



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN

**“ENTRE EL SIGNO Y EL SER: UN PANORAMA DE LA LECTURA EN MÉXICO A
TRAVÉS DE LOS SIGLOS”**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE: DOCTORA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y
ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

PRESENTA:

BEATRIZ ALEJANDRA PIMENTEL AVILA

TUTOR PRINCIPAL:

DRA. ELSA MARGARITA RAMÍREZ LEYVA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA ROSA MARÍA FERNÁNDEZ DE ZAMORA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN

DR. SANTIAGO CORTÉS HERNÁNDEZ
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2025



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
1. LA LECTURA EN EL MÉXICO PREHISPÁNICO	17
1.1. La lectura como oralidad y ritual	26
1.1.1. Los olmecas	28
1.1.2. Los mixtecas	29
1.1.3. Los nahuas.....	30
1.1.4. Los mayas	33
1.2. Los objetivos de lectura en el mundo prehispánico	34
1.3. El objeto de lectura en las culturas prehispánicas.....	40
1.4. Las formas de lectura en el mundo prehispánico.....	45
1.4.1. La lectura olmeca	46
1.4.2. La lectura zapoteca.....	48
1.4.3. La lectura de los mixtecas	50
1.4.4. La lectura náhuatl.....	53
1.4.5. La lectura maya	61
1.5. Espacios de lectura en el mundo prehispánico	68
1.6. El sujeto lector en el mundo prehispánico.....	73
2. LA LECTURA EN EL VIRREINATO	86
2.1. Contrastes y sincretismos.....	87
2.2. El lector español de siglo XV y XVI.....	106
2.3. La lectura después de la conquista	117
2.3.1. La lectura para la población nativa.....	121
2.3.2. La lectura para los frailes y el clero	125

2.3.3. La lectura para españoles y criollos.....	128
2.4. La función de leer durante la Colonia	131
2.5. El objeto de lectura en el periodo novohispano	137
2.6. Las prácticas lectoras en la Nueva España	152
2.7. Los lectores en la Nueva España.....	166
2.8. Los espacios de lectura en el periodo novohispano	179
3. LA LECTURA DURANTE EL SIGLO XVIII HASTA EL PERIODO DECIMONÓNICO	193
3.1. Las ideas sobre la lectura entre los siglos XVIII y XIX.....	204
3.2. Los objetivos de lectura entre los siglos XVIII y XIX.....	223
3.3. Los objetos de lectura durante los siglos XVIII y XIX	232
3.4. Las formas de lectura en los siglos XVIII y XIX.....	241
3.5. El público lector de siglos XVIII y XIX	249
3.6. Los espacios de lectura en los siglos XVIII y XIX	259
4. LA LECTURA EN EL SIGLO XX	270
4.1. La lectura en el porfiriato y la revolución	276
3.1.1. El significado de la lectura en los últimos años del Porfiriato y la Revolución	278
3.1.2. Los objetivos de la lectura en los primeros 30 años de siglo XX.....	288
3.1.3. Los objetos de lectura en los primeros 30 años del siglo XX.....	292
3.1.4. La práctica de lectura en el porfiriato	298
3.1.5. El público lector durante el porfiriato	303
3.1.6. Los espacios de lectura en las primeras décadas de siglo XX.....	309
4.2. La lectura socialista y el inicio del presidencialismo en México.....	313
4.2.1. ¿Qué significa la lectura entre los años 30s y los 50s?	313
4.2.2. Los propósitos de la lectura entre 1930 y 1950	322

4.2.3. Los objetos de lectura hasta los años cincuenta	327
4.2.4. Las formas de lectura entre los años 30's y los 50's	336
4.2.5. El público lector entre los años treinta y cincuenta	340
4.2.6. Los espacios de lectura entre 1930 y 1950	346
4.3. Las últimas décadas de siglo XX	352
4.3.1. El significado de leer para las últimas décadas de siglo XX	354
4.3.2. Los objetivos de leer en las últimas décadas de siglo XX	362
4.3.3. Los objetos de lectura en las últimas décadas de siglo XX	365
4.3.4. Las formas de leer en los últimos años de siglo XX	372
4.3.5. El sujeto lector en los últimos años de siglo XX.....	376
4.3.6 Los espacios de lectura en las últimas décadas del siglo XX	381
CONCLUSIONES.....	385
BIBLIOGRAFÍA	393

ÍNDICE DE IMÁGENES

ILUSTRACIÓN 1. ESTELA DE LA MOJARRA.	47
ILUSTRACIÓN 2. IMAGEN DE JAVIER URCID (1997).....	49
ILUSTRACIÓN 3. ILUSTRACIÓN DE JAVIER URCID (1997).	50
ILUSTRACIÓN 4. CÓDICE BODLEY	52
ILUSTRACIÓN 5. SENTIDO DE LA LECTURA.	58

ILUSTRACIÓN 6. IMAGEN 6. JEROGLÍFICOS DE LOGOGRAMAS.	64
ILUSTRACIÓN 7. LOGOGRAMAS CON DETERMINATIVOS SEMÁNTICOS.	66

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	104
TABLA 2	106
TABLA 3	118
TABLA 4	193
TABLA 5	197
TABLA 6	273
TABLA 7. NÚMERO DE ESCUELAS 1970-2000	381

INTRODUCCIÓN

La lectura es una forma de entender y ver el mundo, es la lente mediante la cual el individuo reconoce y decodifica su entorno, lo comprende, lo cuestiona, se lo apropia y lo modifica. Es pues, actualmente, parte de la identidad y comprende tanto la herencia cultural y social como también un proceso de construcción personal.

Leer no siempre significa lo mismo, ni es igual para todos, ni en todo lugar, ni en todas las épocas, ni en todos soportes. Indagar en las ideas en torno a lo que ha significado *leer*; quiénes han personificado a los lectores a través de la historia y bajo qué contextos es desentrañar elementos que conforman su complejidad, tal vez esenciales para entender nuestra forma de comprender el mundo, la sociedad y la cultura. El libro, objeto privilegiado de la lectura, ha imperado durante siglos, y las sociedades lo han usado para preservar, educar, para recrearse, para controlar y, paradójicamente, para liberar y rebelarse ante las limitaciones impuestas. Finalmente, no hay texto si no existen lectores que lo interpreten. Las ideas, los lectores dentro de la sociedad, las legislaciones, la educación, la cultura, los objetos de lectura, los espacios son factores que determinan o rigen el proceso de la lectura, y son ejes fundamentales para comprender la evolución de la cultura escrita en cualquier nación y cuentan una historia propia, más allá de la historia del objeto libro, la obra literaria o de la imprenta por sí misma. Como bien lo apuntan Roger Chartier y Guglielmo Cavallo:

“Contra la representación elaborada por la propia literatura y recogida por la más cuantitativa de las historias del libro, según la cual el texto existe en sí, separado de toda materialidad, cabe recordar que no hay texto alguno fuera del soporte que permite leerlo (o escucharlo). Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos — manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados— manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los hábitos” (Cavallo & Chartier, 2004, p. 20).

La lectura es, en efecto, un terreno fértil de historia que dialoga intensamente con nuestro ver y pensar del mundo actual.

¿Qué pasa en una cultura mexicana en la que coexisten tal multitud de concepciones del mundo? ¿Cómo ha influido la percepción en torno a la cultura escrita a través de los siglos

en nuestro ver y quehacer cultural, social e individual hoy en día? ¿Qué influencia y desarrollo han tenido las ideas que se tenían de lo escrito en la época prehispánica, en la época colonial y en los turbulentos años de construcción de una nación independiente? ¿Cómo pueden influir positivamente espacios como la biblioteca para salvar la brecha cultural y social que persiste en el país? ¿Desde qué perspectiva? Ese diálogo puede contener muchas respuestas de nuestra identidad contradictoria, múltiple y en constante choque, a su vez que permitirá delinear con mucha más precisión el perfil de los nuevos lectores, así como argumentar mucho mejor las acciones en torno al fomento literario y la conformación de espacios bibliotecarios.

El tema de la lectura en México ha pasado por diferentes polémicas en las últimas décadas. Probablemente, como lo menciona Gabriel Zaid (2013), las discusiones surgieron como consecuencia del persistente analfabetismo en México a lo largo del siglo XX, los índices de bajo rendimiento escolar de la SEP y los posteriores resultados de la Encuesta Nacional de Lectura¹ a partir de su primera edición en el 2001. Algunos argumentos giran en torno a la preocupación por la aparente falta de lectura en nuestro país, la falta de espacios de lectura adecuados, entre otros. La pregunta clave parece ser cómo incentivar en la población en general un mayor apetito lector. Ante tal disyuntiva, cabe preguntarnos ¿leer qué, cómo y para qué? ¿Cuál es esa lectura de la que se habla con tanto afán? ¿El objetivo es simplemente vencer al analfabetismo desde la decodificación o la meta es lograr un ejercicio mucho más crítico y enriquecedor a través del texto escrito?

Precisamente el objetivo de este trabajo es construir un panorama de la lectura y de los lectores en México, enfocado en las ideas que han permeado la acción y el cambio en dicha materia. La investigación que se plantea, dividida en cuatro grandes bloques de la historia de la lectura en México, pretende dar una visión crítica de las formas, ideas, prácticas, espacios y personas involucradas en el pensamiento en torno a la lectura y los lectores.

¹<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/metadatos/encuestas/ENPL.asp?s=est&c=16990&e=10>

¿De dónde vienen ideas como la importancia de la lectura, su relación con el conocimiento y la cultura, la preferencia de su formato en libro, por encima de formatos como el periódico, las revistas o incluso por encima de la lectura oral, o de ciertos temas por encima de otros? ¿Por qué se asume que determinado público debería leer más que otro, o se predispone que en ciertos ámbitos no existe el interés lector? ¿Cuál es la relación entre el marco contextual (cultural, económico, social) del individuo y su apetito lector? ¿Cómo ha influido el espacio biblioteca en la creación de lectores y qué tipo de lectores busca dicho espacio? Sin duda son cuestiones reflexionadas con anterioridad, sin embargo, considero que para contar con una perspectiva amplia, capaz de resolver lo más claramente posible el origen de esta serie de preconcepciones, así como explicar la situación actual de la lectura, es necesario reunir una historia propiamente mexicana de los distintos procesos y cambios que ha sufrido la cultura lectora en nuestro país a lo largo de su historia.

Desde luego, el objetivo de este trabajo no es hacer una revisión exhaustiva sobre temas muy puntuales como la historia de la imprenta o de las bibliotecas en México. La meta de la investigación es reconstruir la historia de la lectura a través de las distintas ideas y discursos que se han gestado en México en torno a la lectura (¿qué se lee, cómo, para qué, dónde?) y a los lectores (¿quiénes leen? ¿cómo leen?). El eje primordial del que parte esta investigación es rastrear qué es lo que se entiende por lectura a lo largo de los distintos periodos de la historia de México en sus diferentes contextos y públicos, y por lo tanto cuáles son los objetivos que cumplen las prácticas lectoras a lo largo de los siglos. A la vez, este panorama recopilará estudios especializados en temas específicos de la lectura en México (bibliotecas, imprenta, lectura en la colonia, lectura prehispánica, etc.), lo cual permitirá reunir una bibliografía interesante y útil para otros estudiosos de la historia de la lectura en México. Paralelamente, este trabajo pretende analizar cómo dialoga este proceso con el pensamiento bibliotecológico actual en México, particularmente en lo que se refiere al perfil del lector y del quehacer bibliotecario.

El análisis de factores específicos en torno a la cultura lectora (qué es leer, para qué se lee, qué se lee, cómo se lee, quién lee y dónde) a través de la historia de México desde las épocas prehispánicas hasta los albores del siglo XX, me ha permitido confirmar la hipótesis de que con dichos factores es posible rastrear el origen de muchas de las preconcepciones

modernas en torno a la lectura y por lo tanto, realizar un diagnóstico más concreto de cuáles son las causas de nuestro contexto lector presente, a la vez que dicho diagnóstico permitirá planear con fundamentos más sólidos programas, espacios y metodologías futuras.

Existen muchos trabajos y estudios relacionados con la historia de la lectura en México. Entre los temas que rescatan dichas obras y que nos aportan antecedentes sobre la historia de la educación, la educación franciscana y jesuita en el periodo colonial, la historia de la imprenta, las bibliotecas en México, la configuración de movimientos literarios y el surgimiento de publicaciones periódicas en México, etc. Dentro del tema de la educación, resaltan las obras de la Dra. Pilar Gonzalbo Aispuru, quien ha realizado un número considerable de libros y antologías sobre la vida cotidiana en la Nueva España y particularmente interesantes para este tema son sus obras en torno a la educación en México durante el periodo virreinal, desde la perspectiva de la población criolla, indígena y desde el papel de las mujeres en dicha etapa.

De igual manera, desde el Colegio de México surge la publicación *Historia de la lectura en México* como el fruto del Seminario de la Historia de la Educación en México a cargo de la doctora Josefina Zoraida Vázquez (2013). Los ensayos aquí contenidos analizan los distintos roles que ha jugado la lectura para la educación en México, desde épocas virreinales hasta mediados de siglo XX. En esta misma línea, resaltan las investigaciones de Anne Staples (2010) y Dorothy Tanck de Estrada (2010) sobre la educación y sus diferentes enfoques y públicos durante los últimos años de la colonia, en el proceso de Independencia y los años posteriores. Las autoras en sus distintos estudios logran dar un marco de referencia importante para avistar la importancia y el papel de la cultura escrita para la conformación de un sentido patriótico dentro de un país cuya población era mayoritariamente analfabeta; además de poner de relieve la importancia tan crucial que tenía la lectura en la mayoría de los sistemas educativos que imperaron en México a lo largo de los siglos. En este sentido, el importante estudio de Adolfo Rodríguez Gallardo (2020b) sobre las constituciones en Latinoamérica, en particular sobre la inclusión de la libertad de imprenta, también serán esenciales para comprender los enfoques educativos que surgieron en el siglo XIX.

Otra obra importante es la colección *Historia del libro y las bibliotecas en México: trayectoria de sus protagonistas*, obra coordinada por la Dra. Rosa María Fernández de Zamora (1994). Esta vasta colección recoge algunos datos históricos sobre legislaciones e iniciativas relacionadas con la apertura de bibliotecas, imprentas y otros espacios para la cultura escrita y lectora de México entre los siglos XVI y XX, tema donde también destacan los estudios de la Dra. Idalia García Aguilar sobre bibliotecas y censura en el periodo colonial (2010). Estos trabajos no sólo dan cuenta de la historia del libro sino de las ideas con base en las cuáles se justificó la apertura de espacios con un modelo de lector y de lectura muy específicos, así como los diferentes discursos en torno a estos espacios, su construcción y las necesidades a propósito de los lectores -o, diría yo, de la imagen de un lector ideal-.

También destaca la colección de estudios sobre la cultura escrita en el periodo decimonónico en México a cargo de Belem Clarck de Lara y Elisa Speckman (2005). La colección analiza los distintos movimientos y agrupaciones que florecieron a lo largo del siglo XIX, así como las publicaciones periódicas, folletines, panfletos y cartillas que inundaron el escenario urbano durante los siglos XVIII y XIX como consecuencia de la prominente industria editorial en México y el mercado trasatlántico de libros. En el análisis sobre las profundas diferencias entre el medio urbano y el rural, destaca la obra *La Ciudad Letrada*, de Ángel Rama (1998), la cual reflexiona sobre la construcción de la cultura latinoamericana desde la supremacía de la ciudad y la idealización del papel de lo escrito. Este trabajo será una referencia importante a lo largo de toda la investigación. A la vez, los estudios de Pedro Rueda (2010) y Marina Garone Gravier (2010) sobre el desarrollo de la imprenta en México, el mercado librario, sus públicos y conflictos son un referente crucial para comprender la circunstancias en las que llegó el material escrito a México así como los alcances de dicha industria.

No se puede ignorar desde luego el papel de la escritura y de la lectura en la historia del México prehispánico. En ese sentido, se analizarán los trabajos de Miguel León Portilla (2014) y Patrick Johansson (1993) sobre la lectura y uso de los códices en el México precolombino. El análisis del uso de la palabra escrita y de las formas de lectura en el periodo prehispánico me parecen de vital importancia para comprender primero, el contraste entre la concepción indígena y la europea sobre la lectura, y posteriormente, las posibles causas de

algunas estratificaciones aun vigentes en el México de hoy en día, particularmente aquellas que se refieren a la población educada a la manera académica, es decir, a través de la cultura escrita, y la población marginada que aún conserva muchos rasgos de cultura eminentemente oral. Los trabajos de diferentes estudiosos de lenguas indígenas como Alfonso Caso (1979), Erik Velázquez García (2011) y Mercedes de la Garza (2012), entre otros, demuestran el complejo sistema de signos que existía en muchas culturas indígenas, así como la importancia tan grande que tuvieron la cultura escrita y lectora para muchas sociedades prehispánicas.

En ese sentido, cabe destacar las obras de Berenice Alcántara (2019), Mario Sánchez Aguilera (2015) y Marina Garone (2012) sobre la llegada de la orden franciscana y el modelo de educación que se implementó a partir de entonces. En particular, estos autores rescatan la historia de los materiales bilingües con que se pretendía adoctrinar a los indígenas, el proceso de alfabetización de las lenguas nativas y la traducción que se hizo de la doctrina cristiana en forma de sermones en náhuatl. Los autores no olvidan analizar las profundas paradojas que tuvo esta reeducación y las diferentes consecuencias que tuvo tanto para las lenguas indígenas, como para el devenir de los pueblos nativos y su forma de concebir lo escrito.

Por su parte, en la obra *Legislación y censura del libro en España y América*, Fermín de los Reyes (2000) hace un estudio sobre el proceso legislativo que vive el libro a partir de la aparición de la imprenta en España y posteriormente de las leyes que rigieron su introducción en la Nueva España, qué tipo de libros se introdujeron al territorio, bajo qué lógica, quiénes obtuvieron los primeros monopolios, etc. Más tarde da cuenta de los procesos de censura y distribución por el que pasan determinadas lecturas en el territorio americano, específicamente en México. La apertura de universidades, la segregación de la sociedad, la alfabetización paralela a la cristianización de los indígenas son procesos que se vieron cobijados, justificados - o prohibidos- meticulosamente por una legislación precisa.

Estos son sólo algunos ejemplos de obras o artículos donde se refleja algún aspecto de la cultura escrita y lectora en la historia de México, el objetivo es precisamente reunir estos estudios en un panorama amplio de las ideas en torno a la lectura y el lector en México, no sólo desde su papel en la educación, sino como un conjunto de ideas específicas que han

influido en desarrollo cultural y social, con leyes y actores determinados y que permanecen en constante diálogo con nuestras formas de ver y hacer la lectura hoy día.

Un antecedente importante para este proyecto es mi tesis de maestría “El Rostro de las Páginas: Estudio sobre los lectores y sus contextos” (2015), en el que ya se hizo un estudio breve de la historia de la lectura, pero desde un punto de vista occidental. En este trabajo, se analizó la figura del lector a partir de un estudio piloto cualitativo a estudiantes y profesores de nivel medio superior en Michoacán que permitió entrever algunos de los factores determinantes que motivan la lectura, tales como la familia, el contacto con libros, un profesor entusiasta, amigos, películas, etc. A la vez, el estudio me permitió localizar una serie de *topoi* o ideas preconcebidas en torno a la lectura en México, como validar más los libros físicos sobre otros formatos (digital, revista, etc.), pensar que la lectura es de suma importancia pero no poder explicar por qué, relacionarla con cultura, conocimiento, liberación, escape, y catalogar temas como música, ciencias, periodismo, novela gráfica como lecturas no válidas, entre otras tantas ideas.

Dichas preconcepciones, me motivaron en un primer momento a realizar una breve historia de la lectura y de la teoría literaria en México, enfrentando el contratiempo de la marcada dispersión entre los trabajos existentes y la centralización en temas de educación y en el periodo colonial. Puesto que en aquel momento el objetivo central no era embarcarme en la investigación de una historia de la lectura en México, opté por realizar un breviario de la historia de la lectura y del lector, así como de las teorías literarias que trataron ambos conceptos, pero vistos desde una perspectiva occidental, es decir, puramente europea². El estudio permitió localizar un número considerable de obras en torno a la historia del lector en España, en Italia y en Francia, desde la perspectiva de la imprenta, de la censura, de la política, de la cultura, entre otras tantas posibilidades que no eran del interés específico de esa tesis pero que mostraban la diversidad de temas de relevancia que surgen al adentrarse en la historia de la cultura escrita en un territorio específico.

² Al respecto existen muchos estudios, siendo quizá los más relevantes los escritos por Roger Chartier y Armando Petrucci, pero también se revisaron textos de Guglielmo Cavallo, Michelle Petit, Chantal Horellou-Lafarge, Jean-Marc Buigués, Gustavo Bombini y Alberto Manguel, entre otros

Todo este recorrido histórico-teórico permitió desarrollar una definición de lectura y lector más dinámica y abierta, con rasgos de los trabajos de intertexto lector de Antonio Mendoza Fillola (1994) y el ultratexo de Jean-Marie Goulemot (2001), con la intención de facilitar el trabajo en torno a la lectura ante la multiplicidad de lectores, lecturas, interpretaciones y espacios posibles. Dicha propuesta hubiese sido mucho más significativa para el contexto mexicano de haber contado con una suerte de historia de la lectura en México, puesto que los procesos y valoraciones que ha sufrido la lectura y el libro en este territorio en particular, no han sido exactamente los mismos que en el marco occidental. Solo la retrospectiva de nuestras propias significaciones podría explicar nuestra concepción de la lectura hoy día y por lo tanto explicar nuestra identidad en este sentido, el escenario que atravesamos con amplitud y la revaloración y análisis de propuestas concretas para trabajar la lectura, además de plantearnos objetivos más pertinentes y mejor argumentados para nuestros particulares contextos.

Si bien, en apariencia la historia de la lectura en México comparte muchas concepciones con el mundo occidental a través de la influencia española, no se puede ignorar que finalmente México ha construido su propia identidad. Pensando en la influencia de la cosmovisión indígena, los siglos de dominación española, los movimientos sociales e intervenciones del siglo XIX, los abruptos cambios de ideología y la decadencia política del siglo XX, así como el nacimiento de las diversas instituciones enfocadas en la educación y cultura, entre ellas la institución bibliotecaria, se puede concluir que el desarrollo y concepción de la lectura en nuestro país ha sufrido procesos imposibles de reproducirse en el marco europeo y requieren estudiarse de manera específica.

Este trabajo plantea un repaso histórico-social de los procesos que ha vivido la ideología en torno a la lectura. Por lo tanto, la investigación tiene el propósito de analizar los discursos emitidos en distintos puntos de la historia de la educación, de la sociedad y de la política mexicana que involucren a la cultura lectora y escrita. Para tal efecto, la base teórica es el tipo de análisis sociológico a la vez que histórico que emprendieron Roger Chartier y Guglielmo Cavallo en sus estudios en torno a la historia de la lectura en el mundo occidental.

Se parte de un estudio histórico que hasta cierto punto respeta la cronología de las diferentes etapas de la lectura. Sin embargo, dicho estudio también pretende enfocarse en los paralelismos que se van configurando en México precisamente a raíz de los tratamientos de la lectura que se desarrollan en diferentes grupos de individuos. Para lograr dicho enfoque múltiple, no se seguirá la línea tradicional del proceso de la lectura en México a partir de la apertura de escuelas, sino que también se trazará otra línea paralela que comience con el destino de las sociedades indígenas, su alfabetización particular y la generación de un público más bien oídor, es decir, acostumbrado a escuchar la lectura más que a formarse como un lector individual; y por un tercer lado, se analizará también el devenir de la sociedad española y criolla, sus lecturas, educación en torno al libro, etc.

La metodología con la que se abordará este proyecto de investigación es de tipo cualitativa hipotético deductiva y se basa en la investigación documental. El eje conductor es el enfoque sociohistórico empleado por expertos estudiosos de la lectura como Chartier, Cavallo, Petrucci, Manguel, entre otros. De tal forma que la investigación se organizará en cuatro etapas que conforman la estructura de sus correspondientes capítulos. En cada etapa se procurará dar respuesta a las 6 preguntas que conforman el hilo conductor de este trabajo: ¿Qué es leer? ¿Para qué se lee? ¿Qué se lee? ¿Cómo se lee? ¿Dónde se lee? y ¿Quién lee? Para de esta manera cubrir la parte conceptual, pero también la cuestión pragmática, física de la lectura, así como sus actores principales y el papel de la biblioteca como espacio central de la lectura y su eventual relación con programas de fomento lector.

Para el primer capítulo se parte desde el auge de las civilizaciones prehispánicas que dejaron trazos de algún tipo de escritura, el objetivo no es realizar una descripción detallada de cada cultura, sino dar cuenta de los tipos de lectura que existían en las sociedades de aquel tiempo, el papel social y político de dicha actividad, así como de los diferentes tipos de documentos, puesto que coincidían entre varias culturas. Se hará una descripción de cómo funcionaba la cultura escrita y posteriormente de cómo se podía interpretar un texto, basándome en ejemplos de códices concretos. Específicamente me centraré en dos tipos de escritura: pictográfica (aztecas) y silábica (mayas), su redacción, interpretación y los usos que se le daba a la lectura dentro de la sociedad, así como el quién podía escribir y leer, cuándo o en qué forma.

El capítulo segundo abarca las peculiaridades de los primeros siglos del periodo colonial, partiendo de su consolidación en el siglo XVI que coincide con el auge de la imprenta en Europa. Se tomarán en cuenta 4 subapartados: El primero será el antecedente lector con el que arriban los conquistadores europeos, las primeras décadas de colonización son de gran movimiento comercial y parte de ese comercio implica la llegada de un sinnúmero de libros no pensados para las sociedades nativas sino para los colonos ya instalados en el nuevo Mundo. El segundo y tercer apartado analizará el proceso de evangelización-alfabetización al que se sometió a los indígenas, propósitos de alfabetización e incluso la creación de una forma de escritura indígena, los estudios de Ángel Rama (1998) serán un apoyo para esta sección, así como los estudios de Miguel León Portilla (2014) y el valioso trabajo sobre el flujo de lecturas de Irving A Leonard (2006). El cuarto apartado analiza los diferentes tipos de lectura que se van desarrollando una vez que la colonia está instaurada: lectores españoles y criollos cultos, lectores españoles de ficción, lectores indígenas cultos pero limitados, lectores indígenas apenas funcionales y por supuesto, los múltiples oidores cuya “alfabetización” se redujo a escuchar los libros. Según los estudios de Margit Frenk (2005) contenidos en su obra *Entre la voz y el silencio*, este último lector se encontraba tanto en la población española como en la población indígena. En este apartado se analizarán las ideas en torno a la lectura que incluían cierto tipo de textos y exclusivamente en español.

Por otra parte, el capítulo tomará en cuenta las legislaciones y prácticas que supuso la instauración definitiva del virreinato con respecto al flujo de materiales escritos. Por lo tanto, en este apartado me enfocaré en tres vertientes principales: Legislaciones y censura, educación a los indios frente a la población criolla y por lo tanto, la creación de distintos tipos de lectores en el territorio novohispano, y, finalmente, imprenta y testimonios de producción literaria (y por lo tanto referencias de círculos de lectores). También se dará cuenta de las limitaciones, propósitos y públicos de las primeras imprentas; los comienzos de la biblioteca en México y las ideas que influyeron en su quehacer en ese primer momento; así como la multiplicidad de escuelas y sus diferentes discursos en torno al uso del libro y la lectura.

El tercer capítulo pretende abarcar los momentos claves para la lectura durante la etapa de ilustración americana. Particularmente, el enfoque pretende centrarse en las nuevas lecturas: folletos, gacetas, periódicos, sus públicos, los círculos de lectura, la naturaleza de dichos círculos; así como continuar analizando el papel de las bibliotecas en dicho periodo y los diferentes públicos. En esta parte se pretende rastrear el destino de los lectores y oidores indígenas a través de las bibliotecas no centralizadas, los retos para las poblaciones periféricas, el contexto del analfabetismo en México y las primeras iniciativas para homogeneizar la cultura letrada a través de la escuela y la alfabetización a principios de siglo XX.

El cuarto capítulo analizará los antecedentes, causas y discursos de la creciente preocupación por alfabetizar y promover el hábito lector en la ciudadanía mexicana y, por lo tanto, se analizarán las distintas iniciativas llevadas a cabo para “solucionar” la situación a partir de la creación de instituciones para la educación y la alfabetización, hasta la llegada de nuevas tecnologías digitales en los albores del siglo XXI. El objetivo de este capítulo es concretamente reunir los discursos y las ideas mediante las cuales las instituciones nacionales comenzaron a fomentar la alfabetización. Se seguirá de cerca el desarrollo de bibliotecas como herramienta fundamental para esas ideas y a su vez se analizará el desarrollo de los discursos que sirvieron de eje para el trabajo bibliotecario.

En ese mismo sentido, el último apartado del capítulo cuarto pretende reflexionar sobre el proceso de llegada de la era digital en México, las brechas que persistían y las que se crearon. Al mismo tiempo de revisarse los nuevos discursos de lectura que se generaron a raíz de la existencia de una lectura propiamente digital y de una era de la información “global”, también se analizarán los nuevos tipos de lectura confrontados con los ya existentes.

Finalmente, el estudio logra sintetizar la historia de la lectura y la escritura bajo una mirada crítica que reflexiona y puntualiza sobre los distintos estereotipos existentes en México sobre la lectura, para ofrecer con una visión integradora del estado actual de la cultura escrita y lectora en México.

1. LA LECTURA EN EL MÉXICO PREHISPÁNICO

“El enfoque etnográfico teórico-metodológico galarziano propone: considerar el conjunto de glifos o pictografías como textos escritos con base en la imagen codificada como un complejo sistema plástico lingüístico que, antes de interpretarse, debe ser leído.”
L. M. Mohar Betancourt & R. Fernández Díaz

La historia de la lectura en México es un tema que se ha abordado desde muchos puntos de vista, por ejemplo, la educación, la imprenta, las bibliotecas. En general, la mayoría de las perspectivas comparten un eje común: se enfocan en el libro en su forma y manufactura occidental, es decir europea, en la escritura alfabética, en las prácticas de lectura tradicionales desde el libro mismo y, por lo tanto, muchos estudios comienzan su análisis a partir de la llegada de los españoles a la América Latina.

Es común que el periodo prehispánico se omita. Las razones son múltiples, pero destacan dos: Primero, el modelo de *lectura* prehispánico contrasta de tal forma con el modelo occidental que para muchos estudiosos del libro cabe preguntarse si en verdad este tipo de práctica puede considerarse como lectura. Y, segundo, para muchos historiadores, las prácticas del México antiguo no dejaron ningún rastro en la historia de la lectura mexicana posterior a la conquista, los testimonios fueron destruidos y los pocos con que se cuenta no son fuentes confiables de las formas de vida o de pensamiento indígena, sea porque aún queda mucho trabajo pendiente en torno a la interpretación, comprensión y traducción de estos documentos, o porque se sabe que muchos documentos prehispánicos, al ser trasvasados al alfabeto, fueron modificados por los conquistadores para ajustarse a sus fines cristianizantes.

En efecto, el tema de las representaciones gráficas prehispánicas como una forma válida de lectura es una cuestión de relevancia. Sin embargo, esta controversia parece no sólo ser de orden conceptual. Según las autoras Luz María Mohar Betancourt y Rita Fernández Díaz, las primeras opiniones y concepciones en torno a la forma de escritura indígenas fueron de descalificación (2006). Pasó mucho tiempo antes de que los sistemas de escritura prehispánicos fueran reconocidos como tales y de que se valoraran debidamente los códices y documentos de dicho periodo y, por lo tanto, que se emprendieran estudios de relevancia

en un intento de interpretar, comprender y reconstruir el panorama de las ideas y tradiciones de las sociedades del México antiguo. Incluso, en pleno siglo XXI, es frecuente encontrar estudiosos cuyas opiniones invalidan los códices como una forma legítima de escritura, como por ejemplo Hans Prem: “La escritura azteca debe considerarse como un sistema ampliamente defectuoso e inferior al europeo en casi todos los aspectos” (citado por Betancourt & Díaz, 2006b, p. 10); o Leonardo Manrique Castañeda: “La ausencia de un orden preciso de lectura nos indica que no es ésta una escritura propiamente dicha y los trabajos sobre ella ratifican su carácter” (citado por Betancourt & Díaz, 2006, p.11).

El eurocentrismo ha permeado en gran medida nuestras concepciones en torno a lo que debe ser la cultura, la civilización, la historia y, por supuesto, la escritura. La historia de las culturas mesoamericanas dista mucho de ser plenamente reconocida como parte del desarrollo humano desde una perspectiva histórica y, por lo tanto, sus formas de escritura y sus prácticas en torno a la misma tampoco han sido debidamente valoradas. Lo que es más, durante muchos siglos, esta desacreditación ha derivado en el descuido, pérdida o destrucción de muchos registros y testimonios de las culturas antiguas en América. Es sólo hasta el siglo XX que surgen abiertamente estudios en pos de rescatar estos registros, interpretarlos o reinterpretarlos desde el esfuerzo de mantener una perspectiva abierta y no desde el ojo satanizante o descalificador.

Según León Portilla, es hasta ahora que se retoman estos testimonios para reposicionarlos en el marco de la historia universal, para legitimar su valor como cultura, como civilización y legado (1980). La primera prueba de este valor, incluso siguiendo los mismos términos eurocentristas y de acuerdo con el autor, es la misma existencia de un sistema de escritura y de un registro meticuloso de la historia ya desde la cultura olmeca en el siglo mil a. C. Las culturas olmeca, tolteca, maya, zapoteca, mexica, mixteca, entre otras, dejaron tras de sí registros múltiples de formas de escritura en sus centros ceremoniales, en sus esculturas y, sobre todo, en sus códices. Como veremos en este capítulo, aunque el pensamiento indígena de la época es contrastante con el pensamiento occidental, la invención de la escritura sigue una lógica parecida a las escrituras que las primeras civilizaciones en Asia y Europa utilizaron: el objetivo primordial era la preservación de datos. Incluso existen referencias interesantes dentro de los documentos y testimonios prehispánicos sobre el debate

y el análisis de cuáles datos había que preservar, por qué eran de relevancia para esas sociedades y quiénes estaban destinados a escribir y educar en torno a esta historia. Sin embargo, este análisis parte de una cuestión innegable: Las formas de escritura y de lectura prehispánicas distan de muchas maneras de las formas y concepciones españolas. Por lo tanto, no es el objetivo estudiarlas desde una perspectiva atrincherada en la visión occidental de la lectura o de la escritura alfabética, puesto que se corre el riesgo de caer en opiniones descalificantes semejantes a las anteriormente citadas. Estudiar las ideas en torno a la lectura en México partiendo del mundo precolonial implica abordar los estudios y documentos existentes desde un enfoque abierto, metódico y consciente de las divergencias contextuales en toda la amplitud de su sentido.

Es importante considerar que en la historia del libro y de la lectura han aparecido perspectivas que abordan cuestiones menos tradicionales y más ideológicas o conceptuales en torno al libro y a la lectura, que analizan por ejemplo una de las preguntas claves para este trabajo: ¿qué es leer? A partir de la conceptualización y del estudio de las ideas, es posible estudiar múltiples fenómenos que pueden ser discutidos como parte de una cultura de la transmisión por medio de signos. Muchos de estos estudios, por ejemplo, los trabajos de Margit Frenk (2005), analizan la oralidad como una forma de lectura. Precisamente, no se puede hablar de cultura indígena y menos en el periodo prehispánico sin tomar en cuenta el enorme papel que jugaba la oralidad y la memorización. Pero también es preciso recordar que muchas culturas, particularmente las de centro y sur, poseían un sistema de signos y una serie de documentos cuya función era la preservación y la enseñanza, entre otras. Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es abordar la concepción de la lectura y el lector en la época prehispánica desde el estudio de su contexto y de su papel en la sociedad a partir de diferentes perspectivas teóricas de quienes sí reconocen estas formas de expresión como una forma de escritura válida.

Justamente, uno de los testimonios más importantes con que contamos en la actualidad son los códices. A pesar del cambio abrupto en la forma de vida de los indígenas y de la destrucción de monumentos y testimonios varios, las huellas de muchas prácticas no fueron borradas por completo. En efecto, sabemos que tras la conquista hubo numerosos personajes preocupados por recuperar, preservar o transcribir los códices supervivientes a la

palabra alfabética, o bien, recuperar por escrito algunas tradiciones y prácticas a través de los testimonios de los mismos indígenas. Es precisamente en este punto que surge la controversia de si los documentos que poseemos son originales, si la inevitable influencia europea en la interpretación y traducción de lo que veían y escuchaban no provocó la ambigüedad y la subjetividad en lo recolectado.

Este también es un punto crucial en nuestra historia. Primero, hay que proceder con cautela desde la perspectiva de la conceptualización de la lectura y del lector; pero segundo, la interrogante de hasta dónde llega la influencia europea en los documentos que sí poseemos es una cuestión que cualquier análisis de los testimonios posteriores a la conquista debe considerar. Ya bien lo apunta León-Portilla:

...varios mesoamericanistas contemporáneos han cuestionado la confiabilidad de los testimonios en náhuatl, maya-yucateco, quiché y otras lenguas, trasvasados después de la conquista a escritura lineal alfabética. Afirman que, por el simple hecho de transformar a oralidad indígena en textos así fijados o establecidos, se altera radicalmente lo que se recitaba o cantaba (León-Portilla, 2014, p. 76)

Hay opiniones aún más radicales al respecto, por ejemplo, John A. Goody afirmaba que no es posible confiar en un testimonio sacado por la fuerza o en condiciones de adversidad, pues es muy posible que la información no sólo no sea espontánea, sino que se omitan datos que no se quieren compartir o que el discurso se modifique en función de lo que se piensa que el informante quiere escuchar (citado por León Portilla, 2014, p. 41). La mayoría de los estudiosos contemporáneos del discurso prehispánico están conscientes de esta opacidad en el objeto de análisis. Si bien, hay algunos datos que no es posible verificar por entero y que hay prácticas y formas de lectura que son imposibles de reproducir tal y como se practicaban antes de la colonia, no toda la información está perdida ni carente de comprobaciones válidas.

Al aproximarse al contexto indígena antiguo, me parece imprescindible considerar dos aspectos en la metodología. La primera es estudiar el contexto de quien traduce y transcribe, la ideología de la que procede y el propósito con el que crea la obra en cuestión: si se tiene conocimiento de algunas prácticas o de algunos discursos frecuentes, es posible entonces descartar determinadas ideas presentes en los testimonios indígenas trasvasados o en las traducciones de los códices al español como originarias de un contexto o un objetivo

alejado de las prácticas e ideas originales de los nativos. Así lo advierte Sergio Ángel Vázquez Galicia en su estudio sobre la educación indígena refiriéndose al estudio de traducciones y testimonios indígenas en castellano:

...para enfrentarse a estos trabajos no sólo es indispensable el conocimiento amplio y profundo de las principales características del mundo náhuatl, de su historia y, por supuesto, de su lengua, sino que, para aprovechar de mejor manera su condición como fuentes de información, es necesario tener una buena idea del contexto novohispano en que fueron redactadas, de la vida y bagaje cultural de sus autores, de los intereses y objetivos que perseguían con sus obras y del público al que estaban destinadas sus obras (Vázquez Galicia, 2014, p. 43)

Los profundos estudios que Miguel León-Portilla ha realizado en torno a la cultura prehispánica, particularmente la relativa a los nahuas, no sólo consideran estos riesgos en la interpretación, sino que han abordado los discursos propios de la cultura indígena prehispánica desde las lenguas originarias, desde los códices mismos y el intento meticuloso de descifrarlos en su estado original. En su libro *El destino de la palabra*, originalmente publicado en 1993, el autor aborda esta problemática recurriendo al contraste y comparación entre los textos traducidos, los discursos orales y los mismos códices. Lo que finalmente comprueba León-Portilla es que la existencia de documentos pertenecientes a culturas prehispánicas es innegable, sus prácticas de escritura son rastreables desde varios ejes documentales y, pese a no tener aún un panorama completo, la originalidad de algunas prácticas e ideas sí ha sido comprobada y puede y debe integrarse a una historia de la lectura en México:

...conviene recordar que, a pesar de que muchos fueron quemados o sufrieron otras formas de destrucción, hoy en día existen unos 15 códices de origen prehispánico. Proviene del altiplano central, el área mixteca y la zona maya. Por sus contenidos pueden ser descritos como *tonalámatl*, o libros de cuentas de los días y destinos; *xiuhámatl* y *tlacaecayoómatl*, libros de los años y linajes, así como de naturaleza histórica, y *teoámatl*, libros acerca de las cosas divinas (León-Portilla, 2014, p. 51).

Gracias a estudiosos como Miguel León-Portilla, Maarten Jansen, Patrick Johansson y Joaquín Galarza entre otros muchos, los códices prehispánicos han sido analizados desde la perspectiva de la palabra, desde el intento complicadísimo de la interpretación, la legitimación de su origen frente a la influencia española y el posicionamiento de dichos materiales en la tradición y cotidianeidad de la sociedad indígena antigua. El objetivo de todos ellos es semejante al de este apartado: desentrañar las prácticas no a partir de las concepciones modernas sino desde los documentos mismos, desde los testimonios y la

brevedad de lo que contamos para reproducir ciertas prácticas y lo mucho que puede aportar la imaginación al unir los fragmentos con que sí contamos para construir una historia completa. Sólo desde esta perspectiva será posible analizar la lectura y al lector prehispánico y rastrear los ecos, por mínimos, de estas ideas y prácticas en la actualidad.

Se parte desde la postura de que en efecto existe un modelo de lectura en la época prehispánica y desde el análisis de si dichas prácticas dejaron ecos palpables para la sociedad mexicana contemporánea. Por lo tanto, en este apartado se abordará la lectura en el México antiguo desde los breves testimonios con los que contamos, desde los estudios e interpretaciones que se han logrado y, más adelante, como un segundo enfoque, desde el contraste con nuestras formas modernas de lectura y las prácticas que se estaban desarrollando en Europa al mismo tiempo que las culturas prehispánicas. De manera que, en un primer momento, el propósito es revalorizar de forma objetiva las prácticas antiguas desde sus propios contextos y configuraciones sociales. Y, en un segundo momento, se considerará el contraste entre el contexto y concepciones español y el mexicano, de manera que en un ejercicio de balance se logre una comprensión fragmentada pero panorámica de lo que significó leer y escribir para las culturas antiguas y cómo influenció este pensamiento en el desarrollo de las prácticas lectoras posteriores ya empapadas del pensamiento europeo, así como las posibles sincronías tanto conceptuales como pragmáticas.

La primera parte de este capítulo abordará un aspecto fundamental para el estudio de los testimonios escritos prehispánicos: ¿qué significa la lectura para las diferentes culturas que practicaron la palabra escrita? ¿desde qué perspectivas podemos afirmar que estas prácticas pueden ser consideradas como una lectura? Posteriormente, se analizarán los tipos de documentos que se utilizaban para la preservación o difusión de la escritura, sus funciones, tipos de escritura y marcas textuales particulares. El siguiente apartado se enfocará en las formas de lectura en sí y por lo tanto en las posibles ideologías y prácticas sociales que rodeaban al documento, así como los lugares donde presuntamente se preservaba o se leían dichos escritos. El último apartado hará una descripción de aquellas personas dentro de la sociedad indígena cuya función social o profesión era la lectura y la escritura.

Es necesario recordar que este capítulo parte en gran medida de los análisis que estudiosos, historiadores y antropólogos han llevado a cabo, teniendo como referencias los textos mismos, traducciones, prácticas indígenas modernas, testimonios orales e inscripciones descubiertas en centros ceremoniales, esculturas u otros objetos. Es decir, se parte desde la realidad irrevocable de que las prácticas indígenas, tal y como se realizaban en el mundo prehispánico son irrepetibles. Por lo tanto, se consideran tres premisas como base analítica y metodológica: La presencia de formas de escritura, la existencia de lectura o de lectores y la participación íntima de lo escrito con la cultura oral.

En ese sentido, este capítulo abordará lo que sabemos de las ideologías circundantes a las prácticas de escritura y de lectura en las culturas que llegaron a desarrollar una forma concreta de escritura, es decir, la cultura olmeca, zapoteca, maya, náhuatl y mixteca, principalmente. El enfoque central son los testimonios y estudios en torno a las últimas tres culturas citadas: la cultura náhuatl, la maya y la mixteca, por la razón ineludible de que la mayoría de los registros y testimonios con que contamos en la actualidad pertenecen a estas tres culturas, las cuales también han sido objeto de múltiples estudios e interpretaciones medulares para comprender el significado de los códices y otros testimonios. Las tres culturas elegidas, en su momento, constituyeron una sociedad vasta que llegó a extenderse incluso hasta más allá de los linderos mexicanos, tal es el caso de la cultura náhuatl y de la maya. A pesar de que sus auges culturales no siempre coincidieron en tiempo y espacio, su legado se mantiene ya en la lengua que sobrevive, en las traducciones a la lengua alfabética, y en los testimonios de historiadores indígenas en tiempos posteriores a la conquista.

Los diferentes pueblos y sociedades de Mesoamérica se desarrollaron durante un periodo extenso de la historia. Aproximadamente desde el año 1500 a.C. y hasta el año 1519 d.C., diferentes culturas nacieron, se desarrollaron y sufrieron declives en el territorio del centro y sur de México y Centroamérica. La primera cultura de la que se tiene registro un sistema de signos plasmado en piedra, objetos, esculturas y calendarios, es la cultura olmeca. Esta primera civilización, llamada la cultura madre de Mesoamérica, se desarrolló entre el año 1200 y hasta el 500 a.C., es decir, durante el periodo conocido como preclásico, en la zona sur de Veracruz colindando con el Golfo de México y con el territorio que hoy es Oaxaca.

Por su parte, la cultura zapoteca, que en algún momento de su historia fue contemporánea del pueblo olmeca, desarrolló un sistema de escritura con indicios más fonéticos que glíficos. Esta sociedad se desarrolló en el territorio de la actual Oaxaca y el istmo de Tehuantepec aproximadamente entre los años 500 a.C. y 900 d.C.

El pueblo maya, es una de las culturas aparentemente más antiguas. Desde el siglo III a.C. se tienen vestigios de los orígenes de esta civilización y ya desde entonces había indicios de un tipo de escritura denominada mayoritariamente como logosilábica. La cultura maya se desarrolla en el sur de México (Quintana Roo, Yucatán, Campeche, Chiapas y Tabasco) y en una buena parte de los países centroamericanos (Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador), eminentemente durante el periodo preclásico, entre los siglos II a.C. y el año 250 d. C. aproximadamente. Luego viene una etapa conocida como la época de decadencia y posteriormente hay un grupo maya que les sobrevive hasta 1697 pero que difiere en varias costumbres y en esplendor cultural. Es durante el auge del periodo preclásico que esta cultura desarrolla uno de los sistemas de escritura más profusos e interesantes de Mesoamérica.

Alrededor del siglo XIII d.C. resalta la cultura mixteca con un estilo de escritura de tipo semasiográfico, es decir, un sistema en el que los signos representan significados completos y no necesariamente su equivalente fónico. Los mixtecos se desarrollan especialmente en la zona de la Oaxaca actual, pero también abarcaron parte de lo que hoy es Puebla y Guerrero. Su temporalidad coincide con los mexicas y algunas prácticas y tradiciones, incluyendo la escritura, son semejantes a dicha cultura. Actualmente, se preservan tres códices mixtecos.

Finalmente, durante el periodo posclásico se desarrolla ampliamente la cultura mexica. Emparentados con la antigua cultura teotihuacana y la cultura tolteca, los mexicas serán los protagonistas de un gran imperio que abarca todo el centro de México y consolida una de las más sorprendentes zonas urbanas prehispánicas. El desarrollo de la escritura fue extenso, similar al de los mixtecos, mayoritariamente se compone de signos ideográficos vertidos en diferentes soportes como el papel de amate y la piel de venado.

Cabe mencionar a otras culturas paralelas que en menor medida desarrollan la escritura. Estas son: la cultura Istmitana, la de Izapa y la Nuiñe. Los registros que se tienen

de estas poblaciones son breves y suelen estar fuertemente emparentados con algunos de los pueblos mencionados anteriormente, sea por temporalidad o por aspectos culturales. Es el caso de los Nuiñe, emparentados con los zapotecas; y la cultura de Izapa, vínculo según Michael D. Coe (1997) entre la cultura olmeca y la maya. Sin embargo, los estudios sobre el papel de la lectura y la escritura misma en estas culturas es aún materia de muchos análisis. Puesto que el objetivo de este capítulo no es hacer un recuento exhaustivo de todas las culturas prehispánicas que desarrollaron la escritura sino dar un panorama de algunas de las ideas persistentes en torno a las prácticas lectoras, el enfoque primordial del análisis serán las culturas de las que tenemos más registros y que han sido objeto de más estudios en cuanto a escritura y análisis documental.

Es difícil afirmar si las culturas en las que se enfoca este capítulo son representativas de todas las manifestaciones escritas en el mundo prehispánico. Lo cierto es que, dentro de los mismos registros escritos, queda de manifiesto que muchos grupos indígenas se consideraban herederos de otros o bien, que a lo largo de los siglos hubo relaciones diversas entre las diferentes culturas y que, con algunas particularidades, compartieron prácticas, cosmovisiones, estructuras sociales y tradiciones similares. Por lo tanto, si no se puede afirmar que el análisis contenido en este capítulo es abarcador de todas las culturas, sí es posible considerarlo como una exploración y comparación de las formas de pensamiento y de prácticas compartidas por varias sociedades prehispánicas en diferentes puntos de la historia preclásica, clásica y posclásica del mundo antiguo.

Es evidente que el mundo prehispánico presenta interrogantes insoldables, y es prematuro juzgar cualquier postura o interpretación como la definitiva. Pero se parte del hecho de que existió una palabra escrita en México con variaciones importantes ante el modelo de lectura europeo. El estudio de dichas variaciones es esencial para comprender no sólo el impacto cultural que tuvo la introducción del signo alfabético en la vida de los nativos, sino también para localizar las posibles consecuencias que tuvo dicho modelo para las prácticas de lectura posteriores. Así mismo, el panorama de las ideas en torno a la lectura que existían en el mundo indígena, el choque frente a las concepciones españolas y su continuación a lo largo de la primera etapa del virreinato, constituyen en parte un argumento

que explica los contrastes profundos en el devenir de la lectura en México frente a su contraparte europea.

1.1. LA LECTURA COMO ORALIDAD Y RITUAL

Uno de los retos centrales para quien pretende comprender el mundo de la escritura prehispánica es tratar de concebir cómo funcionaba la lectura de dichos textos, qué papel tenían en las sociedades antiguas. ¿Realmente es posible concebirlo como lectura desde lo que en nuestros parámetros modernos entendemos como tal? Incluso desde nuestra modernidad la conceptualización del acto de leer es polémico y diverso, incluso a nivel institucional no hay un acuerdo unánime sobre lo que se entiende por leer y lo que se espera de los lectores. ¿Leer es interpretar signos, es comprender, es memorizar, es imaginar, es asir el sentido y reinventarlo? Para el bibliotecólogo Adolfo Rodríguez Gallardo, la conceptualización es, actualmente, uno de los temas que parecen obstaculizar el estudio y fomento de la lectura misma (Rodríguez Gallardo, 2020).

Concluyo entonces que no se puede descartar el acto en torno a la escritura prehispánica como un tipo de lectura, pues incluso desde nuestra modernidad parece que la lectura no es una sola, ni tiene un solo significado o propósito. Sin embargo, es importante recalcar que de ninguna manera la lectura prehispánica puede ser equiparada completamente con los actos que realizan los lectores modernos. Es importante posicionarnos en un momento histórico donde la mayoría de las prácticas tenían una significación bien distinta de la que tenemos hoy en día. Por lo tanto, entender la lectura en el mundo prehispánico es abrir el panorama a un nuevo concepto de lectura quizá más emparentado con la oralidad, con la cosmovisión y con el deber e identidad social y espiritual, más que con el conocimiento, el entretenimiento o la búsqueda de información.

Una de las características más interesantes de la escritura en la época prehispánica es que los signos de prácticamente ninguna cultura eran alfabéticos. Para algunos historiadores, el no haber llegado a un sistema de signos universal y fonético implica una desventaja evolutiva en la escritura, tal y como lo mencionan en su artículo *La lectura de códices* las autoras Luz María Mohar Betancourt y Rita Fernández Díaz:

Las opiniones que de ella (N.A. hablando de la escritura prehispánica) se vierten están teñidas de numerosos prejuicios. El primero de ellos, y el más común, está sustentado en la teoría evolucionista de la escritura, la cual afirma, de manera general, que las diferentes escrituras pasan por un proceso “evolutivo” que empieza por la copia “real” de la imagen y se va “perfeccionando” poco a poco hasta llegar a la escritura alfabética. De este modo, las diferentes escrituras se ubican como menos o más evolucionadas, como primitivas o desarrolladas; o bien se les niega el estatuto de escritura, minimizándolas a una expresión gráfica, exclusivamente mnemotécnica, insuficiente o imperfecta. Esta idea parece bastante etnocéntrica o “alfabetocéntrica”; no obstante, la han manejado sin dificultad lingüistas, historiadores, antropólogos y otros especialistas, quienes sólo difieren en la fase en la que ubican a la escritura mesoamericana en el supuesto camino de una evolución que va de lo figurativo o pictográfico a lo alfabético (Betancourt & Díaz, 2006b, p. 16).

Pareciera que dichos estudios no consideran en su reflexión a los sistemas ideográficos perfectamente funcionales y a su vez, complejos y con sistemas propios de lectura e interpretación, que existieron como parte de civilizaciones ampliamente reconocidas o incluso de lenguas modernas como el japonés, el chino o los jeroglíficos egipcios en el caso de sistemas históricos. Las culturas prehispánicas desarrollaron una variedad de sistemas de escritura más emparentados con la pintura, con la representación y con una cosmovisión particular y compleja a base de logogramas, ideogramas y glifos, cuya interpretación no se ceñía al universo de los signos sino también al de los colores, los tamaños, la posición en el texto, etc. Al respecto dice Patrick Johansson: “Para apreciar plenamente hoy en día la literatura náhuatl prehispánica, no basta abrir una antología y recorrer la yuxtaposición lineal de los conjuntos alfabéticos que consignan “palabras”. Es preciso además considerar esta literatura en el contexto muy preciso de valores y de mecanismos sociales que componían el *mundo* prehispánico” (Johansson, 1993, p. 17)

El sistema de escritura de la mayoría de las culturas indígenas estaba íntimamente ligado a la oralidad. Tan así que se podría afirmar que era la escritura quien estaba al servicio de la oralidad y no al revés. Esta escritura basada en pictogramas, glifos, logogramas, de alguna manera favorecía el dinamismo de la oralidad. Es difícil afirmar si el estilo pictográfico estaba atado a una sola interpretación, a una sola secuencia de palabras fijas. La interpretación ceremonial y el ejercicio de la memorización sugieren que así era, fija en un sentido semejante al de la escritura alfabética, aunque al mismo tiempo, más dinámica y evidentemente con un tipo de lectura muy distinta (León Portilla, 2014).

1.1.1. Los olmecas

Para los olmecas, cultura madre y primera civilización mesoamericana con una estructura social compleja y una cultura que incluía manifestaciones artísticas y religiosas, la escritura aparece como un mecanismo de preservación de la memoria. De esto no difiere mucho de otras culturas antiguas, desde el Fedro de Platón, la escritura se jacta de actuar como herramienta de la memoria y, por ende, corre el riesgo de sustituirla. La escritura nace como un complemento de la cultura oral que transmite tradiciones, historia, creencias; a la vez que asegura la supervivencia de esta memoria colectiva por varias generaciones. Por lo tanto, en este primer sentido, leer es recordar, es dotar a la palabra de un poder mágico que da fe de los eventos pasados y vigentes. Pero también, a diferencia de las preocupaciones del Fedro, la escritura actúa de la mano de la oralidad para preservar los eventos pasados y la cosmogonía. Una actividad no sustituye ni debilita a la otra, por el contrario, la escritura refuerza la memoria de la mano de las tradiciones orales al grado de confundirse en muchos casos.

En el caso de los olmecas, leer fue específicamente la memoria del tiempo, pues sus primeros vestigios de escritura fueron plasmados en sus calendarios. Esta primera manifestación escrita, que León Portilla califica como *germinal* (2014, p.47), representa no sólo un testimonio de la relación de esta cultura con el tiempo, sino todo el vestigio de una cosmogonía que unía al pasado con el presente en una serie de eventos, relatos, imágenes y sucesos como nacimientos, batallas y muertes. La astronomía mesoamericana, ya desde los olmecas, fue una minuciosa y muy precisa lectura de los astros y del entorno, pero al parecer, siempre interpretada desde una profunda espiritualidad que implicaba una muy particular visión del mundo. Las inscripciones olmecas en piedra representan conquistas, protagonistas, fechas específicas, tradiciones, etcétera. Se les puede encontrar en sus edificaciones, sus cabezas colosales, así como en sus cerámicas preciosas. León Portilla lo explica de esta manera:

Los calendarios prehispánicos no sólo estuvieron apoyados en la lógica de una larga serie de observaciones, sino que se expresaron asimismo en términos fundamentalmente matemáticos. En consecuencia, dentro precisamente del universo de los números y los símbolos sagrados, fue posible situar en forma estructurada cualquier memoria del pasado. Esto ocurrió respecto de todo lo que

interesó al hombre náhuatl rescatar en sus palabras-recuerdo y en sus códigos (León-Portilla, 1980, p.64)

Sin embargo, los vestigios que nos quedan de la cultura olmeca no son suficiente referente como para construir una interpretación más completa de sus formas de lectura ni del significado completo de todas sus inscripciones. Lo que sí queda claro, es que las inscripciones difieren de simples ilustraciones, aparentemente existe una secuencia y por ende un sistema detrás. Por la frecuencia con la que se encuentran estos signos en diferentes vestigios de la cultura olmeca es que se puede concluir que la escritura y su lectura representan progresivamente una actividad social importante que habrá de heredarse en parte a las culturas a venir.

1.1.2. Los mixtecas

A diferencia de los olmecas, la cultura mixteca no sólo posee un legado todavía existente de escritos, sino que la lengua sobrevive en una versión más moderna pero claramente emparentada con la antigua. Este contraste nos permite entender de mejor manera las implicaciones de sus escritos y, por ende, de su lectura.

De los mixtecas sobreviven cuatro códigos: El código Bodley, Nuttall, Vindobonesis, Selden y el Colombino-Becker, el cual continúa generando discusiones pues fue terminado hacia finales del siglo XVI, a pesar de todo el consenso general lo ubica dentro de los documentos prehispánicos por contener características particulares que se verán más adelante. Todos los códigos están escritos a base de pinturas y glifos y representan la genealogía completa de sus principales gobernantes.

Para los mixtecas, al igual que para los nahuas el acto de leer se inserta dentro del término *amoxhtoca*, que quiere decir seguir el camino. Probablemente se refiere a seguir las huellas de sus trazos para reconstruir la historia que se pretende relatar. Sin embargo, nos deja una idea de cuál es la concepción de lectura que añade esta cultura. Leer es memoria de quienes han tenido el poder, leer es reconstruir la historia paso a paso y las imágenes de alguna manera reviven los cantos y las historias orales que perduran a través de generaciones como legado histórico de los reyes mixtecas.

La escritura mixteca se ha emparentado mucho con la escritura zapoteca, más antigua, y probablemente heredera de los glifos olmecas. A pesar de ser dos culturas diferentes, parecen coincidir en muchos aspectos. Uno de los principales investigadores de los códices y de los glifos mixtecos y zapotecos es Alfonso Caso. En sus estudios, Caso logró decifrar más de cien glifos y con ello reconstruir los relatos genealógicos de los reyes que cada códice narraba. La historiadora Joyce Marcus, retoma los estudios de Alfonso Caso y elabora una teoría de la función social de la lectura para los zapotecas en la que leer actúa como una forma de legitimar el poder y mantener la estratificación social (citado en Urcid, 1997). Esta concepción de Marcus que plantea la lectura como una forma de reafirmar el poder de ciertos estratos, coincide con las formas de lectura y escritura de casi todas las culturas mesoamericanas: la lectura, pero sobre todo la escritura, es una actividad exclusiva de un grupo social. La lectura, por otra parte, parece tener dos esferas: por un lado la esfera gráfica que corresponde al selecto grupo que podía descifrar los signos de los códices y otros espacios de inscripción; y, por otro lado, la esfera eminentemente oral de quienes en apariencia no podían escribir ni interactuar directamente con los escritos, pero que eran “educados” a través de los escritos y debían memorizar muchos de los contenidos de los escritos. Por lo tanto, paralelamente que la lectura es jerarquía, también es escuchar y memorizar.

1.1.3. Los nahuas

Dentro de las culturas mesoamericanas, probablemente una de las más estudiadas ha sido la cultura nahua, mexicana o azteca. Hay varias razones para ello, la primera es que es una de las culturas que dejan mayores vestigios documentales, tanto de tipo escrito como arquitectónico, artístico y lingüístico. A pesar de que nuestro entendimiento de la cultura náhuatl continúa lleno de claroscuros, existen bastantes referentes que han permitido un estudio mucho más vasto que, por ejemplo, la cultura olmeca o la tolteca. Un referente importante son los muchos escritos de Fray Bernardino de Sahagún, no sólo su *Historia General de las Cosas de la Nueva España*, sino los muchos escritos que recopiló con ayuda de sus *informantes* indígenas para comprender mejor las tradiciones y costumbres de la cultura que su gente había llegado a conquistar y evangelizar.

Evidentemente, los objetivos de Sahagún obedecían a sus deseos de cristianizar a los naturales; por lo tanto, muchos de sus testimonios están fuertemente marcados por sus propias concepciones y referentes en torno a lo que estaba escuchando y que hablan más del pensamiento español de siglo XVI que de los aprendizajes adquiridos por el propio Sahagún en su experiencia en México. Sin embargo, es posible utilizar estos documentos, sobre todo aquellos que rescatan el testimonio oral de indígenas para cotejar algunos datos ya decifrados de los códices. Los propios indígenas, tras la conquista, se embarcan en una labor de escribir códices enmascarados de ideas cristianas, para poder reescribir su historia y recuperar algunos de sus derechos. Pero este es un tema que se abordará más adelante.

Otro factor que ha apoyado enormemente al estudio y comprensión de los códices nahuas es que la lengua náhuatl sobrevive en la actualidad. Es de hecho, una de las tres lenguas indígenas más habladas en el país, junto con el maya y el mixteco. Estudiosos como Miguel León-Portilla, Patrick Johansson y Maarten Jansen, han descubierto que al introducirse más a fondo en la cultura náhuatl moderna a través de las comunidades indígenas que continúan hablando activamente el náhuatl, es posible rastrear muchos relatos y saberes en la cultura oral que parecen tener sus orígenes en relatos incluidos en los códices prehispánicos. En fin, todos estos factores constituyen referentes que han proveído a los estudios en torno al México prehispánico de puntos de coincidencia. Es gracias a esa variedad documental que se ha logrado construir una escenografía bastante cercana a lo que representaba el acto de la lectura y de la escritura en la cultura mexicana.

Para los nahuas, el *amoxtli* es el libro: “[...] compuesto de *amox* (tli), “libro” y *oh-toca*, “seguir el camino” (de *oh-tli*, “camino” y *toca* “seguir”). Con esta palabra se designa un proceso mediante el cual los ojos de los sabios siguen las pinturas y “caracteres” [...] “Siguiendo el camino del libro” los sabios “enseñaban a los jóvenes todos sus cantos, los cantos divinos” [...] se indica una relación entre el libro y el canto, esto es, entre lo que se transmite oralmente y lo que está registrado de manera pictográfica” (León-Portilla, 2014, p. 91). Leer, entonces, es cantar, es hablar, es decir, es escuchar, pero muy particularmente cantar, incluso el verbo *cantar* se traspone al verbo *leer* en múltiples documentos indígenas ya posteriores a la conquista: El libro y lo que contiene sirven para cantarse, son palabras articuladas dependientes de su primera expresión oral. La oralidad, manifestada en discursos,

cantos y relatos, para los mesoamericanos es un ejercicio que no sólo queda implícito en la educación y memoria de todos los integrantes de la sociedad, era un acto que los reafirmaba dentro de la concepción de su ser social, espiritual y moral.

El término *amoxtli* surge del árbol de *amate* con el que presuntamente elaboraban las hojas de los códices. El término códice es una palabra latina: *códex*, cuyo antecedente fueron los librillos formados por varias tablillas de madera untadas de cera y que más tarde definió a los primeros libros que se elaboraron uniendo varios pliegos de pergamino con hilo. Los códices nahuas no tenían mucho qué ver con esos primeros libros del Viejo Mundo, eran una serie de pliegos doblados en forma de biombo que podían medir varios metros. Sin embargo, de forma parecida que al principio de la historia del *códex*, el *amoxtli* constituye un objeto sagrado que resguarda palabras. Palabras que sólo algunos pueden interpretar y escribir, pero que todos por igual deben memorizar porque dentro de estos documentos que contienen una descripción precisa de la historia y presente en lo político, económico, histórico, lo individual y lo religioso, se encuentra el destino, el *tonalli* del pueblo nahua. Leer es recordar el destino a través de los relatos, los cantos y la cuenta de los días. Para los nahuas, leer es reclamar un legado que creían suyo y que llamaban *toltecáyatl*:

La *toltecáyatl*, el legado de Quetzalcóatl y los toltecas, abarcaba la tinta negra y roja -la sabiduría-, escritura y calendario, libros de pintura, conocimiento de los caminos que siguen los astros, las artes, entre ellas la música de las flautas, bondad y rectitud en el trato de los seres humanos, el arte del buen comer, la antigua palabra, el culto de los dioses, dialogar con ellos y con uno mismo... (León-Portilla, 1980, p. 7).

Este legado que respondía a la herencia de Quetzalcóatl pero especialmente a los vestigios dejados por el pueblo tolteca, es parte de la esencia e identidad de los mexicanos, tan así que las crónicas postconquista lo llaman la *mexicanidad*. Esta herencia era conocida también como el *tlatóllotl*: la palabra de los sabios los *tlamantimines*. Para los mexicanos entonces, leer no era sólo reconocer su legado sino constatar por medio de la repetición de cantos y relatos que su futuro era una línea recta entre el pasado y lo que les correspondía ser y perpetuar como parte de un destino de grandeza. Leer era un acto de reconocimiento de la identidad, era revivir la memoria de los sabios. Según León-Portilla, los códices fueron un elemento esencial para que los nahuas se consolidaran como el Pueblo del Sol (2014).

Patrick Johansson lo explica del siguiente modo:

La oralidad náhuatl tenía un papel de suma importancia en los engranajes psicosociales de la colectividad y se encontraba más estrechamente vinculada con el individuo que, por ejemplo, la literatura escrita para un hombre del siglo XX. Resulta entonces fundamental determinar con precisión los vectores funcionales que estructuran el aparato cultural de los aztecas para poder aquilatar las distintas modalidades de expresión oral que engendró (Johansson, 1993, p.19)

Para Johansson, a diferencia de los sistemas alfabéticos que se concentran en un solo sentido de manera lineal, la lectura entre los aztecas se caracteriza por ser un proceso multisensorial, casi sinestésico que sobrepasa la vista e involucra al oído y al tacto por medio de la danza. La lectura, en este sentido, debe ser entendida también como una puesta en escena, pues como parte de ceremonias y rituales, la palabra era el ingrediente mágico dentro de un proceso colectivo en el que cada parte tenía un papel específico que cumplir para formar parte del todo, precisamente como si de una obra de teatro se tratara.

1.1.4. Los mayas

Para los mayas, la escritura también está vinculada al tiempo. En sus calendarios plasman sus observaciones y su relación con los dioses y los antepasados. Sin embargo, la escritura de los mayas plantea una relación con el pasado mucho más compleja que la medición del movimiento de los astros. La escritura de los mayas es una de las más interesantes del mundo mesoamericano, se diferencia de todas las demás pues su sistema de signos se basa en logogramas, es decir, aparentemente algunos signos representan sonidos y sílabas y no exclusivamente objetos como lo hacen los glifos o pictogramas.

El registro del tiempo para los mayas está ligado también a su filosofía, su historia, sus avances científicos y a toda su particular visión del mundo. Al mismo tiempo, sus signos apelaban igualmente a objetos que a los sonidos y también estaba fuertemente vinculado a una cultura oral. La astronomía para los mayas no era simplemente la lectura del universo, sino que implicaba al mismo tiempo la recuperación y análisis de su historia y de todos los procesos que los habían encauzado a un destino particular.

Dice Mercedes de la Garza:

La lectura se plasmaba en la historia y ésta última a su vez era memoria, escritura y tradición oral. La escritura, pues, era el símbolo de lo sagrado y de todo lo que merecía respeto. Las fuentes posteriores a la conquista nos dan a conocer que los códices eran para los mayas algo más que el medio de conservar sus conocimientos y tradiciones; eran el símbolo de todo lo sagrado y digno de respeto, la clave para comprender el espacio y el tiempo y para situarse en ellos (por la concepción cíclica del tiempo según la cual los acontecimientos se repetían)... (De la Garza, Mercedes, 2012, p. 26).

Para los mayas, los astros son sus dioses en movimiento constante. La observación del universo y sus avances científicos constituyen parte fundamental para comprender las intenciones de sus deidades, a la vez que sus escritos revelan que este intento por comprender a los seres superiores se vierte en una constante preocupación por el devenir de la humanidad y por adquirir la capacidad de planear y prepararse con anticipación para el futuro. La lectura se relaciona con una concepción cíclica del tiempo, leer es prever, recibir el futuro adecuadamente mediante rituales que apelen a las fuerzas benéficas y, de ser necesario o posible, cambiar el futuro.

1.2. LOS OBJETIVOS DE LECTURA EN EL MUNDO PREHISPÁNICO

Es posible que en algunos casos la respuesta de la pregunta “para qué” esté incluida en la definición de lectura. Sin embargo, los objetivos apuntan a un análisis más específico del acto de leer, ya no sólo cómo se configura o qué significa, sino sus propósitos y expectativas. En este sentido, este apartado ya no se separará en culturas mesoamericanas y su visión particular, sino que recuperará ciertos puntos en común.

Evidentemente, para todas las culturas mesoamericanas con un sistema de escritura, una parte de la lectura estaba ligada con la recaudación y la delimitación de determinados territorios y derechos. Los propósitos de dicho tipo de escritura y lectura se fundamentan en sí mismos. Este apartado se enfoca en los objetivos profundos de lectura en el México prehispánico, más allá del propósito económico o legal, y en la relación compleja entre cierto tipo de escritos, su lectura y la visión del mundo y de sí mismos.

En el caso de los nahuas, se leía y se escribía como una forma de reafirmar la identidad, pues en sus creaciones literarias se vertía todo un sistema de creencias que incluían sentido de pertenencia, normas y estructura social. Dentro de dicha estructura social se cuidaba

especialmente el orden jerárquico que ocupaban sus miembros, quizá no sea ninguna casualidad que justamente era el estrato social alto: los reyes y nobles, quienes se ocupaban de resguardar y transmitir el contenido de los preciados documentos. Por ende, se leía para delinear y legar una identidad colectiva, además de, como ya hemos dicho antes, para preservar estructuras sociales que legitimaban el poder.

Sin embargo, la legitimación del poder no puede ser tomada de manera simplista ni partiendo enteramente de los modelos europeos ni modernos. El aparato de creencias de los pueblos mesoamericanos implicaba toda una cosmogonía, una serie de rituales, de formas y costumbres tanto de la guerra como de la cotidianidad y la intimidad que formaban el aparato complejo de lo que implicaba la identidad para el ciudadano mesoamericano. Esta era una estructura que no dejaba a nadie fuera, cada individuo tenía un papel que cumplir, ciertas formas y convenciones, a la vez que todo el grupo compartía una serie de saberes que incluían religión, historia, legado, formas de vida, entre muchos otros. Este conjunto de saberes era cuidadosamente resguardado en sus escritos, leído, enriquecido y enseñado por los sabios y los sacerdotes, y memorizado por todos los demás.

Para los aztecas, esta herencia en forma de palabras se le llamó *huehuetlahtolli*, es decir “la antigua palabra”, el legado de sus antepasados. Recordar la palabra antigua era tan importante que se puso especial empeño en el cuidado y preservación de los documentos específicos considerados como *huehuetlahtolli*, la palabra antigua, tan así que varios de los códices que se conservan son parte de dicha colección de saberes.

Por ejemplo, se lee en el Códice Florentino:

“Tú que eres mi hijo, tú que eres mi muchacho, oye estas palabras, colócalas en el interior de tu corazón, inscribe allí esta palabra, estas dos palabras que nos dejaron dichas nuestros antepasados, los ancianos, las ancianas, los reverenciados, los admirados, los que eran prudentes en la tierra. He aquí lo que ellos nos dieron, lo que nos encomendaron, “la antigua palabra”, in huehuehtlahtolli, lo que está atado, lo que se guarda, lo que está en la petaca de esteras”.

O en un fragmento de los *Cantares mexicanos*:

Palabras de un cuicapicqui

“No acabarán mis flores,

no cesarán mis cantos,

yo cantor los elevo,

se reparten, se esparcen.

Aun cuando las flores

se marchitan y amarillecen,

serán llevadas allá,

al interior de la casa

del ave de plumas de oro (Cantares mexicanos, fol. 16v.)

La palabra se escribe, se lee y se resguarda como un registro de la memoria, de la identidad, adicionalmente como legitimación del poder de la clase noble *pipiltin* en el caso de los mexicas. La insistencia por recordar y por hacer perdurar la antigua palabra se intensifica con la llegada de los invasores. Tras la conquista la palabra escrita y hablada y sobre todo cantada, es perdurar y recordar como modo de supervivencia de un modo de vivir y de pensar.

Dice León Portilla: “La sociedad náhuatl prehispánica se sentía verdaderamente en posesión de una herencia (*topializ*), de plena significación cultural (*yuhcatiliztli*), fruto de la acción de los antepasados que debía proseguirse para fortalecer lo más valioso del propio ser” (León-Portilla, 1980, p. 17). Para los nahuas, así como para otras culturas mesoamericanas, la lectura era el medio fundamental de preservar la palabra, como si en sus códices y piedras pudieran atrapar el recuerdo de quien por primera vez cantó o relató sus historias. Leer, para ellos, se implica dentro de los mejores logros del ser humano. Ya sean estos para medir el tiempo, para repetir cantos, para relatar la historia de una batalla o la genealogía de un rey, los documentos son un testimonio vivo del pasado, presente y a veces, futuro, de los pueblos indígenas.

La lectura para el pueblo náhuatl es uno de los elementos de mayor importancia que les fue legado por sus ancestros, los toltecas, o al menos esa fue la interpretación del pueblo mexica. Para ellos, los toltecas eran sabios, maestros de la palabra, de la escultura, del arte en pluma y de la cerámica. Leer, cantar y recordar su legado era enaltecer el nombre y la

memoria de los toltecas, un pueblo lleno de bondades y sabiduría a los ojos de los nahuas, cuyo legado escrito en posteriores relatos en náhuatl, reafirmaba una identidad heredada digna de cantarse y de enorgullecerse. Pero no sólo esto, sino que la palabra misma era una forma casi podríamos llamar “mágica” de evocar y conjurar a los ancestros y a las divinidades. Lejos de ser simplemente el acto de recopilar datos, la lectura implicaba un ritual sagrado de revivir la voz y mediante ella, los saberes ancestrales en un acto sinestésico que requería la participación de todos los integrantes de la sociedad en cuerpo y alma, además de instrumentos y escenificaciones específicas.

Patrick Johansson lo explica de la siguiente manera:

La expresión oral náhuatl, fuera de las contingencias de la comunicación interindividual, está subordinada al orden cósmico o social. La palabra tiene de hecho una función preformativa en el mundo prehispánico. Puede provocar cataclismos o bonanza, pero su elocución está siempre vinculada con un acto específico sobre el eje existencial, ya sea de índole mágica, socio-religiosa o religiosa. El tiempo y el espacio que enmarcan esta existencia determinan también lo esencial de las instancias de enunciación de los textos (Johansson, 1993, p. 36).

Una faceta paralela de la lectura ritual, e igualmente importante, es la educación: la lectura del sacerdote o sabio a los pupilos. Leer para enseñar las buenas costumbres, para ejercitar la memorización de los cantos y rituales. Para los nahuas, la educación es un pilar de crucial importancia. Dentro de la sociedad náhuatl se dice que al hombre maduro se le reconoce por tener rostro y corazón, se entiende por esto la metáfora de que el mexica debe llegar a tener sabiduría y corazón firme, es decir, que haya pasado por el proceso de educación. La educación es un proceso vital en la formación social y espiritual de cada integrante de la sociedad náhuatl. Por eso sus libros son tan importantes, pues queda en ellos transcrito lo que se espera que los jóvenes memoricen, las historias que deben recordarse, los cantos, los mitos, el proceso de cada celebración: “En los centros prehispánicos de educación el contenido de esos libros, al igual que las palabras-recuerdo, los *tlatóllatl*, eran parte esencial en la enseñanza” (León-Portilla, 1980, p. 193). De tal suerte que los documentos actuaban como un guía, pero, sobre todo, como una voz formada por todas las voces de los ancestros y de los sabios, quienes son a la vez encargados de escribir los códices así como de predicarlos y enseñarlos. Detalle importante por señalar es que absolutamente nadie dentro de la sociedad náhuatl se quedaba fuera del proceso de educación, muy al contrario, era una pieza clave para

su sistema colectivo de saberes y para el funcionamiento adecuado de su sociedad. Cada estrato social tenía una escuela diferente y distintas actividades que aprender y realizar, a la vez que aprendían ciertos cantares, creencias y tradiciones en común. Para las clases altas estaba destinado el *calmecac*, escuela para sabios, escritores y gobernantes; para los demás estaba el *tepochoalli*, recinto enfocado en formar a los jóvenes en las artes de la guerra y la caza.

Apunta León Portilla sobre la educación:

Abarcaba por tanto esa "acción de dar sabiduría a los rostros ajenos" (*ixtlamachiliztli*), la transmisión de los cantares, especialmente de los llamados "divinos", donde se encerraba lo más elevado del pensamiento religioso y filosófico de los nahuas. Aprendían asimismo el manejo del *tonalpohualli* o "cuenta de los días"; la interpretación de los sueños y los mitos, así como los anales históricos, en los que se contenían, indicándose con precisión la fecha, la relación de los hechos pasados de más importancia (León-Portilla, 1980, p. 194).

Un propósito secundario de la lectura era conocer sobre los pueblos vecinos, pues en los códices se vertía todo el conocimiento presente y antiguo de las culturas que rodeaban a los mexicas. De tal forma, que en los códices constaban no sólo datos de los pueblos subordinados, sino de aquellas ciudades con quienes se mantenían relaciones comerciales, incluso sobre los que se consideraban enemigos, constaban en documentos datos sobre sus costumbres, sus formas, su idioma, sus orígenes, etcétera. Es una lectura cuyo propósito es concretamente la noticia de los demás.

En el caso concreto de los mayas, los investigadores Patricia Martel y Edmundo López de la Rosa, consideran que, contrario a nuestro proceso vertical de lectura y de oralidad, en el que una se desarrolla por encima de la otra o de manera apartada; los mayas habrían desarrollado un sistema horizontal en el que oralidad y escritura se complementan y trasponen uno con el otro. Por un lado, proponen el *u than*: la palabra oral, y por otro, el *u ooh*: la palabra escrita.

Than en maya (*t'aan* en maya yucateco moderno) es, además de la palabra hablada, un acontecimiento socio-cultural y una experiencia religiosa. Va más allá de su glosa al castellano colonial como "palabra y plática", "lengua o lenguaje que hablamos", "decir, hablar y platicar, plática y habla", "causa o razón", "fuerza, poder y duración", "bien es, acertado es, lo acertado y acertar, hacer bien, tener razón" (De Ciudad Real, 1995 [I]: 734), pues la palabra maya tenía el poder de hacer realidad lo invocado, la

magia para traspasar los umbrales del espacio y del tiempo y la jerarquía para dotar a sus usuarios de fuerza sagrada y social (Martel & López de la Rosa, 2006, p. 94).

Than es, por lo tanto, el medio a través del cual los mayas se comunican con sus dioses, es la habilidad que permite reconocer a los hombres sabios que entienden e interpretan los designios divinos mediante un lenguaje selectivo y lleno de metáforas no apto para el hombre común. Para los mayas, leer es entender a los dioses, unirse a ellos, pero también distinguir una clase de sacerdotes elegidos por encima de todos los demás. La lectura parece cumplir ese papel de estratificación social en casi todas las culturas mesoamericanas de las que se tiene algo de conocimiento sobre su cultura.

Aquí resaltan algunos contrastes con la cultura náhuatl: Para los mexicas, la lectura directa, la escritura y la modificación de los códices, así como el manejo de un habla más refinada y poética, estaba reservada para un grupo de sacerdotes de la clase pipiltin que se reconocían como herederos legítimos de ciertos privilegios entre los que se encontraba gobernar; sin embargo, muchos cantos, relatos y rituales estaban al alcance del resto de la población: los macehuales “leían” los textos a través de los sacerdotes, es decir, los escuchaban, pero además memorizaban ciertos cantos y *huehuetlatolli* sin tener la capacidad (hasta donde sabemos) de interpretar directamente los glifos con los que estaban escritos los códices. En el caso de los mayas, el *than* representaba una forma de utilización de la palabra eminentemente religiosa y formada a través de metáforas que sólo algunos podían entender. La vida de los mayas era una continua comunicación con los dioses para interpretar el devenir del hombre para guiar al pueblo y cambiar el futuro de ser necesario o posible, antes del siguiente ciclo calendárico. Se entiende que el hombre maya común, tenía mucho menos contacto con esta forma de habla y por lo tanto la lectura -y la escritura- estaban vedadas para él.

En la opinión de Martel y López de la Rosa (2006), la escritura no fue precisamente un salto evolutivo de la oralidad al registro por medio de signos, sino que la misma oralidad y la creatividad implícita en la misma llevaron al lenguaje a una dimensión visual con la que se vinculaba íntimamente en el ámbito ritual. La lectura era sobre todo una experiencia ritual en la que los mayas desarrollaron y vivieron su cosmovisión de manera más intensa. Es justo

en este ámbito ritual donde sobresale más concretamente la interacción entre el lenguaje, el canto y la imagen en forma de signos.

1.3. EL OBJETO DE LECTURA EN LAS CULTURAS PREHISPÁNICAS

A través de la historia de la humanidad, el soporte de lectura ha ido variando según épocas, lugares y necesidades. Y tanto sus materiales como su forma, tamaño y peso son factores que dialogan íntimamente con el acto de leer pues determinan sus espacios, el mobiliario, las posturas y las funciones de la lectura. En el caso concreto de las culturas mesoamericanas, los objetos para leer son diversos: piedra, códices, manuscritos en piel de venado. Incluso la memoria y la tradición oral misma pueden contar como espacios para la lectura, considerando que, en la concepción de lectura, la mayoría de las culturas prehispánicas no hacen una distinción tajante entre la cultura oral y la escritura. El historiador indígena que tras la conquista se dedicó a trasvasar en sus propias palabras la historia y cosmogonía de su pueblo, Hernando Alvarado Tezózomoc, explica la relación entre la palabra escrita y la oralidad y procura reconectarla con la escritura alfabética. En sus escritos constantemente utiliza vocablos que reconectan la escritura con la oralidad, como “aquí se dice”, “se habla”, “se canta”, dando a entender que la lectura y la oralidad eran parte de lo mismo.

Es difícil saber con exactitud cuántos documentos existían en cada una de las culturas prehispánicas que desarrollaron una escritura y cuál era la utilización específica de las mismas. Hoy en día, se conservan alrededor de 15 códices prehispánicos. Tres son mayas: El códice Dresde (que toma por nombre el lugar donde se conserva), el códice Madrid o Trocortesiano y el códice Paris. De la cultura mixteca-zapoteca queda el códice Colombino-Decker, el códice Bodley, el códice Selden, el códice Nuttall-Zouche y el códice Vindobonesis. El resto pertenecen a los vestigios de la cultura náhuatl. Muchos de los códices de esta cultura fueron destruidos y por lo menos la mitad de los que se conservan fueron escritos en el periodo posterior a la conquista. Esta es la razón por la que algunos códices nahuas contienen fragmentos en escritura alfabética e incluso referencias claras de ideología cristiana. Finalmente, la existencia y variedad de este tipo de soportes habla de una interacción profunda y recurrente con el texto y con el libro.

Los diferentes soportes implicaron tratamientos y formas distintas. Por ejemplo, en el caso de los olmecas, el soporte por excelencia fue la piedra. Actualmente, tenemos como muestra prototípica el bloque de Cascajal, un bloque de piedra con una serie de glifos tallados en su superficie que se encontró en las cavernas de Cascajal en Veracruz. Este hallazgo fue de suma relevancia no sólo para atestiguar la existencia de un sistema de escritura complejo entre los olmecas, sino que es la primera evidencia de escritura en Mesoamérica, datando aproximadamente del año 3000 a. C.

Los zapotecas, por su parte, desarrollaron un sistema de escritura logofonético que esencialmente se plasmaba en sus monumentos, bloques de piedra o tiras de piel de venado ya desde el año 300 o 400 a.C. (Urcid, 1997). Muchas de las manifestaciones zapotecas de escritura son inscripciones públicas: impresas en sus edificios, escalinatas, fachadas de las casas más importantes, donde se pueden encontrar secuencias o programas narrativos de glifos, pictogramas o logogramas junto con otro tipo de representaciones más artísticas. Es común que dentro de estos programas se incluyan fechas o datos calendáricos y nombres de los protagonistas de la narración. Otro lugar donde se han encontrado inscripciones es en las tumbas, no sólo en los dinteles, sarcófagos y lápidas, sino también las cerámicas, las ofrendas y demás objetos funerarios tenían grabadas inscripciones en su superficie.

La mayoría de los códices mayas y nahuas están hechos con las fibras del árbol de Amate o *Ficus cotinifolia*. El procedimiento incluía cortar las ramas, echarlas en agua caliente con cal para separar las resinas y golpearlas con piedras para unir las. Ya secas se pulían y alisaban utilizando piedras para tal efecto. El resultado era “una tira de papel (hu’un), de varios metros de largo, doblado en forma de biombo y que tenía a guisa de pasta dos láminas de madera, cuero o alguna otra sustancia dura. Al material y al árbol de que estaban hechos, los antiguos mexicanos los llamaban *amatl*” (Brito Sansores, 1980, p. 16). El español Pedro Mártir de Anglería los describió del siguiente modo en sus crónicas del Nuevo Mundo para la corte española:

Pero vayamos a sus libros, por dondequiera que el libro se abra aparecen dos caras escritas, o sea dos páginas, debajo de las cuales quedan otras tantas ocultas, a menos que se les extienda a lo largo, ya que debajo de un folio hay otros muchos unidos [...] los caracteres que usan son muy diferentes a los nuestros y consisten en dados, ganchos, lazos, limas y otros objetos dispuestos en línea como entre nosotros y casi semejantes a la escritura egipcia. Entre las líneas dibujan figuras de hombres y animales,

sobre todo de reyes y magnates, por lo que es de creer que en esos escritos se contienen las gestas de los antepasados de cada rey [...] también disponen con mucho arte las tapas de madera. Sus libros cuando están cerrados son como los nuestros, y contienen según se cree sus leyes, el orden de sus sacrificios y ceremonias, sus cuentas, anotaciones astronómicas y los modos y tiempos de sembrar (Anglería, 1965, t. I.: 425-426, citado por Betancourt & Díaz, 2006b, p. 12).

Los códices mayas contienen pasajes del tiempo llamados tonalpohualli o tzolkines, sus representaciones del universo incluían tablas con la descripción de los movimientos del sol y los planetas, eclipses lunares y solares. Sus documentos también describen y representan a las deidades mayas acompañados con el detalle de los ritos con los que veneraban a cada uno (Brito Sansores, 1980).

Por su parte, los códices mixtecos estaban hechos de una piel larga de venado o de papel de amate de entre 12 y 14 metros, recubierta de estuco que también se doblaba en forma de biombo. Se ilustraba con pictografías, ideogramas y algunos glifos fonéticos en tinta de colores variados entre los que sobresalían el rojo y el negro (Jansen, 1999). El documento post conquista *Los Anales de Cuauhtlán* hace una extensa descripción de los códices mixtecas-zapotecas y de su contenido. En dicho documento también se utilizan palabras que vinculan la palabra escrita con la oralidad como: “muchas palabras- recuerdo”, “por medio de los amoxtli (libros) -las palabras- podrán ser escuchadas”. Los libros mixtecas se dividen entre los que relatan la biografía de cientos de personajes importantes como reyes, reinas y caudillos que existieron a partir del siglo VII d.C. y los que describen ceremonias religiosas, batallas y victorias. En general, los documentos del primer tipo relacionan la legitimidad del poder con la estirpe que proviene de Tula, del pueblo tolteca. Alfonso Caso demuestra en su libro *Reyes y Reinas de la Mixteca*, la marcada influencia de los toltecas, el pueblo de Quetzalcóatl, en los mixtecas y sus ideas sobre el poder (Caso, 1979). Otros tantos, dan cuenta de los enfrentamientos políticos y bélicos entre mixtecas y zapotecas.

Como ya se ha dicho antes, quizá de las culturas de quienes más registros se tiene de sus tipos de lectura es de los nahuas. Sus códices están claramente divididos por contenidos, así encontramos a los *tonámatl*: los libros de cuentas y de los destinos, también utilizados para cuestiones astrológicas y predicciones futuras; los *xiuhámatl* y *tlacamecayoámatl*: libros que podrían considerarse de historia pues relatan los sucesos y linajes; y, los *teoámatl*: los libros de las cosas divinas. También existían libros de tributos llamados *tequiámatl* y libros

que hacían referencia a las tierras: poseedores, fenómenos, catástrofes etcétera, que llevaban el nombre de *lalámatl*. Éstos últimos documentos incluían mapas y descripciones geográficas de los terrenos propios y vecinos. Existían también los *cecemeilhuia-moxtl*: registros de los sucesos diarios; los *cexiuhámatl* que podrían entenderse como anales; los *nemilizámatl* o *nemiliztlacuilloli*: relatos biográficos; *in huecauh amoxtl*: libros con relatos de la antigüedad; *tlalámatl*: papeles de tierras; y los *tlaca-mecayoámatl*: documentos referentes a linajes. Además, en sus registros, Fray Bernardino de Sahagún habla de la existencia de los *cuicámatl*, los libros de cantares; y los *temicámatl*, libros de los sueños (citado por León-Portilla, 2014).

En náhuatl, *tlatolli* quiere decir palabra y discurso, su derivado *tlatóllotl* refería a la palabra colectiva:

...vale tanto como "conjunto de palabras o de discursos" e igualmente quiere decir esencia de la palabra o del discurso". Ahora bien, el término *tlatóllotl* no se aplicó a cualquier conjunto de palabras o discursos, sino específicamente a los dedicados a recordar el pasado. En este apuntamiento a lo pretérito radicaba la esencia de la palabra que, así, se convertía en memoria (León-Portilla, 1980, p. 59).

De ahí que los distintos tipos de discurso-memoria, oral o escrito, tuviera el sufijo *tlatolli*, mientras que los libros físicos tenían el sufijo *amatl*: libro. Un ejemplo importante de *tlatolli* son los *huehuetlatolli*: los testimonios de la antigua palabra. Según los estudios de Patrick Johansson, la palabra azteca se divide en el *tlatolli*, explicado anteriormente como los discursos de índole histórico; y los *cuicatl*, los cantos más propiamente:

Según la funcionalidad propia y la importancia que tiende la totalidad expresiva, se distinguen dos modalidades esenciales de expresión verbal: por una parte el *tlahtolli* o palabra hablada que tiende a instaurar un orden y que corresponde a lo que definimos anteriormente como *trascendencia* a nivel cognoscitivo, y *apolinismo* en el ámbito estético. Por otra, el *cuicatl* "cantar" es más difícilmente aprehensible en términos genéricos (Johansson, 1993, p. 35).

Según el autor, los discursos catalogados como *tlahtolli* no se enfocaban tanto en la dimensión poética del habla o a sus potencialidades expresivas, sino que más bien se restringían a la funcionalidad lingüística, algo parecido a la prosa occidental. Dentro de los *tlahtolli* se encuentran los relatos históricos, los mitos, la épica, los encantamientos mágicos, la palabra antigua y los adagios (Johansson, 1993). Por su parte, los *cuicatl* se manifiestan con toda la amplitud de una expresión poética o lírica y su expresión va desde los ritos

mortuorios, como los cantos de lamentación *tlaocolcuicatl*, hasta los cantos floridos *xochicuicatl*, y los *yaocuicatl*: cantos de guerra.

Johansson explica las dimensiones del contraste de la siguiente manera:

Mientras el canto, ya sea *dionisiaco* o *apolíneo* "viene del cielo", la palabra retórica de los viejos, *huehuetlātōlli* es una palabra terrenal, cargada de preocupaciones socio-existenciales que se eleva a veces humildemente hacia los dioses, pero que generalmente se limita a solemnizar los distintos acontecimientos que genera el aparato social. El orador pronuncia la sabia palabra de los viejos, y al contrario del *cuicanitl*, "poeta", voz misma del dios en la Casa de la Primavera y que por consiguiente manifiesta un afán protagonice el *huehuetlātōlli* busca borrarse humildemente detrás de un texto que transmite la sabiduría ancestral y se encuentra ya parcialmente elaborado formalmente por la tradición oral (Johansson, 1993, p. 36).

Es muy importante destacar el carácter oral de prácticamente todos los escritos prehispánicos. Oral desde una dimensión en la que palabra y escritura no eran dos actividades separadas sino complementarias, acaso la oralidad era más importante y la escritura su extensión, viva en el códice, lista para evocarse o conjurarse en el momento de la lectura ritual en el que la memoria, el documento y la palabra-canto actuaban de manera conjunta. La palabra escrita no era simplemente un medio de preservación sino un medio de consulta constante, una reivindicación de la palabra hablada que estaba presente en cada ritual, en cada ceremonia. Adicionalmente, desde la educación, al menos en el caso de los mexicas, el soporte actuaba como auxiliar de la memoria y nunca como un reemplazo de la misma. Es por ello que podemos considerar manifestaciones como los *tlahtōlli* y los *cuicatl* como soportes para la palabra, por las razones expuestas pero también porque son expresiones alejadas adrede de la comunicación cotidiana; y, por otro lado, son parte de una tradición oral que más tarde será envasada en escritura alfabética para que los cantos no se olviden y la memoria no se pierda.

También resalta que dentro de prácticamente todas las culturas citadas en este apartado existe la lectura del tiempo en forma de calendarios y anotaciones de índole temporal en sus códices e inscripciones. La lectura de la memoria está también ligada a la interpretación del universo y por ende del tiempo como una manera de escuchar los designios divinos. Es justamente el calendario olmeca con lo que inicia la historia de la escritura en Mesoamérica y, aunque no lo sabemos de cierto, parece que parte de esta sabiduría

astronómica se heredó a los zapotecas, quienes desarrollaron dos tipos de calendarios: uno solar para medir los tiempos de siembra dividido en 18 meses; y otro ceremonial de 20 meses escrito a base de signos glíficos que marcaba las fechas ceremoniales y los nombres para los recién nacidos. Los mixtecos también tenían un sistema para leer el tiempo, pues en sus códices, los relatos de cada rey vienen enmarcados por glifos que representan fechas precisas. Los nahuas no sólo tenían un calendario por el que se guiaban para fechar sus documentos y realizar sus rituales, sino que también desarrollaron las inscripciones en piedra, probablemente a manera de relato público de un acontecer histórico de especial relevancia. Los mayas, por su parte, desarrollaron especialmente la cultura calendárica y el estudio de los astros; por lo tanto, el calendario maya no sólo cuenta como un soporte legítimo de lectura sino que los avances en ciencia y astronomía fueron una característica particular de esta cultura prehispánica.

1.4. LAS FORMAS DE LECTURA EN EL MUNDO PREHISPÁNICO

Uno de los aspectos más interesantes de la lectura en el mundo prehispánico, y en general de la historia de la lectura, es lo que compete al método de decodificación de un signo en particular y la postura que el cuerpo adopta para realizar este ejercicio. Desde la perspectiva alfabética occidental, sabemos que la lectura es lineal, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, al menos en términos muy generales. ¿Cuál es el método cognoscitivo o interpretativo de un signo que representa a un objeto real o bien su simbología cultural, o bien que marca el inicio o el fin de un sonido?

Uno de los principales estudios de códices, su lectura e interpretación, fue realizado por el etnólogo Joaquín Galarza quien afirmó que los códices no pueden interpretarse sin tener un espectro amplio de la cultura y el contexto específico en el que se desarrollaron y es a partir de dicha premisa que Galarza desarrolló un sistema para descifrar los códices que lleva su mismo nombre. “Uno de los aportes fundamentales al estudio de los códices que el método galarziano propone alude a la inmanencia de texto; es decir, que el análisis debe considerar principalmente la cosmovisión e idiosincrasia que subyace a la escritura indígena

y tomar al texto como un todo con autonomía significativa” (Betancourt & Díaz, 2006b, p. 18).

En palabras de Galarza:

El discurso mesoamericano, y por tanto su escritura, se basa en un sistema de convenciones plásticas a partir de la imagen codificada para transcribir la lengua natural en la que fue escrita. Esta naturaleza nos dará como resultado una multiplicidad de elementos que se actualizarán como la expresión o el significante de sus signos lingüísticos. Como cualquier otra escritura tiene como función principal comunicar y, al mismo tiempo, representar de manera plástica elementos del mundo real, simbolizar y aludir a su cosmovisión cultural. Cumple también una función social, religiosa, política, científica, artística, filosófica; es decir, una función pragmática. Los elementos de esta escritura son varios; entre los más importantes podemos mencionar el tamaño, los colores, el uso del espacio, las posiciones, las figuras, los colores, la orientación y la perspectiva indígenas (Galarza, citado por Betancourt & Díaz, 2006b, p. 22).

1.4.1. La lectura olmeca

La escritura olmeca se desarrolló aproximadamente en el año 300 a.C, en el periodo conocido como epi-olmeca. Los vestigios de la escritura olmeca son menos numerosos o avanzados que los del resto de las culturas que le sucedieron; sin embargo, la presencia de una escritura y por la tanto de una lectura fue lo suficientemente importante para los olmecas como para que en el resto de Mesoamérica quedaran vestigios importantes de su legado.

Algunas de las principales muestras de la escritura olmeca son el bloque de Cascajal, la estatuilla de Tuxtla, la estela de Tres Zapotes, la estela de la Mojarra, los monumentos del Cerro de las Mesas, entre otros. En todos los casos, se encontraron secuencias de glifos de tipo logográfico. Este tipo de escritura se conforma por signos pictográficos que pueden significar tanto el objeto icónico representado, como un simbolismo cultural del mismo, o interactuar con los otros signos para formar conceptos complejos, números, o incluso representar un sonido de tipo silábico. Aparentemente, existen glifos que representan sustantivos, verbos e incluso determinadores semánticos, lo cual implica que muchas veces los signos no tienen ninguna relación con su representación icónica. Es importante recordar que la cosmogonía y la tradición oral guardan una profunda relación con la estructura y dinamismo de la lectura olmeca.

Los autores Kaufman y Justeson (2001) consideran que hay muchas semejanzas entre la escritura olmeca y la maya: algunos signos son equivalentes, mientras que otros no lo son. Para Kaufman y Justeson, la escritura olmeca tiene solo dos tipos de signos: la fonética y la logográfica. De acuerdo con sus estudios existen once consonantes y seis vocales representadas en el sistema glífico olmeca, que se reduce a 66 posibles combinaciones silábicas. Los autores descubrieron que no todas las consonantes representadas en los glifos son fonéticas, sino que algunas actúan como sufijos y conectores, esto es verdad particularmente en los signos que expresan acción. Aparentemente, en la escritura olmeca los silabogramas y los logogramas se escriben juntos con la intención de representar un significado y a la vez, una función gramatical (Terrence Kaufman & Justeson, 2001).

La escritura olmeca es la primera en reconocerse como tal en Mesoamérica. En los distintos monumentos donde se hallan las inscripciones, los glifos forman claramente secuencias escritas ya sea en columnas o de forma horizontal en torno a una o varias representaciones pictográficas. Kaufman y Justeson localizaron todo un sistema de sintaxis presente en los logogramas y silabogramas olmecas, que incluyen sustantivos, pronombres, indicadores temporales y espaciales, verbos y adjetivos (2001).

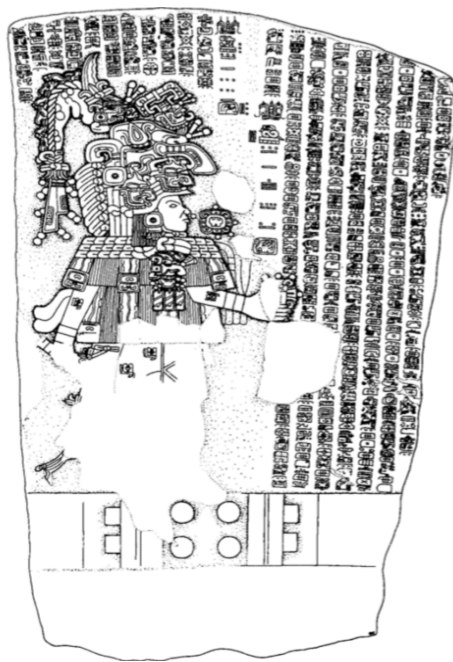


*Ilustración 1. Estela de la Mojarra.
Dibujo de George E. Stuart*

1.4.2. La lectura zapoteca

La cultura zapoteca desarrolló un sistema de escritura jeroglífica, parecida a la escritura desarrollada por los egipcios en la que cada palabra, concepto o incluso sílaba era representado por la imagen de un objeto. Los zapotecos utilizaban glifos de tipo ideográfico: cada signo representa un concepto o idea; pero también se han encontrado glifos logográficos: cada signo representa una palabra o un sonido, es decir, son signos a la vez semánticos y fonéticos; y glifos silabográficos: los signos representan una sílaba, es decir son puramente fonéticos.

Uno de los estudios más relevantes en torno a la escritura zapoteca es el de Alfonso Caso. El arqueólogo identificó más de 100 signos glíficos, actualmente se conocen alrededor de 700, que combinados entre sí forman frases que utilizaban simultáneamente el sistema ideográfico, logográfico y silabográfico. La mezcla es interesante, pues aunque todos los glifos son pictográficos, es decir, representan figuras u objetos del mundo natural y de la cultura de los zapotecos, los signos ideográficos y los logográficos pueden ser entendidos por cualquier cultura hablante de cualquier lengua, pero los silabográficos requieren del conocimiento específico del zapoteco (Urcid, 1997). Así, algunas palabras se formaban por dos glifos que respondían a dos sonidos que juntos tenían un significado que no tenía ninguna relación con los signos glíficos que la formaban salvo por su parte fonética, tal es el caso de la palabra *yohoneza*, caminante o viajero, que requería la utilización de dos glifos para su escritura: templo (*yoho*) y camino (*neza*).

El especialista en escritura zapoteca, Javier Urcid Serral, señala que si bien los estudios de Caso no lograron descifrar el mensaje cabal de los textos zapotecos, sí aportó avances en cuanto a las funciones gramaticales que cumplía cada signo, por lo que se puede afirmar que los textos se componían de oraciones complejas con sujeto, verbo y complementos, y que la escritura refleja profundamente la estructura de la lengua oral (1997). Algunos textos parecen tener un orden lineal de arriba hacia abajo, pero también existen ejemplos de lectura de abajo hacia arriba, de forma horizontal, aglutinada o en zigzag: “La presentación tan diversa de los glifos demuestra que la escritura era un arte. A los escribanos les fascinaba jugar visualmente con los glifos, por lo que hay casos de superposición,

substitución e inversión. Seguramente también recurrieron a “difrasismos”, metonimias y retruécanos” (Urcid, 1997, p. 44).

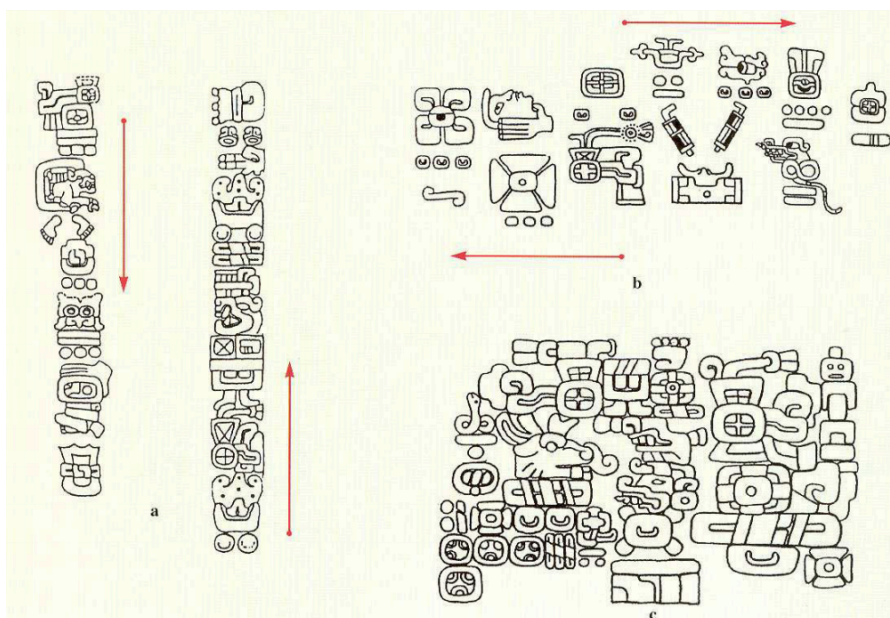


Ilustración 2. Imagen de Javier Urcid (1997).

Cuestión interesante también es el análisis de la escritura propiamente calendárica. En la cultura zapoteca, los nombres de los años y de los días corresponden a objetos comunes como “corazón”, “mono”, “venado”, por ejemplo. El calendario se dividía en 13 años que se expresaban mediante puntos y barras, nombrados *laa* (relámpago), *china* (venado), *piya* (escobilla), y *xoo* (temblor). Después del año VIII d.C., en algunas regiones los zapotecos adoptaron la cuenta de los años mediante casa, conejo, caña y pedernal. Cada mes se dividía en 20 días y a cada día corresponde un signo glífico. Los niños eran nombrados según el día de su nacimiento. Este hecho, según Javier Urcid, ha sido de gran ayuda para identificar los nombres de las personas en los relatos de linajes, vinculados a las fechas de su nacimiento.

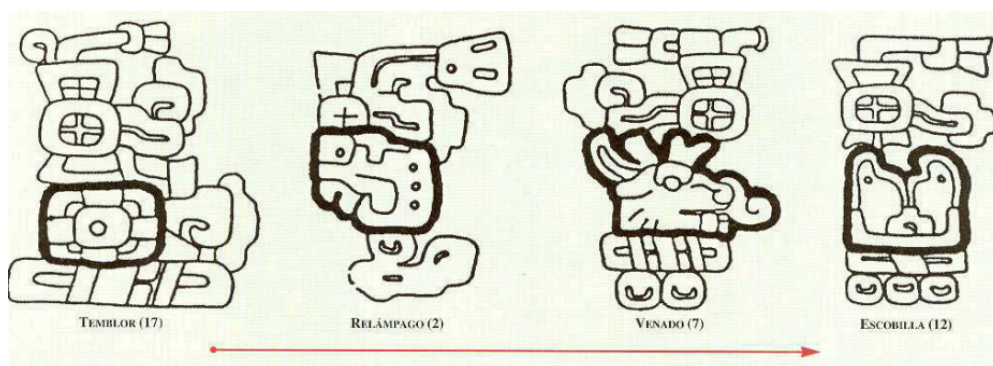


Ilustración 3. Ilustración de Javier Urcid (1997).

1.4.3. La lectura de los mixtecas

Según afirma Francisco de Burgoa: Se hallaron muchos libros a su modo, en hojas o telas de especiales cortezas de árboles que se hallaban en tierras calientes, y las curtían y aderezaban a modo de pergaminos de una tercia, poco más o menos de ancho, y unas tras otras, las zurcían y pegaban en una pieza tan larga como la habían menester, donde todas sus historias escribían, con unos caracteres tan abreviados que una sola plana expresaba el lugar, sitio, provincia, año, mes y día, con todos los demás nombres de dioses, ceremonias y sacrificios o victorias que habían celebrado y tenido. Y para esto a los hijos de los señores y a los que escogían para el sacerdocio, enseñaban e instruían desde su niñez, haciéndoles decorar [aprender] aquellos caracteres y tomar de memoria las historias... (León-Portilla, 2014, p. 135)

En esta cita, Francisco de Burgoa atestigua la existencia de libros de tipo código o lienzo entre el pueblo mixteca. No solo los describe como un elemento decorativo de la cultura, sino que sus observaciones permiten afirmar que el objeto libro, la escritura y por ende su lectura, son parte intrínseca de la vida social y espiritual para los mixtecos. El español describe caracteres aglutinados, la expresión de fechas, nombres, la descripción de linajes y el relato de batallas, y la presencia continua de rituales en torno a los documentos. Además de reportar la bien sabida disección social entre los sacerdotes que “decoraban” y enseñaban el contenido de los libros, y de mencionar a los niños destinados a aprenderlos. Según Alfonso Caso, los mixtecas llamaban *naandeye* a sus códigos, y su objetivo primordial era la preservación de la memoria (citado por León Portilla, 2014). La historia era una cuestión de suma importancia para el pueblo mixteca, tanto en lo que se refiere a la historia de sus batallas y sus victorias, como la genealogía de sus reyes y las hazañas de los grandes guerreros. “En suma escribían su historia... Tratándose de manuscritos pictóricos distinguimos en los códigos mixtecos

representaciones realistas, símbolos o ideogramas, y combinaciones de glifos que, según creemos, deben ser elementos fonéticos” (Caso, 1979, p. 28).

Alfonso Caso (1979) considera que los códices mixtecos pueden ser leídos en toda la extensión de la palabra a través de sus secuencias pictográficas. El sistema de escritura mixteca era tan eficaz como para ser parte recurrente de la comunicación. La razón de esta eficacia se debe probablemente a su profunda vinculación con la tradición oral, es decir, al sistema de educación que implicaba memorizar rituales, relatos, celebraciones, biografías y cantos, entre otras cosas. Joaquín Galarza coincide con Caso al afirmar que la escritura mixteca poseía una estructura lo suficientemente compleja como para ser capaz de comunicar cualquier tipo de mensajes (Galarza & Rojas, 1990). En sus estudios en torno a los códices mixtecos, Caso identificó un sistema de glifos tanto ideográficos como silábicos y logogramas referentes al tiempo, a personas y a lugares, así como conceptos abstractos complejos. Los signos logran relatar y describir tanto rituales religiosos como espacios geográficos. Dentro del sistema de escritura, el arqueólogo encontró glifos que designaban a los astros, diferentes fenómenos meteorológicos, otros que describen con precisión la flora y la fauna local; dichos signos también formaban parte de la información contenida en los calendarios, que unidos a los signos numéricos que describían la división de años, meses y días, también daban cuenta de los registros astrológicos y de las celebraciones que se esperaba que ocurriesen en determinada temporada. Además, cada glifo se acompañaba de diversos elementos que también tenían una carga semántica, por ejemplo, la posición de los elementos y su distribución dentro del soporte de escritura tenían relevancia para la interpretación del documento, así como los colores utilizados y lugar en donde se hacía la inscripción: monumentos, vasos de cerámica, lienzos, etc.

Miguel León Portilla anota lo siguiente sobre la escritura mixteca:

Es de notarse que en ambas escrituras, la mixteca y la nahua, hay glifos que representan ideas abstractas tales como movimiento, dirección, autoridad, nobleza, guerra, penitencia y muchas otras. Puede observarse un incipiente carácter morfológico en la escritura, en el empleo de grafemas con connotaciones fonéticas a los que se ligan otros elementos a modo de afijos... A estos y otros elementos glíficos debe sumarse el valor semántico, bastante complejo de las representaciones pictóricas incluidas en los libros indígenas. La mayoría de ellos transmiten conjuntos de elementos simbólicos, entre los cuales los colores no son menos importantes (León-Portilla, 2014, p. 105).

Los códices mixtecos se caracterizan por dar especial relevancia al relato histórico, particularmente lo que se refiere a las genealogías de sus gobernantes, la historia de diferentes reinos mixtecos, recuento de batallas y victorias, así como la descripción de diferentes ceremonias y rituales religiosos. En la naturaleza del relato resalta el carácter de *amoxohtoca*: seguir el camino, pues en más de un lienzo literalmente aparecen pequeñas huellas de pies como para indicar la continuidad, a manera de conector discursivo o indicador de movimiento y acción. Las huellas conectan a los personajes con lugares también representados pictográficamente con glifos en el texto, o bien, unen a un personaje con otro. El códice Bodley incluye el detalle de las huellas guiando la secuencia del relato en una distribución por franjas o en niveles cuya secuencia se lee de abajo hacia arriba a manera de zigzag, siguiendo de alguna manera la lógica de sus páginas dobladas en forma de biombo. Por su parte, el códice Xólotl relata sucesos por medio de mapas y huellas, indicando la temporalidad de cada suceso mediante glifos calendáricos (León-Portilla, 2014).



Ilustración 4. Códice Bodley

Imagen recuperada de <http://www.famsi.org/spanish/research/pohl/jpcodices/bodley/index.html>, 15-05-2021

1.4.4. La lectura náhuatl

Los códices nahuas, de manera semejante a los documentos mixtecos, son una representación intrínseca a su tradición oral. La transmisión de cantos, legado histórico y sabiduría náhuatl ocurría de dos formas, aunque siempre a través de los sacerdotes, los portadores de los *amoxtli*- libros. Una primera forma tenía que ver con el sistema de escritura directamente, el cual fungía como un apoyo y complemento de la oralidad. Mientras que otro tipo de lectura se centraba eminentemente en la oralidad, era esta la lectura permitida para los *macehualtin*, la clase popular del pueblo mexicana, quienes a través de los sabios aprendían himnos y cantares religiosos en sus escuelas particulares: los *tepuchcalli*. Si nos centramos en la escritura visual, en la contenida en códices y monumentos de piedra, es posible ver más de cerca la complejidad de esta relación entre la tradición oral y los signos con los que el mundo era representado en lo escrito. Para empezar, el libro no se lee: se canta, el libro “dice” cosas, se sigue el camino para recitarlos. Así como lo expresa este fragmento rescatado de los *Cantares mexicanos*:

Lo que se dice de él (Huémac, señor de Tollan), *ihtoloca* (su historia), *cecni amoxpan*, “en varios libros”, *mocaquiz*, “será oído”. Los libros dicen cosas; deben seguirse sus contenidos, recitar lo que está en ellos, y así ello será oído. La misma idea, expresada poéticamente, se repite en este cantar náhuatl:

Yo canto las pinturas del libro,
Lo voy desplegando,
Yo papagayo florido,
En el interior de la casa de las pinturas. (*Cantares mexicanos*, fol. 51 V, citado por León-Portilla, 2014)

En efecto, el lenguaje escrito entre los nahuas y otras culturas indígenas tiene una relación profunda con la tradición oral, pero también con la cultura visual, con el mundo que rodeaba a los mexicanos y la interpretación que éstos le daban según su cosmovisión. En ese sentido, resaltan los trabajos de Joaquín Galarza en el desarrollo de estrategias de interpretación y estudio de los códices nahuas. El método desarrollado por Galarza, denominado “Galarziano”, propone el análisis del texto prehispánico desde la cosmovisión e idiosincrasia subyacente en la escritura indígena, texto que debe ser considerado en su integralidad como un “todo con autonomía significativa” (Betancourt & Díaz, 2006b). Galarza defiende el estatus de los manuscritos prehispánicos como escritura legítima basada en una serie de imágenes codificadas que en su conjunto forman un discurso coherente y

autónomo. El etnólogo se encargó de separar el estudio de los códices prehispánicos de los parámetros impuestos por la escritura europea y propuso un sistema de estudio que considera e interpreta a los signos indígenas desde su cosmovisión y contexto particular (R. González & Ángel, 2006).

En palabras de Galarza: “Para nosotros, un manuscrito mexicano forma parte de un todo que escapa a la división europea dicotómica de la imagen independiente del texto. Es la consideración de esta totalidad como una unidad la que debe fundar un nuevo método de análisis de los manuscritos mexicanos” (Galarza, citado por González & Ángel, 2006). Para Galarza y sus seguidores, los glifos se separan de la imagen para cesar de ser una representación pictográfica del objeto y ser un texto en sí, y por lo tanto debe ser interpretado según su posición, su significación y según los glifos que le acompañan. Desde ese enfoque, los glifos representan una unidad mínima de interpretación, parecida a los morfemas, pero con mucha más complejidad semántica.

Los códices nahuas, al igual que los mixtecos, emplean un tipo de escritura pictográfica- logográfica, es decir, cada signo o glifo representa un objeto definido, pero también puede significar una palabra relacionada más con la cultura que con el objeto, o bien, una raíz de la lengua náhuatl. Esta característica de los signos como representación de palabras, sonidos o ideas, es decir, los glifos, es lo que los constituye como unidades mínimas del lenguaje, ya que tienen la capacidad de combinarse entre sí para formar palabras compuestas, significaciones complejas y frases (Rossell, 2006). Los glifos tienen la característica de partir siempre de objetos reales del mundo visual y cultural de los mexicas, no son sonidos arbitrarios como en el caso de la escritura alfabética; sin embargo, su carácter pictográfico mezclado con el fonético los vincula profundamente con la palabra hablada y con todo el espectro cultural inmanente en esta. Es interesante observar que no existe un glifo para absolutamente todos los objetos en el entorno indígena, sino que aparentemente hay una selección finita de objetos representados que tienen especial significación cultural, lingüística y cosmogónica para los nahuas. Es decir, que cada glifo puede tener varias significaciones a la vez: una literal, una simbólica y otra fonética, y las tres pueden cambiar al combinarse con otros glifos:

Hay que enfatizar que no todo lo que se consideraba relevante pasó a formar parte de la escritura. La selección es convencional, es decir, se escogieron unas figuras para representar ciertos conceptos y palabras mediante un acuerdo social que se estableció conforme a sus tradiciones, las cuales se desarrollaron en concordancia con su ámbito natural, social, lingüístico, estético, cosmológico, etc. A medida que avancen los estudios sobre esta escritura es probable que se pueda explicar cómo se conformó el repertorio (Betancourt & Díaz, 2006b, p. 16).

Los códices nahuas requieren de una consideración integral del documento, caso parecido con los códices mixtecos, los zapotecos y los mayas. Es decir que no sólo los glifos poseen un peso semántico, sino que hay una variedad de elementos paralelos que interactúan con los signos para enriquecer o cambiar la significación. Por ejemplo, la disposición de las imágenes es de vital importancia, por ejemplo, en los códices cuya lectura se efectúa del centro hacia afuera el personaje central representa el título del texto o el tema principal. Así mismo, en muchos casos las figuras se dibujaban de forma esquemática, es decir, aparece acentuado un atributo de la figura a manera de un determinante para poder interpretar las relaciones de jerarquía o el significado del objeto representado. Por ejemplo, las cabezas de personas o animales se representan más grandes que el cuerpo y los edificios son más pequeños que los personajes. Esta característica pone de manifiesto los atributos que culturalmente tenían más significación para los indígenas, por lo tanto, sus representaciones no pretenden ser literales sino estilizadas según el sentido que se quisiera dar al objeto o glifo. “En los topónimos es muy común destacar con mayores dimensiones el objeto que proporciona su nombre, como en el Cerro de la Bolsa o *Xiquipico*, que lleva encima una bolsa, *xiquipilli*, que es casi del mismo tamaño del monte. Esta característica también se aplica a las páginas, donde la imagen más importante es la más grande” (Rossell, 2006, p. 74).

Al igual que en los códices mixtecos, los colores en los escritos nahuas tienen una significación particular. Según el estudio de C. Rossell (2006), la paleta de colores que se utilizaba para los códices en general era reducida, precisamente porque la intención no era realizar una obra estética de los objetos sino, por el contrario, representarlos desde su carácter más icónico. Por ende, los objetos naturales, sean cuales sean, suelen ir pintados de un color prototípico, por ejemplo, de verde los cerros, de azul el agua, de amarillo o rojo las flores o de café la madera. Los personajes que representan dioses o humanos suelen también ir de colores básicos, pero también simbólicos de su jerarquía o de su papel en el escrito: rojo y negro para delinear sus figuras o la sangre en sus armas, amarillo para la piel y una serie de

tonos distintivos para sus atuendos y adornos como el amarillo, el rojo, el café, el verde para las plumas que adornaban las cabezas de los dioses o reyes, azul para los collares. Sin embargo, aunque los tonos de los personajes suelen variar más que los de los objetos representados, la gama de colores no deja de ser básica, pues el propósito parece fundamentarse en usar el color como aspecto esencial del objeto y no como parte de una representación realista o estética.

La mayoría de los glifos representan sustantivos, es decir objetos concretos del mundo náhuatl, por ejemplo: cuero- *cuetlaxtli* o pedernal- *tecpal*. Pero al igual que los colores, en la escritura mexica existen glifos que cumplen la función de adjetivos y que acompañan al glifo principal para especificar de cuál se trata, por ejemplo cerro puntiagudo- *yacauitztic*, o serpiente amarilla- *cozauhqui* (León-Portilla, 2014). Asimismo, también hay verbos que se conjuntan con los otros glifos para darles especificidad, no sólo para indicar acción. Esta característica de la escritura va profundamente ligada a la cultura oral: el náhuatl es, en sí mismo, un idioma aglutinante, así pues, la escritura también tiende a formar ideas por medio de palabras compuestas. En ese sentido, la escritura náhuatl está llena de glifos que más que representar sustantivos, funcionan como morfemas, es decir, indican la raíz de una palabra para reforzar o especificar la lectura del glifo precedente o sucesor; o bien, para crear palabras derivadas. Es el caso del término piedra *tetl*, que se usa para describir el terreno rocoso o lo que es duro, sólido o firme. Caso parecido el de agua: *atl*, o flor: *xóchitl*, presentes no sólo en la descripción de lugares y como adjetivo para ciertos objetos e incluso personas, sino también para crear conceptos a base de metáforas. Es el caso del difrasismo de *atl tlachinolli*, agua quemada, que quiere decir batalla o guerra. Cada glifo, entonces, puede tener varias lecturas: como palabra, como raíz, como metáfora o metonimia o en conjunto con otra palabra para crear difrasismos:

Por ejemplo, de la palabra *ihiotl*, ‘aliento, soplo, aire, respiración’, y de *ihio* o *ihiyo*, ‘el aliento, la respiración, lo espiritual’, se deriva *ihī-catiuh*, ‘mantenerse adelante, preceder, guiar’. Y de *tla-toa*, ‘hablar’, y *tlatolli*, ‘palabra, discurso’, se forma *tlato- cati*, ‘ser príncipe, señor, ordenar, mandar’. También se emplean en el difrasismo *yn ihiyo yn itlatoll*, que quiere decir ‘su aliento, su palabra’, y que expresa el mandato y la orden de su señor, en este caso el dios Quetzalcóatl (Rossell, 2006, p. 81).

Las metáforas y difrasismos son figuras comunes en la escritura náhuatl, entre otras cosas se utilizaban para construir conceptos abstractos o complejos. Algunos aparecen con

suficiente frecuencia como para afirmar que muchos difrasismos y metáforas eran parte de una convención cultural que reconocía el simbolismo de una metáfora particular como inmediata y común, como la imagen de encender el fuego: *peualiztli* para indicar que algo comienza o que se inaugura, presente en un gran número de manuscritos. Las figuraciones y las palabras compuestas demuestran que los glifos nahuas pueden tener un fuerte carácter morfológico, pueden ser conceptos, pero también son raíces, son una unidad con significado intrínseco pero variable. Hay casos en los que incluso hay glifos que no tienen mayor significación que la de constituir un marcador de precisión:

En el caso de aquellos (glifos) que pueden tener dos lecturas, y que el escribano consideraba que podría haber confusión, para precisar y aclarar cuál debía ser la adecuada en un caso determinado, se colocaba junto al glifo otra figura cuyo nombre comenzaba con el sonido de la lectura deseada. Así, por ejemplo, para leer ‘tambor’ *ueuetl* —y no ‘va- sija’, *caxitl*, o brasero, *tlecaxitl*, cuyas imágenes son muy semejantes—, la palabra se acompaña con parte del rostro de un ‘viejo’, *ueue*, que servía como un marcador fonético, señalando que la palabra correcta debe iniciar con el sonido *ueue*— (fol. 2r; Siméon, 1988: 752, 72, 702, 751) (lám. 16). [...] Pero también ocurre lo contrario: la introducción de una figura cuyo nombre no se pronuncia, su presencia es necesaria para identificar al glifo o bien la función que cumple. En los topónimos es muy común la aparición de locativos como el cerro (*tepetl*), término que no siempre forma parte de la lectura, pero su imagen se representa para señalar que se trata del nombre de un lugar o topónimo (Rossell, 2006, p. 85).

Puesto que el lenguaje escrito no estaba hecho para representar la cadena del habla sino para representar el discurso por medio de marcadores más bien de orden tipográfico, la distribución de la escritura no necesitaba ser lineal ni servirse de columnas. Por el contrario, los códices nahuas dan fe de una gran variedad de formas de lectura, la más común de abajo hacia arriba. Pero también hay códices que se leen en formas variadas de zigzag, de derecha a izquierda, del centro para afuera, de arriba hacia abajo, además de que la mayoría de los documentos están rodeados por un margen de glifos de tipo calendárico, cuya lectura es

independiente de la distribución del texto central y solía leerse de abajo hacia arriba y de derecha a izquierda como lo describe la siguiente figura:

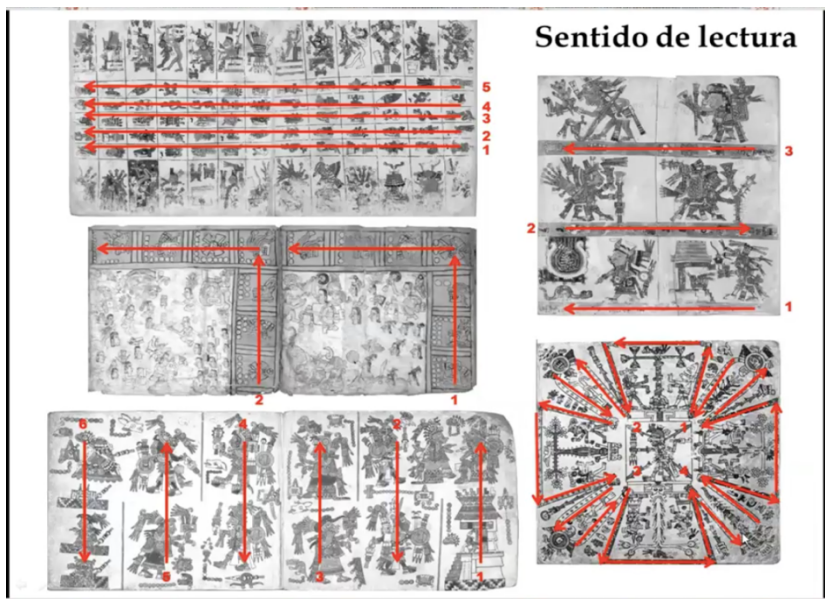


Ilustración 5. Sentido de la lectura.

Tomada de Saeko Yanagisawa, conferencia: Arte y producción en los manuscritos de tradición mesoamericana. Ciclo de conferencias: Historia del libro y la edición en México. Academia Mexicana de la Historia. 13- enero-2021

Los *tlamantime* encargados de la escritura y actualización de los códices ponían especial empeño en que su trabajo integral fuera una obra artística, digna de los dioses, portadora de la antigua palabra y la sabiduría. Por lo tanto, a pesar de que la gama de colores no era amplia, la distribución y la variedad semiótica, además de la manufactura cuidadosa del soporte y las cajas talladas que habrían de guardar el documento, hablan de un detallado preciosismo en la elaboración de los códices.

Otra parte fundamental de la lectura en el mundo náhuatl es su estrecha relación con la musicalidad:

La antigua expresión oral de la palabra sagrada o de especiales connotaciones en momentos particularmente importantes en la vida de las personas y la comunidad, se producía dentro de una "escenografía", acompañada muchas veces de música y baile. Así la elocución prehispánica iba acompañada de determinados movimientos corporales, señalamientos, en un marco espacio- temporal que era el que confería su significación plena a lo que se decía en una intrínseca relación con el ciclo vital y sagrado del mundo, los seres humanos y la divinidad (Johansson, 1993, p. 8).

Para León-Portilla y para Johansson, la palabra azteca no se restringía a su aspecto lingüístico, sino que incluía toda una variedad de indicaciones para que el canto, la palabra, la lectura fuera más parecido a una representación teatral que a una lectura en voz alta. Los glifos en los códices incluyen una percepción espacial y una distribución tanto de lector-guía como de los oyentes-cantores, indicaciones para pintura facial (representada en los personajes dentro de los códices), atavíos específicos y, por supuesto, cierto tipo de canto, ritmo o instrumentación para acompañar la escena (Johansson, 1993). En efecto, muchos verbos dentro del idioma náhuatl hacen referencia a la musicalidad en la interpretación: se oye, se dice, se canta, se baila. Incluso, durante los rituales-lecturas, algunos de los presentes llevan cascabeles en las muñecas y los tobillos. Todos estos detalles sonoros están cargados de intencionalidad semiótica y son parte del texto que integra a los documentos escritos. Por lo tanto, se habla de una palabra escrita intersemiótica y elíptica, en la que el sentido integral del texto incluye elementos paratextuales, rítmicos y de múltiple interpretación. Es de esperarse que los sacerdotes y los *tlamatinimeh* eran capaces de interpretar con precisión el sentido de cada texto, pero justamente es esta variedad semiótica lo que vuelve complejo el estudio de los códices, ya que más que una lectura lingüística se trata de una puesta en escena colectiva en el que la lectura es una forma de ritual.

La musicalidad implícita en la escritura es un rasgo característico de las composiciones conocidas como *cuicatl*- los cantos o cantares. En términos occidentales, los *cuicatl* pertenecen más al género poético o lírico que al “prosístico” o al “histórico”. Es importante insistir en que estos géneros no siempre se ajustan integralmente a las creaciones literarias prehispánicas, pues, como ya se ha dicho, las concepciones en la escritura y la lectura no eran las mismas. Sin embargo, podemos acercarnos un poco a la estructura y manifestación de los *cuicatl* desde una evidente búsqueda del preciosismo en la escritura desde ciertas marcas textuales que lo convierten en un género sonoro, tales como el ritmo y la versificación³. Los cantares están rodeados de verbos y de expresiones que ponen de manifiesto su musicalidad, no sólo textual sino paratextual, es decir, expresiones que apelan

³ Una versificación y un ritmo que también deben entenderse desde los parámetros prehispánicos, incluso desde las estructuras que rigieron a los documentos posteriores a la conquista. El ritmo inherente en el texto debe entenderse como parte de la cosmovisión ritual y de la musicalidad de los pueblos indígenas y no desde los conceptos occidentales.

al ritmo y a la danza del cuerpo, por ejemplo: *cuicanocoa* -bailar al son del canto-, *cuicanolo* -danza con canto-, *cuicomana* -hacer la ofrenda de un canto-, *cuicoyanoa* -concertar un canto con la danza-, entre otras palabras (León-Portilla, 2014).

Incluso, los códices y cantares escritos y recuperados después de la colonia dan fe de una serie de elementos dentro de los *cuicatl* que no parecen tener más objetivo que marcar determinado ritmo. Miguel León-Portilla los define como sílabas no-léxicas de carácter exclamativo, por ejemplo, los marcadores *aya*, *iya*, *huiya*, *ohuaya*, tal como lo muestra el siguiente fragmento de un *cuicatl* incluido al comienzo de los *Romances de los señores de la Nueva España*:

*Tla oc tocuicaca tla oc tocuicacan in xochitonal calite za ya atocnihuani catliq y ni
quinamiqui can niquitemohua ya yo can qon huehuetitlan ye nica non ohuaya ohuaya*

En este fragmento las sílabas o palabras “ohuaya” no tienen significado alguno, pero se unen a la palabra tambor: *huehuetitlan*, casi como una forma onomatopéyica para marcar su canto dentro del ritmo del texto. León Portilla (2014) recupera otras formas de escritura que también parecen no tener otro fin más que el énfasis sonoro, ya sea onomatopéyico o para realmente marcar una instrucción paratextual para el baile o para los instrumentos con que se acompañaban los rituales como el *huehuatl* o el *teponaztli*. León Portilla (2014) analiza el siguiente fragmento contenido en los *Cantares Mexicanos*:

Toco tocoti, auh ynic ontlantih cuicatl, toco toco tocoto ticoticotico ticoticoticoti toco toco tocoti
(Toco tocoti, y cuando va a terminar el canto, toco toco tocoto ticoticotico ticoticoticoti toco toco tocoti)

El fragmento muestra claramente una serie de sílabas repetitivas y sin mayor significado aparente más allá de sus marcas fonéticas. Las sílabas típicas de este movimiento rítmico son *to*, *ti*, *qui*, *co* y parecen ser una marca rítmica que apela a los sonidos específicos que se deben interpretar en los tambores o en su caso, en los instrumentos de viento presentes en las ceremonias religiosas. Es importante remarcar que dentro del alcance expresivo de los *cuicatl* una parte de los cantos se utilizaba como parte fundamental del ritual religioso. La palabra, y sobre todo, el canto, se utilizaba de manera colectiva para invocar, para adorar, para convocar, es decir, esta forma de literatura integraba una especie de palabra mágica cuya

enunciación incluía las instrucciones específicas para la festividad, no sólo el canto en sí, sino los instrumentos destinados a marcar el ritmo: tambores, flautas, conchas, cascabeles; e incluso, los pasos de la danza y quiénes debían bailar, según el tipo de canto. No todos los *cuicatl* estaban destinados a ser parte de un ritual y por lo tanto estas unidades no-léxicas no están presentes en todos los cantos; pero dentro de los cantos que sí formaban parte de las ceremonias, las marcas instrumentales no son casuales ni meramente rítmicas, sino que cada instrumento y cada sonido presente en el ritual tenía un simbolismo importante para la cultura y cosmogonía indígena. Por ejemplo, los silbatos y flautas podían simbolizar al dios *Ehécatl*, dios del viento; y el sonido de las maracas llamadas *chicahuatzli* se tocaban para inducir a la fecundidad (Johansson, 1993).

Patrick Johansson (1993) afirma que dentro de la representación escénica que enmarcaba el ritual y que a su vez se describía puntualmente en el manuscrito, todo movimiento, gesto, sonido era parte de la palabra mágica que envolvía al acto. La locación, cada objeto incluido, el tabaco con cal para untarse en las manos, la danza y los atuendos eran parte de una escenificación integral que en suma era un modo colectivo y teatralizado de lectura ritual.

1.4.5. La lectura maya

Dentro de todo el grupo de culturas mesoamericanas que desarrollaron la escritura, probablemente es la escritura maya la que se reconoce por muchos estudiosos como la más avanzada. Hay dos razones para tal juicio, la primera son los avances matemáticos y astronómicos que alcanzó la cultura maya, aunado a que muchos de estos descubrimientos se plasmaron en su sistema glífico de escritura. La segunda razón es el sistema glífico en sí mismo. La cultura maya desarrolló un sistema de escritura que se acercó mucho al alfabético, esencialmente usaron glifos de tipo logográfico o logosilábico, es decir, cada signo corresponde a una palabra no como representación sino como sonido, o también puede representar una sílaba o una vocal:

...los mayas fueron dueños de una escritura glífica de carácter logosilábico. Significa esto que diseñaron glifos o caracteres que representaban una palabra o un pensamiento (“logos”) y otros que registraban fonéticamente sílabas. Combinados éstos integraban la grafía de palabras. En ocasiones los

glifos silábicos entraban en combinación con los de carácter de “logos”. Las diversas formas de estructuraciones asumían el carácter de “cartuchos”, es decir de elementos compuestos, como había ocurrido también en la escritura egipcia (León-Portilla, 2014, p. 48).

Para el especialista Brito Sansores (1980), una de las características fundamentales que distinguen a la escritura maya del resto de las culturas mesoamericanas que desarrollaron sistemas de escritura, es que el sistema maya logra reproducir cabalmente el habla y no sólo fragmentos estratégicos del mismo que al conjuntarse crean metáforas, como en el caso del náhuatl. De manera semejante que otras culturas mesoamericanas, los mayas vinculaban profundamente su tradición oral con su estilo de escritura. Con la diferencia de que, como ya se ha explicado, hay una primera etapa en la cultura maya en la que se desarrolló intensamente la escritura aunada al conocimiento astronómico y matemático, a la vez que a su cosmogonía y visión particular del mundo espiritual. La segunda etapa, llamada de decadencia, parece que, si bien resguardó el legado escrito y tradicional de las etapas posteriores, no registró el desarrollo científico ni escrito de la etapa anterior. Sin embargo, el legado maya continuó, los registros de escritura se prolongan hasta después de la conquista, cuando los sobrevivientes continuaron escribiendo códices, no en piedra, sino en papel y amate, utilizando ya la escritura alfabética.

Al llegar a tierras mayas, el obispo Fray Diego de Landa atestigua la presencia de estos libros y del rol que jugaban estos para la educación y tradición indígena:

Usaba también esta gente de ciertos caracteres o letras con las cuales escribían en sus libros las cosas antiguas y sus ciencias, y con estas figuras y algunas señales de las mismas entendían sus cosas y las daban a entender y enseñaban. Halláronles gran número de libros de estas sus letras (de Landa, 1566, Capítulo XLI).

Para poder comprender la lectura maya desde la visión del *than-uoo* maya donde *than* es la palabra pronunciada y el *uoo* es la palabra escrita, y desde el método galarziano, el glifo se puede fragmentar en todas sus unidades mínimas de significado, en el que algunos integran unidades semánticas -de significado- y otras lexemáticas -de nexo-. Cada signo se denomina *uoo* en maya y dentro del texto, los glifos conviven de manera alternativa con otras representaciones más iconográficas que Galarza llama: texto imagen (Martel & López de la Rosa, 2006). Los glifos primeros representan palabras y sonidos, es decir, son de tipo

logográfico, por ejemplo, *yax*: azul, verde; *uh*: luna; *pakal*: escudo. Mezclados también con silabogramas, es decir, glifos unidos entre sí que representan sonidos silábicos y que juntos forman una sola palabra, por ejemplo, *pakala*: escudo, que a su vez se deriva del logograma *pakal*. En maya, los glifos pueden representar a la vez el objeto y el sonido de la palabra para crear nuevas palabras o derivados de la misma. La estructura del idioma permite esta diversificación en la lengua escrita pues su misma oralidad se compone de palabras cuya pronunciación es corta y se integra en buena medida de palabras compuestas. Sin embargo, cuando un glifo actúa como sílaba, su valor semántico puede transformarse radicalmente frente a un glifo que actúa como logograma. De igual manera que con los códigos nahuas, el glifo maya puede representar el objeto literal, o bien, la metáfora del objeto dentro de la cultura, o bien una marca textual para determinar el significado del glifo subsecuente. Esta variedad vuelve particularmente desafiante el trabajo de interpretación:

En otras palabras, ningún logograma se debe intentar descifrar por su aspecto icónico, pues muchos son caprichosos. La prueba concluyente de que determinada grafía léxica se lee de tal o cual manera la proporciona algún otro ejemplo donde la misma palabra esté escrita en silabogramas en contextos iguales o semejantes, de tal modo que se pueda estar seguro de que esos signos silábicos están sustituyendo a un determinado logograma, como **KAB'**, 'tierra', pero escrita en otro ejemplo como **ka-b'a**; **PAKAL**, "escudo", pero atestiguado como **pa-ka-la**; y **WITZ**, "montaña" hallada en otro lugar como **wi-tzi** (Velázquez García, 2011, p. 88).

Además de los glifos logográficos y silabográficos, los códigos mayas están llenos de símbolos de distintos tipos, algunos entran en la representación pictográfica y otros son referencias calendáricas de tipo numérico. La lectura del código parece incluir a estos elementos en un todo global, como lo señalan Martel y López de la Rosa, porque pocos son los signos icónicos dentro de la escritura maya, y más bien la mayoría de las figuras presentes en el texto son parte de una simbología relacionada con la cultura, la cosmogonía y la tradición oral. Los signos pueden representar personas, rostros, movimientos, orientación, colores, fechas presentes, pasadas y futuras (Martel & López de la Rosa, 2006). Siempre con un sentido antropocéntrico, la simbología maya se construye a base de metáforas del mundo natural emparentado con las divinidades y sobre todo, utilizando las partes del cuerpo humano como metáfora y difrasismo para entender el mundo. Al igual que otras culturas, la lectura para los mayas contiene este fuerte sentido ritual en forma de lo que podría

considerarse un código oral o teatral, en el que la lectura es un acto colectivo multisensorial y profundamente arraigado tanto a las creencias y tradiciones como a las jerarquías sociales.



Ilustración 6. Imagen 6. Jeroglíficos de logogramas.
(Martínez de Velasco & Vega, 2011)

La palabra maya existía en una variedad notable de actividades dentro de la cosmogonía. Exceptuando el habla cotidiana, la palabra metafórica interactuaba en todas sus formas, era parte constante de la vida espiritual, se pintaba, se cantaba, se grababa, se escribía, se recitaba y memorizaba; además de estar íntimamente ligada a la legitimación del poder dentro de la sociedad maya. La naturaleza kinestésica de la lengua y su íntima relación con la oralidad maya convertía la lectura también en un acto casi teatral que, para P. Martel y E. López de la Rosa, explica por qué la lengua escrita maya no terminó de dar el paso hacia la escritura alfabética:

En la voz y la mano de los especialistas de lo sagrado, la palabra maya se recitaba o cantaba y se pintaba o grababa formando imágenes y símbolos, leídos después de acuerdo con un código formulario de acceso restringido, en el que confluían los cánones de otros lenguajes como el dancístico o el quinético. Así, este acto *performativo*, que privilegiaba a los miembros de la alta jerarquía social, permitió que por varios siglos *uoh* funcionara sin fonetizarse del todo. De otra manera se hubiera llegado a un alfabeto y a una concomitante alfabetización, un hecho sociocultural difícilmente viable en una sociedad jerarquizada como fue la de los mayas peninsulares clásicos (Martel & López de la Rosa, 2006, p. 100).

A pesar de no haber llegado plenamente a la escritura alfabética, no hay ningún indicio de que esto sea una desventaja comunicativa. Muy al contrario, parece que la estrecha relación de la escritura con la oralidad, con la cosmogonía, con el entorno visual y al mismo tiempo el carácter fonético, constituirían un código lingüístico y extralingüístico que permitía la lectura de frases y que facilitaba la memorización y la transmisión. El signo puede ser a la vez representación del objeto o lo que el objeto representa en un plano metafórico para la cosmogonía maya, puede ser una representación numérica o un glifo silábico:

... un dibujo puede reunir el conjunto de características que la palabra (fonética) perdió. Ahora bien, el *signo glífico maya* reúne las propiedades de la imagen y la palabra fonética: el sistema es al mismo tiempo semasiográfico y glotográfico, es logográfico y silábico, es semántico y fonético. Entonces el signo contiene dos tipos de información: la que corresponde al hemisferio cerebral izquierdo (abstracción, teorización, sistema fonético) y la que corresponde al hemisferio cerebral derecho (imaginación, color, tacto, forma, experiencia vivida y sensible). En otras palabras, la escritura maya posee una cantidad de información que hasta la fecha ha sido trabajada exclusivamente desde el punto de vista reduccionista del fonetismo, principalmente bajo el impulso de la escuela estadounidense (Martel & López de la Rosa, 2006, p. 10).

Según el estudio reunido por Erik Velázquez García (2011), los silabogramas mayas representan un silabario abierto pues siempre terminan en vocal, pero al combinarse con una consonante llamada alta glotal, cada silabograma se vuelve una combinación de consonante más vocal que representa la lengua fonética por encima de la pictográfica o la simbólica. Se han localizado ya más de 105 combinaciones silábicas posibles, además de otros glifos que, a pesar de aparentemente tener un significado independiente, funcionan como determinadores semánticos o morfemas. Por ejemplo, el arqueólogo Alfonso Lacadena identificó que el glifo fuego o lumbre: *k'ak* al lado de determinadas palabras cambia su sentido por otro relacionado con la idea de quemar (Lacadena, citado por Martínez de Velasco & Vega, 2011). De esta forma, la figura de una vasija invertida (*p'ul*) puede encontrarse al lado del glifo lumbre cuando la intención es significar “humear” en vez de “verter”; o bien, junto al glifo de una cabeza para dar la idea de “arder” en vez de “arrojar”. Otro ejemplo parecido es el del logograma boca: *ti*, que al lado del signo para boca: *pa* alimento para expresar la acción de “comer”.



Ilustración 7. Logogramas con determinativos semánticos.
(Martínez de Velasco & Vega, 2011)

Estas afirmaciones de Lacadena prueban, entre otras cosas, que la posición en la que se encontraba un glifo en particular determinaba si se trataba de un logograma, de un silabograma, de un determinante o incluso de una referencia calendárica. La sintaxis no solo dependía de la secuencia de signos sino también de su posición dentro del documento (Martel & López de la Rosa, 2006). Lacadena añade que los colores también actúan como determinantes semánticos, pues, particularmente en las referencias temporales, el arqueólogo descubrió que las fechas están ilustradas en color rojo, mientras que las referencias de duración aparecen en color negro.

Para el profesor William Brito Sansores, la escritura maya puede dividirse en tres categorías básicas que a su vez pueden subdividirse (1980). Brito Sansores distingue los textos pictóricos, calendáricos o astronómicos y los glíficos, cada uno de estos textos puede contener signos de las otras categorías. Para el autor, sólo considerando a todos los elementos dentro de la misma jerarquía interpretativa es posible leer un texto maya en su cabalidad, ya que la parte pictórica o la numérica no se encuentran por debajo de la parte textual, sino que, por el contrario, existe una interacción en la que cada elemento surge como fundamental para el todo. Por ejemplo, Brito Sansores (1980) resalta la parte pictórica como la representación del título y los elementos principales del manuscrito, mientras que la parte numérica determina fechas, duración y espacio dentro de la narrativa. La categoría calendárica es especialmente importante para la cultura maya, pues los glifos numéricos no sólo están presentes en prácticamente todos los documentos, sino que el pensamiento matemático es

una de las inscripciones más frecuentes. León Portilla (2014) identificó que la significación de los signos numéricos mayas depende de su posición. Los glifos numéricos pueden ser representados en puntos o barras que dependiendo del “piso” en el que se encuentren significan un valor distinto dentro del sistema vigesimal maya. Así, las unidades se encuentran en el nivel inferior, mientras que el primer nivel representa a las veintenas, entre más arriba se encuentre un punto o raya representará un número de cada vez mayor valor.

El historiador Erik Velázquez García (2011), además, afirma que muchos signos tienen un carácter polifónico, es decir, pueden tener más de un sentido o bien, constituir un logograma o un silabograma, dependiendo de su posición frente a otros glifos en el sentido del texto de forma global. Por ejemplo, el signo *ol*-corazón también podía leerse como *waj*-tamal. Según el autor, los escribas evitaban las ambigüedades en el texto añadiendo complementos fonéticos o silabogramas para precisar la consonante final de la palabra correcta; o bien, el silabograma indicaba la vocal inicial de la palabra adecuada. Aparentemente, los logogramas eran los únicos signos con un sentido específico y que por lo tanto podían recibir complementación fonética o morfológica, mientras que los silabogramas son exclusivamente complementos; por ende, comprender qué signos son logogramas y cuáles silabogramas ha sido clave para interpretar el sistema complejo y rico de los escribas mayas.

En general, los estudios indican que la mayoría de las secuencias de glifos mayas se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Velázquez (2011) describe las composiciones mayas como un bloque semic cuadrado en el que un glifo se denotaba de otros por su tamaño: el glifo principal que indicaba la temática, el principio o el título, era el más grande. El resto de las grafías, denominadas afijos, se acomodaban a los lados del signo principal. Si dichos glifos secundarios se encontraban a la izquierda se les conoce como prefijos, los de la derecha se denominan posfijos, los de abajo sufijos y los de arriba superfijos. Según el historiador, el glifo principal no actuaba independientemente del resto de los signos, sino que, por el contrario, la lectura comenzaba con el primer glifo secundario a manera de prefijo determinante del glifo principal.

En este punto, es importante remarcar la afirmación de León Portilla en la que recuerda que no se puede pensar en una lectura de códices de la forma en la que leemos un libro hoy en día, puesto que los documentos prehispánicos no pueden leerse una hoja a la vez, sino que el documento es un todo que influye en la interpretación y sentido del texto por entero:

...es necesario señalar que la semántica o conjunto de significados de un códice no puede aprehenderse estudiando sólo una página del mismo. Se requiere conocer la estructura y contenido del correspondiente manuscrito, lo que implica distinguir la secuencia de sus partes y contenido. Anton Nowotny en *Tlacuilolli* atendió a esto desde una doble perspectiva. Una es la de identificar las partes o secciones que pueden percibirse en un códice y observar sus interrelaciones. La otra es comparativa: analizar cómo se estructuran en varios códices determinadas partes con temas parecidos (León-Portilla, 2012, p. 143).

1.5. ESPACIOS DE LECTURA EN EL MUNDO PREHISPÁNICO

Un aspecto de relevancia en la historia de la lectura es el espacio en el que esta ocurre. Los espacios destinados para el acto de leer influyen profundamente en la significación del acto, el papel de los actores, la interpretación de la lectura, así como toda una serie de elementos físicos, como el mobiliario para el lector y el destinado para el resguardo y creación de los libros. En el caso del mundo prehispánico, los espacios para leer se relacionan todos con la lectura ritual y la lectura colectiva, es en este sentido que podemos dividir la lectura en dos espacios básicos: el espacio religioso y el espacio educativo.

En el caso de los mayas, Mercedes de la Garza (2012) apunta que, en los testimonios postcoloniales, los códices mayas eran llamados *analté*, que significa “debajo del árbol”. Dicha denominación se debe a que los documentos eran guardados en templos por ser éstos lugares sagrados, pero en fechas específicas los códices eran llevados a la sombra de ciertos árboles para efectuar un ritual en el que se cantaba para prevenir la destrucción del manuscrito. Este testimonio habla de al menos dos tipos de lectura: una de estudio o memorización efectuada por la élite maya en presencia física del documento, y otra ritual, en la que el códice estaba presente como guía y como símbolo. Este segundo tipo de lectura se relaciona profundamente con la tradición oral maya e implica lo que se ha denominado a lo largo de este trabajo como la lectura ritual, es decir, una lectura pública, colectiva, en la que además

de la recitación del documento en forma de canto o de declamación por parte de alguno de los sacerdotes denominados *ah k'ins*, la población en general formaba parte de la ceremonia con cantos memorizados, danzas, representaciones dramáticas y toda una serie de movimientos e incluso música: una puesta en escena en la que, según De la Garza (2012), el pueblo y los gobernantes reafirmaban la conciencia histórica, religiosa y su identidad como grupo, además de afianzar el poder de ciertos linajes.

Es de suponer que el primer tipo de lectura, la que corresponde al estudio y a la memorización, ocurría dentro de los templos y que sólo los sacerdotes y gobernantes podían acceder a los códices de primera mano. Sin embargo, a pesar del carácter elitista de la lectura directa, según Erik Velázquez García (2011), las ceremonias revelan que la población en general estaba al corriente de los contenidos generales de algunos códices y que incluso, a través de los sacerdotes, memorizaban fragmentos y cantos para participar activamente en los rituales. Por otra parte, las autoras remarcan que la presencia de glifos en espacios públicos y objetos, tales como monumentos, vasijas e incluso construcciones arquitectónicas, llevan a pensar que era posible que las clases populares supieran interpretar algunos glifos (Velázquez García, 2011). Por su carácter icónico, es posible que la mayoría de las personas pudieran entender el significado de algunos glifos particularmente representativos de la cosmogonía maya, como jaguar y serpiente, o bien porque los glifos significaban el nombre de gobernantes y personajes de importancia histórica. Por lo tanto, las clases populares mayas podían acceder a una lectura oralizada selectiva dentro de los rituales, pero aparentemente también les correspondía un tipo de lectura pública, quizá silenciosa, que consistía en la interpretación de signos básicos referentes a objetos emblemáticos, nombres de personajes importantes o lugares y por supuesto, signos calendáricos referentes a fechas específicas, puesto que es este el tipo de glifos que se han hallado en objetos públicos y tumbas populares.

Es importante considerar que para los mayas al igual que para otras culturas mesoamericanas, la palabra estaba cargada de un valor místico o incluso mágico, por lo que las inscripciones mayas se pueden hallar en objetos de valor, monumentos y edificios no necesariamente para ser leídos sino como una invocación que dotaba al objeto o construcción de un significado particular dentro de la cosmogonía maya. “De este modo, los mayas, además de mantener vivas sus tradiciones orales, podían poner por escrito en sus

monumentos, libros, vasos de cerámica y otros objetos, aquello cuyo recuerdo deseaban conservar: textos históricos, religiosos y de otros contenidos” (León-Portilla, 2014, p. 49). En sus estudios, Alejandra Martínez de Velasco (2011) señala una diversidad bastante amplia de superficies en las que los mayas dejaron inscripciones glíficas. Inscripciones en jadeíta, papel, cerámica, conchas, huesos, edificios públicos, templos y palacios, muros, incluso en espacios naturales como rocas, grutas o cenotes, dejan de manifiesto la importancia que el objeto tenía para determinar rango y clase social, pero también el rol que el mismo objeto jugaba en la cotidianidad y cosmogonía mayas.

La función de los objetos portátiles fue diferente a la de los monumentos realizados de materiales pesados, pues éstos estaban destinados a ser exhibidos en espacios públicos a decorar las residencias de gobernantes y nobles. En cambio, los objetos portátiles pertenecieron a individuos de la alta sociedad maya y su uso -tanto decorativo, como utilitario y ritual- determinaba las actividades del personaje dentro de los sistemas de poder (Martínez de Velasco, 2011, p. 51)

Por su parte, en el mundo náhuatl, la lectura se efectuaba principalmente en dos espacios: el público y el educativo. En el espacio público, ocurría, semejante a la lectura maya, en forma de ritual parecido a una puesta en escena en el que todas las clases sociales participaban de distinta manera con los sacerdotes -y por lo tanto los códices- como guía. Podemos considerar estas ceremonias como una lectura pública, pues para la participación general se requería haber memorizado previamente los cantos, además de otros elementos paralingüísticos. Por otra parte, en las ceremonias, el código se hacía presente como un elemento más del ritual, aparentemente, era a través de la presencia del manuscrito y de los sacerdotes que se activaba la palabra mágica en la lectura. León Portilla menciona que en el grupo de códices denominados Borgia existen documentos de tipo astrológico que dividen el tiempo en 260 días, este tipo de documentos eran consultados frecuentemente por sacerdotes y sabios para llevar a cabo determinados rituales y recordar fechas y momentos de importancia (2014). Esto quiere decir que el manuscrito cumplía una doble tarea para los sacerdotes: como material de estudio y como símbolo activo de la memoria antigua y presente de los mexicas. A diferencia de los mayas, para la cultura náhuatl la palabra era objeto de toda la población en mayor o menor medida, la diferencia es que una élite tenía la capacidad de interpretar los códices y el resto de la población sólo aprendía de memoria muchos de los cantos rituales o *cuicatli* y las historias contenidas en los *tlahtolli*.

Es evidente que no toda la población mexicana tenía el mismo papel para con los documentos. Este hecho no sólo queda marcado por el tipo de lectura destinado para cada sector de la población, sino que también la lectura definía un espacio específico para cada grupo social. Miguel León Portilla (2014) resalta los muchos testimonios que mencionan los *amoxcalli*: casas de libros, un espacio sagrado destinado a la preservación de los códices que bien podría considerarse como un antecedente de las bibliotecas. El cuidado de los libros -y su posible catalogación- estaba destinado a los sabios de la clase sacerdotal, así como la educación del resto de la población valiéndose de los manuscritos, de los códices. Por lo que es de suponer que sólo los sacerdotes y la clase gobernante tenían acceso a los *amoxcalli* y que más que un sitio de consulta, como lo es hoy en día la biblioteca, era un sitio de resguardo y quizá de estudio para los propios sacerdotes:

Es característica de los libros de ser repositorio de conocimientos. Todos ellos (indígenas, frailes y otros españoles) afirman con insistencia que, en las escuelas, los sabios y sacerdotes enseñaban los cantos, discursos, oraciones e historias, utilizando estos libros. Los nahuas incluso se valían de palabras como la ya analizada *amoxohtoca* “seguir el camino del libro” o *tlapoa*, “contar”, “recitar”, lo que estaba inscrito en él (León-Portilla, 2014, p. 99).

Por lo tanto, las casas de los libros eran un espacio dentro o anexo de los centros de educación, puesto que los códices, repositorio de historia, costumbres, cantos y conocimientos astrológicos eran parte fundamental de las escuelas sacerdotales en sus diferentes variantes. Así lo atestiguan también Fray Bernardino de Sahagún y Diego de Durán, entre otros historiadores españoles, en sus respectivos escritos. En sus descripciones, todos coinciden en el uso que le daba la clase sacerdotal a los *amoxtli*- libros y su importancia para la educación mexicana, mencionan la existencia de los *amoxcalli* y de personajes encargados de su escritura: los *tlahcuilos*, pintores o escribas del mundo náhuatl (Betancourt & Díaz, 2006b).

En el caso de la cultura náhuatl prehispánica, sabemos que existieron en ella diversos tipos de escuelas o centros de educación. Dan innegable testimonio de esto las pinturas de códices como el *Mendocino* y el *Florentino*, así como las numerosas crónicas e historias de Motolinía, Sahagún, Durán, Mendieta, Torquemada e Ixtlilxóchiti, para no citar otras más. Sobre los datos aportados por esas fuentes, se han publicado varios estudios en los que se describe el funcionamiento de los *telpochcalli* o casas de jóvenes, donde se preparaba una gran mayoría de éstos para el arte de la guerra principalmente. Se menciona también la existencia de centros de educación superior, los *calmécac*, en los que se trasmitían los conocimientos más elevados de la cultura náhuatl. Finalmente, se añade que funcionaban también

entre los nahuas las *cuicacalli*, en las que se enseñaba a los jóvenes el canto, la danza y la música (León-Portilla, 1980, p. 190).

Los centros educativos en el mundo náhuatl se dividían en tres: los *telpuchcalli*, los *calmecac* y los *cuicacalli*. En los tres centros, los jóvenes aprendían las costumbres, la historia, los cantos y los *tlahtolli*: las palabras-recuerdo. Los centros para jóvenes *telpuchcalli* estaban dirigidos a los hijos de la clase *macehualtin*, miembros de clases populares que atendían a la escuela para aprender las artes de guerra, pero también aprendían himnos, cantares, historias, comportamientos que debían memorizar para participar en las ceremonias y en general para aprender su rol en la sociedad mexicana. La educación superior se efectuaba en los centros de educación denominados *calmécac* destinados a la educación de los jóvenes hijos de *pipiltin*, la clase noble y gobernante. Esta educación superior, que León Portilla califica de sofisticada y esotérica (2014), incluía no sólo la memorización de una multitud de textos, sino también el conocimiento de la escritura, la pintura y el uso de una lengua preciosista reservada para la composición de los *cuicatli*. En los *calmécac*, los jóvenes *pipiltin* eran educados para cumplir su propósito como nobles y posibles gobernantes, pero también algunos podían llegar a convertirse en *tlahcuilos* o incluso en sacerdotes. Esto implicaba que no tenían acceso directo a los códices e interpretaban los glifos, sino que incluso podían llegar a tener derecho a componer cantos, modificar o aumentar algún código sagrado con base en sus propias interpretaciones astrológicas; a la vez que estos jóvenes *pipiltin* eran los únicos que podían llegar a ser maestros de futuras generaciones. Para ambas escuelas, el papel del escrito era fundamental, y si bien, algunos educandos tenían derecho a un contacto físico con el libro y a aprender su escritura e interpretación, mientras que otros sólo memorizaban lo que les era requerido; todos por igual tenían que recibir una educación fundamentada absolutamente en sus códices, y todos por igual reconocían el poder y la importancia de su palabra escrita y hablada.

Según los testimonios de Fray Diego Durán, en el *tepochcalli*, casa de mancebos o muchachos, de hecho, se les entregaban los documentos a los estudiantes. Este último es un dato de importancia, pues permite suponer que tanto *macehualtin* como *pipiltin* tenían acceso físico a los textos, aunque probablemente fueran diferentes, ambos en menor o mayor medida podían interpretar los glifos contenidos en sus respectivos manuscritos dentro del ámbito educativo:

... había casa particular, como escuela y pupilaje, donde había gran número de muchachos, los cuales tenían ayos y maestros que les enseñaban e industriaban en buenos y loables ejercicios y costumbres dándoles documentos como habían de servir a los mayores [...] a esta casa llamaban Telpuchcalli que quiere decir “casa de mancebos o muchachos...” (Fray Diego Durán citado por (Vázquez Martínez, 1993, p. 23).

La tercera escuela: *cuicacalli*, era un centro al que debían asistir todos los jóvenes para memorizar los cantos, música y danza que posteriormente les permitirían participar en las ceremonias. Importante es recordar que, aunque se ha utilizado la analogía de la puesta en escena o dramatización de las ceremonias, para los presentes era parte importante de su cosmogonía e interpretación del universo que les rodeaba, por lo que aprender los cantos y movimientos específicos de los rituales era considerado como un proceso natural de la maduración del individuo, así como la participación lo volvía parte del canto, del ritual, de la invocación divina y de su sociedad por entero.

De manera semejante que en el caso de los mayas, los mexicas también practicaban la escritura monumental para recordar sobre diferentes fechas, hazañas o *tlatoanis*, como es el caso de las inscripciones halladas en la Piedra de Tizoc o de Chetumal, descubierta en la Plaza Mayor de la ciudad de México en 1791 (León-Portilla, 1980). Hacen falta más estudios al respecto, pero el hecho de encontrar inscripciones en el espacio público puede ser un indicio de que la población en general era capaz de descifrar signos que representaran nombres de personajes, lugares y fechas, particularmente si se recuerda que el ejercicio de escribir y el de leer no es el mismo ni era aprendido por los mismos personajes o con la misma profundidad en cualquiera de las sociedades prehispánicas que desarrollaron la escritura.

1.6. EL SUJETO LECTOR EN EL MUNDO PREHISPÁNICO

Hasta aquí se ha analizado la concepción de la lectura en el mundo prehispánico, sus objetivos, sus contenidos, sus formas y sus espacios. El análisis no estaría completo si no contemplara el estudio del sujeto, pues, como se ha sugerido, la lectura en prácticamente todas las culturas prehispánicas era de orden jerárquico. Al menos en lo que se refiere al contacto directo con los manuscritos, la interpretación de sus contenidos estaba reservada

para una élite de nobles, gobernantes y sacerdotes, mientras que el resto de la población accedía a una lectura básica, a la memorización o a escuchar los textos.

Desde la perspectiva de los mayas, Mercedes de la Garza afirma que la lectura era una actividad monopolizada por un reducido grupo de poder y considerada como una actividad sagrada de la que se servían en los rituales (2012). En general, quienes estaban más relacionados con la palabra escrita eran los sacerdotes o historiadores, personajes sabios que no sólo se encargaban de dirigir las ceremonias, sino que también eran los responsables de la educación de las élites, de la cuenta de los días y del estudio de los astros y de la ciencia con fines adivinatorios. Así lo apuntó fray Diego de Landa en sus testimonios:

...que las ciencias que enseñaban eran la cuenta de los meses, años y días, las fiestas y ceremonias, la administración de sus sacramentos, los días y tiempos fatales, sus maneras de adivinar, remedios para los males, las antigüedades, leer y escribir con sus letras que representaban las escrituras (Fray Diego de Landa citado por De la Garza, Mercedes, 2012, p. 30).

Según la autora, el oficio de escritor o historiador en el mundo maya era heredado de padres a hijos (2012) y se consideraba un rol de crucial importancia para el desarrollo de la vida mística y social pues en él confiaban los reyes para consultar asuntos religiosos e históricos, cuestiones de los días y los astros; además de ser los maestros, los narradores y los que guiaban la danza. Por lo tanto, así como existía un reconocido linaje de reyes, lo había también de sacerdotes y sabios, y su privilegio se asentaba en la sabiduría contenida en los códices y manuscritos mayas.

Según el epigrafista Nikolai Grube (2011), para la sociedad maya la escritura era vista como una actividad esotérica, exclusiva de las clases altas. Sin embargo, el autor afirma que las actividades de leer y de escribir no eran efectuadas por los mismos personajes ni en la misma intensidad. Aparentemente, la nobleza en su mayoría era capaz de leer los documentos, no así de escribirlos, ni todos eran capaces de recitar en voz alta el contenido de un manuscrito. Los sacerdotes, los *ah k'ins*, se reconocían por ser los únicos con la habilidad de interpretar y estudiar cabalmente los códices. Sin embargo, una profesión altamente apreciada, e incluso separada de las actividades de los sabios, era la del escriba: los *aj tz'uib'*, reconocidos como sabios, escribas y sacerdotes, eran ellos quienes se dedicaban a la escritura compleja y preciosista de los glifos. El oficio tenía un valor particular entre los mayas, puesto que evocar

la palabra sagrada confería al pintor de un poder especial; además, para el pueblo maya era de crucial importancia preservar la palabra antigua y sagrada de manera independiente al desarrollo de la lengua cotidiana. Esto quiere decir que el escriba era conocedor de una lengua antigua, elitista, literaria, en el sentido de que su expresión se plasmaba en los códices y no en la vida cotidiana.

Las clases populares mayas eran lectoras de sólo un número muy limitado de glifos e inscripciones. Les correspondían las inscripciones públicas talladas en monumentos, cerámicas, edificios o esculturas; pese a que no es posible comprobar hasta qué punto los ciudadanos de clases bajas eran capaces de leer las inscripciones, es probable que pudieran reconocer inscripciones sencillas referentes a los nombres de algún personaje o gobernante, fechas, lugares o signos icónicos. La razón de esta hipótesis es que se han hallado inscripciones en objetos destinados a las clases populares, como en tumbas y casas, así como en lugares de uso público, como los espacios para ceremonias (Grube, 2011). Fuera de esta mínima capacidad de interpretación de los glifos, la lectura que correspondía al pueblo maya era la que era recitada o cantada en los rituales y que ellos recibían de manera oral.

Por su parte, en la cultura náhuatl también existía la figura de los sabios o sacerdotes, encargados de preservar, componer, enseñar la palabra tanto en su forma gráfica como en su forma oral. A esta figura se le conocía como el *tlamantini* o *tlamantinime* en plural: “el que sabe algo”, el que según el Códice Florentino es el “que posee el *amoxtli* y las tintas negra y roja”, el que enseña los cantos, los *teocuicatl*: cantos divinos y que saben seguir el camino del libro: el *amoxohtoca*.

Existen diversos testimonios sobre esta figura. Por una parte, se encuentran los registros que dejaron los conquistadores y frailes españoles en sus reportes y escritos sobre el Nuevo Mundo. Por ejemplo, Motolinía describe que los indígenas tenían unos sacerdotes que a la vez eran autoridades espirituales que tenían el oficio de escribanos o letrados, educados en el arte de escribir y de “leer” o interpretar los códices; además de ser los encargados de enseñar los cantos a los jóvenes (Motolinía citado por León-Portilla, 2014). Por su parte, el dominico Diego Durán apunta el siguiente testimonio:

Tenían ayos maestros prelados que les enseñaban y ejercitaban en todo género de artes militares, eclesiásticas y mecánicas y de astrología por el conocimiento de las estrellas, de todo lo cual tenían grandes y hermosos libros de pinturas y caracteres de todas estas artes por donde las enseñaban. También tenían libros de su ley y doctrina a su modo, por donde los enseñaban, de donde hasta que doctos y hábiles no los dejaran salir sino ya hombres (Durán, citado por León-Portilla, 2014, p. 128).

Por otro lado, existen diversas referencias en los mismos códices y en la lengua náhuatl sobre los sacerdotes, maestros o sabios. Es preciso remarcar que para las culturas mesoamericanas que cultivaron la lengua escrita, el libro o el soporte de las inscripciones era un objeto sagrado tenido en muy alta estimación. Al respecto, León-Portilla afirma que en los testimonios de frailes españoles se narran las recriminaciones a los indígenas de no conocer al dios verdadero, y en respuesta, los nativos les respondieron que no conocían a este dios pero que sí tenían guías espirituales, haciendo referencia tanto a los maestros como a los libros (León-Portilla, 2014):

Y aquí
Están los que aún son nuestros guías...
Los sacerdotes ofrendadores, los que
Ofrendan
El fuego...
Sabios de la palabra.
Los que están mirando (leyendo)
Los que cuentan (o refieren lo que leen)
Los que despliegan (las hojas de) los libros,
La tinta negra, la tinta roja,
Los que tienen a su cargo las pinturas.
Ellos nos llevan,
Nos guían, dicen el camino.
Los que ordenan cómo cae el año,
Cómo siguen su camino la cuenta de los destinos y los días,
Y cada una de las veintenas” (Libro de los coloquios, citado por León-Portilla 2014, p. 90).

En las diferentes lenguas indígenas, existe un equivalente para el personaje encargado del estudio y preservación de la palabra escrita y de transmitirla de manera oral, y en cada cultura se trata de alguien considerado un sabio. Los mexicas se referían a ellos como los *amoxhua*: aquel a quien pertenecen los libros, o *tlileh tlapaleh*: aquel que posee las tintas negra y roja” para pintar o escribir en los libros (León-Portilla, 1980). Puesto que el libro es un objeto sagrado, los personajes que se encargan de su preservación, estudio, creación, lectura son reconocidos con altos grados de jerarquía dentro de las sociedades prehispánicas y se conocen con distintos nombres según la relación específica que tengan con la palabra.

El término general para los sabios: los maestros de la palabra dentro del universo náhuatl eran los *tlamantinime*, o *tlatolmatinime*:

Los maestros de la palabra, los *tlatolmatinime*, como se les llamó en su lengua, eran sacerdotes, poetas y sabios, autores de discursos, empeñados en dominar el difícil arte de expresar el pensamiento con el matiz adecuado y la metáfora que abre el camino a la comprensión. Eran, como se lee en un texto indígena, "artistas del labio y la boca, dueños del lenguaje noble y la expresión cuidadosa". Muchos de ellos eran también maestros en los centros prehispánicos de educación, donde, junto con lo mejor de la herencia cultural prehispánica, se enseñaba también el *tecpillatolli*. O sea el lenguaje noble y cuidado. Esos mismos maestros de la palabra habían creado las que se llamaban *icniúhyotl*, fraternidades de sabios y poetas, que se reunían con frecuencia para dar a conocer las ideas, composiciones y discursos de sus miembros (León-Portilla, 1980, p. 199).

Otros vocablos referían a personajes derivados de estos sabios, pero con tareas específicas dentro del universo de la palabra. Por ejemplo, los *cuicapicque*: los forjadores de canto que a la vez se encargaban de recitar los poemas para beneficio del pueblo; o bien, los sacerdotes que podríamos considerar como los dedicados a la escritura de la historia: los *tlatollicuioani*: el que pinta o escribe las palabras- recuerdo; o el *xiuhamoxpohuani*: el que refiere al contenido de los libros de los años (León-Portilla, 2014). Por otro lado, existe la figura del *tlacuilo*: el escriba, el pintor, que bien puede tratarse también del maestro y sabio *tlamantinime*, pero en este caso, se subraya su oficio de escritor:

El pintor; la tinta negra y roja,
artista, creador de cosas con el agua negra.
Diseña las cosas con el carbón, las dibuja,
prepara el color negro, lo muele, lo aplica.
El buen pintor: entendido, dios en su corazón,
diviniza con su corazón a las cosas,
dialoga con su propio corazón.
Conoce los colores, los aplica, sombrea,
dibuja los pies, las caras,
traza las sombras, logra un perfecto acabado.
Todos los colores aplican a las cosas,
como si fuera un tolteca,
pinta los colores de todas las flores... (Códice Matritense)

Este fragmento del código Matritense destaca las características del tlacuilo como pintor, su relación con las cosas divinas, los colores rojo y negro simbolizan los tonos más representativos de los códigos, lo cual destaca al personaje como escriba. Finalmente, remarca la perfección requerida en el oficio del escriba con una analogía “como si fuera tolteca” entendido el tolteca como parte del *toltecatóyotl*, símbolo de todo lo que es bueno y sabio, legado del gran pueblo de los toltecas que los mexicas consideraban para sí, entre cuyas virtudes, la más apreciada para la cultura náhuatl era precisamente la escritura, pues era esta la que los conectaba con la palabra de Quetzalcóatl. Comenta Juan Ángel Vázquez en su tesis “La función social del Tlacuilo, los Amoxtlis y los Amoxcalli”:

Es en Tula, donde el pueblo Tolteca consiguió bajo la dirección de su soberano-dios-sacerdote Quetzalcóatl, un mayor florecimiento cultural, incluso, el término Tolteca era en esa época sinónimo de artista: es probablemente aquí donde se origina con mayor influencia pictórica el Tlacuilo, ya que surge a través del hecho mitológico e histórico Quetzalcóatl, mítico sacerdote y hombre sabio, quien enseña a los hombres a representar ideas sobre pieles de venado o papel amate y la utilización de la pintura roja y negra, colores que simbolizaban la sabiduría (Vázquez Martínez, 1993, p. 22).

La figura ideal del sabio es, por tanto, la del *tlacuilo*, pues es en el oficio de escriba y pintor que el sacerdote logra su máxima expresión como maestro y portador de la palabra en forma de cantos y memorias. Es en este oficio que se condensa el legado de los toltecas, la herencia de Quetzalcóatl y el presente. Incluso, afirma León-Portilla (2012) que algunas palabras en náhuatl referentes al *tlacuilo* como *tlilli* y *tlapalli*, tinta negra y roja respectivamente, sugieren que el mismo *tlacuilo* era considerado como un libro de pinturas. Cabe remarcar que existen testimonios sobre mujeres que desempeñaban el oficio de tlacuilo. A pesar de que las muestras de sus escritos y poesías son escasas, el Código Telleriano-Remensis nos habla de una poetisa mexicana llamada Macuilxochitzin, hija de Tlacaélel, consejero de reyes mexicas, o la “señora de Tula”, citada por Patrick Johansson en sus estudios sobre cultura y lengua azteca:

La flor y el canto, la pintura de códigos, así como otras actividades de carácter estético no fueron exclusivas del género masculino en el México prehispánico. Aunque la producción poética femenina recopilada es relativamente escasa, las fuentes citan frecuentemente algunas poetisas como la famosa “señora de Tula”, concubina de Nezahualpilli que según Fernando de Alva Ixtlilxóchitl competía con el rey y con los más sabios de su reino y era en la poesía muy aventajada. . . (Johansson, 1993, p. 58).

Según el historiador Fernando de Alva Ixtlixóchitl, existieron diferentes tipos de tlacuilos: Los cronistas que registraban los acontecimientos ocurridos en un año, los que registraban a cada individuo según su linaje, nacimiento y muerte; los que se dedicaban al estudio del territorio, la geografía y la repartición de la tierra; los que se dedicaban a los libros de materia jurídica; los que interpretaban las fechas para ritos y ceremonias; los que predicaban y estudiaban la sabiduría tradicional que también cumplían el papel de filósofos y maestros (Ixtlixóchitl citado por Vázquez Martínez, 1993). Juan Ángel Vázquez (1993) interpreta dichas funciones como antecedentes de las funciones del quehacer bibliotecario actual, pues fácilmente pueden relacionarse estas tareas con los oficios de cronistas, geneólogos, tributarios, juristas, religiosos y los encargados del fomento y la transición oral.

Sin embargo, el sitio donde el *tlamantinime*, el *tlacuilo*, desempeñaba su papel más relevante, no es el *totocalli*, lugar donde se reúnen los pintores, ni tampoco el *amoxcalli*: la casa de los libros, sino en el contexto educativo. Es justamente en la escuela mexicana que los sacerdotes realizaban una de las faenas sociales de mayor relevancia para la cultura náhuatl, es aquí donde se reconoce en los sacerdotes la virtud del *amoxohtoca*: la capacidad de “seguir el camino del libro” para enseñar a los jóvenes los cantares, los discursos y las composiciones contenidas en los códices.

En el apartado anterior, se analizaron una serie de instituciones o edificios dedicados a la enseñanza de los jóvenes mexicanos dependiendo de su clase social. Lo cierto es que en la sociedad náhuatl existía un notorio interés por que cada individuo recibiera educación, y para cada tipo o grado de educación existía también un *tlamantinime* o *tlacuilo*. Por una parte, estaba la casa conocida como *tepuchcalli* destinada a la educación de los *macehualtin* o macehuales, la clase popular destinada a servir a los nobles y a educarse en las artes de la guerra. La transmisión que para ellos estaba destinada era eminentemente oral: se les enseñaban himnos y cantares religiosos. Asimismo, el Códice matritense habla de sacerdotes llamados *tlapixcatzin* que visitaban los barrios *calpulli* para enseñar los *teocuicatl*: los cantos religiosos, al pueblo en general. Este tipo de aproximación a la lectura se limitaba a la transmisión oral de los cantos y *tlatolli*, y a la memorización de algunos selectos himnos. Incluso se conocen pocos casos de composiciones escritas por un individuo de la clase macehual, lo cual implicaría que el aprendizaje de la escritura y el deciframiento de glifos no

estaba absolutamente velado para la clase popular. Lo cierto es que algunos *cuicatl* - contenidos en los apéndices del Códice Florentino- están escritos específicamente para ceremonias dedicadas a los macehuales llamadas *tlamacehualiztli*: danzas de merecimiento (Códice Florentino, libro II, citado por León-Portilla, 2014).

Por otra parte, estaban las escuelas para los nobles *pipiltin*: los *calmecac*. Justamente, era en estas escuelas que convergía todo el peso de la palabra para la cultura mexicana, pues es aquí donde se educaba a los jóvenes para conocer la escritura, componer, memorizar y algún día, convertirse ellos mismos en tlacuilos o tlamantinime. Fueron ellos los que se transformaron en *cuicapicqueh*: forjadores de cantos o *tlamantinimeh*: los que saben algo. Era a los *pipiltin* a quienes se les enseñaba el *tecpillatolli*: la palabra de sabios y poetas, mientras que el resto de la población se expresaba mediante el *macehuallatolli*, la palabra común. Está descrito en el Códice Florentino cómo los maestros enseñaban a los *pipiltin* la expresión cuidadosa que era característica de su rango, además de ser la lengua adecuada para componer cantos o *cuicatl*.

Leemos así en el *Códice Florentino*, que los maestros "enseñaban a los jóvenes a hablar bien, a tratar con las personas, distinguiendo su rango... les enseñaban los versos de canto para cantar, los que llamaban cantos divinos, escritos en sus códices con caracteres [...] Para lograr esto, enseñaban a los jóvenes los antiguos poemas, en los que se narraban los mitos y leyendas, los cantares divinos y las composiciones de los más famosos poetas. Los estudiantes escuchaban la explicación de los poemas y los aprendían de memoria con fidelidad asombrosa. De este modo adquirían el sentido del bien decir, juntamente con lo mejor del legado espiritual de su cultura (León-Portilla, 2014, p. 199).

Los jóvenes *pipiltin* eran amaestrados en el arte de la palabra en todo su sentido y de vez en cuando debían componer ellos mismos cantares y versos para recitarlos frente sus maestros, quienes los corregían o aprobaban según fuera el caso. Los maestros encargados de dar su fallo frente a la presentación de nuevos cantares se llamaban *epcohua tepictoton* y era en su misma casa a la que los jóvenes debían acudir para cantar o recitar sus creaciones. Esta era la educación para quienes estaban destinados a ser los sacerdotes, los gobernantes, los capitanes, los forjadores de cantos, los que recitaban los *huehuetlatolli*, los que podían enriquecer los libros sagrados con sus propios estudios, interpretaciones y cantos: los oficios más apreciados de la cultura náhuatl eran, en su enorme mayoría, ocupados por la clase noble de los *pipiltin*, mientras que los *macehuales* estaban destinados por nacimiento a rendirles tributo y veneración para pagar su propia deuda existencial.

Los *macehualtin* eran los merecidos, los obligados a hacer el *tlamacehua*: el merecimiento, pues tenían una deuda existencial con sus señores, los *pipiltin*, los de linaje. El linaje de los *pipiltin* era el más importante, al que debían pertenecer los gobernantes, el de *Topiltzin*: el gran sacerdote de los toltecas que hizo suyo el nombre de Quetzalcóatl. Ese es el linaje, el *pillotl* de los *pipiltin*, los nobles de linaje en la tierra (León-Portilla, 2014). En el Códice matritense, se cuenta la historia del consejero Tlacaélel quien se dedicó a quemar los viejos libros para reescribir y hacer vigente la conciencia de una nueva historia: el destino de los mexicas era seguir a los descendientes de *Huitzilopochtli*, los *pipiltin*:

Se guardaba su historia,
pero entonces fue quemada:
cuando reinaba Itzcóatl en México. Se tomó una resolución.
Los señores mexicas dijeron:
no conviene que toda la gente conozca las pinturas
los que están sujetos, el pueblo,
se echarán a perder
y andará torcida la tierra,
porque allí se guarda mucha mentira y muchos en ellas
han sido divinizados ... (Códice matritense, citado por León-Portilla, 1980)

Los *pipiltin* se posicionan entonces como la clase élite de la sociedad nahua, pues en los documentos se les reconoce como los elegidos o los descendientes del dios Huitzilopochtli, lo cual justifica una educación dirigida a formarlos en la palabra refinada, la filosofía, la historia, las artes de gobernar, así como en toda una serie de prácticas que los distinguían de la clase *macehualtin*, destinada a aprender las artes de guerra y morir si era necesario por los gobernantes *pipiltin* como los “genuinos servidores de los dioses y ejecutores de sus designios” (León-Portilla, 1980). Por ende, los *pipiltin* se reconocían a sí mismos como guías de su pueblo, eran estrategias de guerra, sabios, a la vez que, según León Portilla, escritores de libros que revelan un carácter sensible y agudo de pensamiento (2014). Los *pipiltin* se convierten en los portadores del sistema de valores, de la cosmovisión de todo lo que implica la esencia del mundo náhuatl en el momento de su apogeo.

Principalmente, y para los fines que persigue este trabajo, los *pipiltin* fueron los protagonistas del legado escrito del pueblo mexica. Ellos son los sacerdotes, los maestros y

los sabios cuyo legado se encuentra no sólo en los libros, sino en los templos, en las escuelas, en los ritos y en los objetos preciosos cubiertos de inscripciones. Ellos son los autores de la palabra florida *cuicatl* así como de la palabra-memoria: el *tlatolli*, a pesar de que se desconoce a la mayoría de los autores de los cantos, hoy en día reconocemos la obra literaria de algunos de ellos, como es el caso del propio Nezahualcóyotl. Finalmente, después de la conquista, fueron los *pipiltin* sobrevivientes los que se encargaron de trabajar en la recuperación de la palabra e historia de su pueblo, ya fuera desde la posición de informantes, o trasvasando su sabiduría en nuevos códigos ya escritos en lengua alfabética.

Hasta aquí queda claro que la palabra escrita, aunada a su casi gemela, la palabra oral, constituían un elemento intrínseco a la cotidianidad sagrada indígena. Los documentos que se preservan, así como las costumbres y leyendas que perviven no son simples muestras de manifestaciones pictóricas o artísticas: la lectura era una parte esencial en la identidad de los pueblos prehispánicos. Es en ese sentido que la decodificación de los glifos no se remite simplemente al estudio, sino que es parte viva de un proceso colectivo de educación y de celebración ritual. Dentro de las muchas concepciones que implica la práctica a través de los códigos, encontramos que lectura es cantar, recitar, es memoria viva, es legado, es jerarquía, es la invocación al tiempo y a los dioses.

Un contraste peculiar con nuestras formas de lectura actuales, además de todo lo dicho hasta ahora con respecto al carácter sagrado de la lectura, es que en ningún momento la práctica lectora se relacionaba propiamente con el ocio o el entretenimiento, ni tampoco era un acto individual hasta donde se sabe. Pues, si bien algunos miembros de la sociedad náhuatl, particularmente los tlacuilo *pipiltin*, podían dedicarse a la reflexión y escritura de cantos *cuicatl* no directamente emparentados con la educación o el misticismo, sino con la reflexión y la filosofía (como es el caso de Nezahualcóyotl), la lectura de la mayoría de los textos implicaban un acto colectivo y un ritual en el que el documento tenía una participación protagónica como guía no sólo de la palabra, sino también del movimiento corporal y de la interpretación instrumental. De manera que la lectura prehispánica en muchos sentidos podría entenderse como una representación escénica, más que como un acto de decodificación y comprensión.

En efecto, las prácticas lectoras estaban íntimamente ligadas a la identidad de los pueblos indígenas. Desde la memorización en los centros educativos, hasta la escritura considerada para todos los pueblos prehispánicos por igual -mayas, mixtecos, zapotecos, nahuas, etc.- como un oficio sagrado y de alta jerarquía, la palabra escrita y la palabra oral eran parte de una cotidianidad cosmogónica. La rutina con la palabra incluía cada aspecto de la vida del individuo en la sociedad prehispánica, desde el nombre que tendría el niño o la niña según su linaje y día de su nacimiento, el lugar que a cada cual le corresponde en la sociedad desde su nacimiento, las prácticas y rituales que correspondían a cada día, la misma cuenta de los días, su pasado histórico, sus héroes, derrotas y victorias, la relación con los dioses, y sus prácticas en torno a la muerte. La lectura era el vínculo vivo con las voces del pasado que justificaban creencias, formas de vida y de organización.

Los soportes y los espacios de lectura son un aspecto de relevancia en la cultura prehispánica y en sintonía con la significación de la lectura. Como se ha analizado a lo largo de este capítulo, queda de manifiesto que el soporte favorito es un documento rectangular bautizado códice por los estudiosos occidentales pero llamado de distintas formas por las culturas prehispánicas, entre las que destaca el *amoxtli* -libro para los mexicas y los mixtecos, o el *hu'un* para los mayas. Dicho soporte estaba hecho de las fibras del árbol de amate o ficus, pero también podía ser de piel de venado. Otros soportes interesantes son la piedra, los monumentos e incluso los objetos. El hecho de encontrar inscripciones en objetos estáticos como piedras y edificios tiene una doble implicación: por una parte, que la palabra no sólo designaba la naturaleza de un objeto o un edificio sino que lo impregnaba de un carácter protector y mágico a través de la invocación oral; y por otra parte, sugiere, particularmente en el caso de los mayas, que la población en general era capaz de descifrar algunos signos básicos por estar estos tallados en sus espacios cotidianos o en centros ceremoniales.

Precisamente, dentro de los espacios resaltan tres en particular: el espacio exterior, público y por ende colectivo, donde eran efectuados los diferentes rituales característicos en la vida religiosa prehispánica; el espacio interior, personificado eminentemente por los centros educativos y divididos a su vez por escuelas para nobles y para el resto de la población -esto particularmente para la cultura náhuatl-; y, finalmente, el espacio sagrado, en el caso particular de la cultura náhuatl se han hallado registros varios de un espacio reservado para

la clase sacerdotal y destinado a la preservación y probable composición de los libros: el *amoxcalli*. El hallazgo de este espacio es a la vez interesante y medular para esta investigación, pues podría significar el antecedente prehispánico de las bibliotecas y, por lo tanto, abre la posibilidad de un método de catalogación particular. En el caso de los mexicas, sabemos ahora que los códices sí tenían una catalogación definida y que existían libros para cada tipo de ocasión, libros rituales, libros de “historia” o de la palabra sagrada, libros de sueños, libros del tiempo, así como libros de cantos de diversa naturaleza que en su estructura incluían ritmo y referencias a sonidos extratextuales, a modo de instrucciones tal vez para el acompañamiento de instrumentos sagrados o incluso de bailes.

La lectura en sí misma, es decir, la disposición del “texto” o bien, del contenido que cada documento portaba, es materia de un estudio particular. Las diferentes investigaciones expuestas a lo largo de este primer capítulo permiten afirmar la existencia de una estructura gramatical muy propia de cada cultura, que, a diferencia del sistema alfabetizado, no se remite sólo a los glifos, sino que integra a todo el texto, al soporte, a la disposición de los elementos pictográficos, a los colores y a las marcas calendáricas. Según los recientes descubrimientos, cada glifo puede cumplir un triple papel gramatical, al menos en el caso de los manuscritos mayas y mexicas, donde el glifo puede representar el objeto icónico, una metáfora o bien, servir de determinante. Cada sistema de escritura incluye la presencia, en forma de logogramas, pictogramas o silabogramas, de sustantivos, adjetivos, verbos o determinantes.

La estructura es tan peculiar que difícilmente se puede hablar de una lectura lineal de los códices, al contrario, muchos se leen en zigzag, de derecha a izquierda, de abajo hacia arriba o del centro hacia afuera. Al mismo tiempo, cada documento incluye distintos tipos de indicadores para especificar la orientación de su lectura, como es el caso de las marcas de huellas en los códices mixtecos o la presencia de un personaje al centro de la página. En efecto, la interpretación cabal de los códices prehispánicos presenta toda una serie de retos que aún hoy no han sido completamente vencidos; sin embargo, los estudios y los descubrimientos en torno a la lectura y la gramática antigua han avanzado lo suficiente para permitirnos determinar los temas de cada manuscrito, los personajes implicados en ellos y muchas veces la fecha de su creación o incluso la fecha descrita.

En general, la lectura y la escritura eran actividades reservadas para una élite conformada por las clases altas: los nobles, los gobernantes y los sacerdotes. Tanto en el caso de los mayas como de los mexicas, las clases populares podían acceder a un tipo de lectura eminentemente oral y pese a algunas excepciones, no se les enseñaba a escribir ni a descifrar cabalmente el contenido de los códices, aunque hay pistas que permiten deducir que la gente común era capaz de entender algunos signos icónicos o mensajes básicos, como fechas y nombres. Las clases populares accedían a la lectura mediante dos ejercicios: la escucha atenta de los escritos en el ámbito escolar y la memorización de cantares, danzas y textos específicos para su participación en los rituales y ceremonias. Es de subrayarse que al menos en el caso de los mexicas, hay varios casos comprobados de escritoras-lectoras mujeres, lo cual permite suponer que el papel de las mujeres en el mundo prehispánico era de reconocida importancia y que, en su educación, sobre todo para las clases altas, no se le restringía el acceso a la palabra escrita o a la composición.

2. LA LECTURA EN EL VIRREINATO

El primer capítulo de este estudio demuestra que en el mundo prehispánico existía una cultura escrita peculiar y vasta. Un contraste meticuloso entre este tipo de lectura y la historia de la lectura occidental permitiría analizar ambas prácticas en busca de posibles paralelismos. El prejuicio y devaluación de la cultura literaria prehispánica deviene en buena medida de una presuposición poco profundizada de la divergencia entre la escritura indígena y la europea, por no decir en la convicción de que la primera ni siquiera es válida. Estos enfoques parecen olvidar todo el contexto social que tuvo que ocurrir antes de que Europa se convirtiera en un territorio de lectores, lo cual no ocurrió hasta bien entrado el siglo XVIII junto con el pensamiento ilustrado e incluso más tarde, hasta siglo XIX con el incremento de las publicaciones periódicas y la popularización de las novelas (Lyons, 2012).

El presente capítulo tiene por objetivo, primero, entender las concepciones imperantes en Europa occidental hasta el siglo XV a partir de sus semejanzas y contrastes con las ideas que los distintos pueblos prehispánicos tenían de la lectura revisados hasta ahora. Posteriormente, se analizará el contexto específico de España en el momento del descubrimiento de América y la conquista de México, desde las siguientes premisas: ¿Quiénes fueron los lectores que llegaron a América, cuáles eran las concepciones que tenían de la palabra escrita? Tal entendimiento permitirá comprender el choque de ideas que aconteció desde el punto de vista de lo escrito, y posteriormente analizar las ideas y prácticas que se generaron una vez establecida la colonia y el Virreinato en México.

Considerando que el arribo de los españoles a América fue cercano temporalmente a la invención de la imprenta de tipos móviles, el estudio del contexto y las ideologías de los conquistadores es relevante. Para el momento de la caída de Tenochtitlán, en 1521, en Europa ya se había difundido el uso de la imprenta de tipos, y por lo tanto se había generado una cultura en torno al texto impreso que incluía aspectos económicos, culturales y sociales. Poco a poco, dichas prácticas librarias provocaron diferentes cambios en las legislaciones y con ello, todo un sistema de censura impuesto por las autoridades civiles y eclesiásticas que pretendía controlar las prácticas lectoras, las temáticas y la difusión de ciertas ideas contrarias a las hegemónicas. Esto fue particularmente cierto para el territorio español, por lo que dichas regulaciones y mecanismos de censura tendrán un eco importante en tierras americanas.

Es a partir de estos antecedentes que se generarán tres grupos de lectores en la Nueva España: Los religiosos, los civiles, los indígenas Por tipos de lectores, no debe entenderse en absoluto una difusión amplia de la lectura o una alfabetización masiva. El enfoque específico se asienta en las concepciones que cada uno de estos grupos tendrá en torno a la palabra escrita, lo cual incluye objetivos y materiales específicos, prácticas lectoras, espacios y formas de leer particulares. Desde esos tres enfoques partirán las distintas preguntas que interesan a este trabajo de investigación, para tratar de conjugar los tres contextos y las tres realidades en el marco social y cultural que implicó el virreinato en cuanto a las ideas en torno a la lectura.

2.1. CONTRASTES Y SINCRETISMOS

Al principio del capítulo anterior, se menciona que una de las razones por las que la escritura mesoamericana fue demeritada es el hecho de que esta nunca llegó a una etapa alfabética. Sin embargo, muchas culturas que gozan de plena valoración occidental han perdurado durante siglos con sistemas de escritura pictográficos, ideográficos o jeroglíficos, sin que esto implique necesariamente que la escritura alfabética sea la cumbre de la evolución escrita; ejemplos prototípicos serían la escritura china, la japonesa o la egipcia antigua. Más allá del carácter glífico o fonético de la escritura, es de notar que muchas de las ideas que persisten y motivan la escritura en la Mesoamérica precolombina ostentan una semejanza a veces sutil, a veces profunda con las ideas que rondan las prácticas lectoras y escritoras en el mundo occidental desde los inicios de la historia y hasta la llegada de los españoles a América.

La cultura escrita en occidente inicia en la región mesopotámica. Los primeros vestigios de escritura tuvieron un carácter muy inclinado hacia lo económico, para registrar impuestos, deudas y territorios. Martyn Lyons (2012) rescata las inscripciones cuneiformes en arcilla de los Sumerios, los papiros de Egipto y las inscripciones en hueso o seda de los chinos, como representaciones del mundo más cercanas a lo cultural y no sólo al registro de lo económico, los tres tipos de escritura datan de aproximadamente el año 3500 a.C. “La escritura fue siempre sinónimo de poder, y la riqueza y el poder de Sumeria contribuyeron a difundir la tecnología de la escritura por todo el Oriente Medio” (Lyons, 2012, p. 35).

Por su parte, las sociólogas Chantal Horelou-Lafarge y Monique Segré (2003), subrayan el papel crucial de la escritura fenicia, mil años antes de nuestra era, pues es esta cultura la primera en desarrollar una escritura alfabética en la que los signos no representan ideas sino sonidos específicos cuyo conjunto forma palabras. Según las autoras, este tipo de escritura beneficia la diversidad de escritos y facilita la lectura al reducir significativamente el número de signos. En torno al mar mediterráneo y el Nilo se desarrollaron otros dos alfabetos de enorme influencia para la historia del libro y la lectura: la escritura árabe y la hebrea. El intercambio económico y cultural que regía en la época permitió que este tipo de escritura, enteramente volcada en los sonidos y su representación gráfica, se heredaría a la cultura griega.

El sentido utilitario de la escritura como herramienta para registrar datos puede también encontrarse en las culturas náhuatl, mixteca, zapoteca y maya, en forma de pago de tributos y distribución territorial. Para la época de esplendor de las culturas mencionadas - periodo clásico, 200-900 d.C.-, los manuscritos destinados al registro de datos meramente económicos o territoriales no eran de ningún modo el único tipo de documento existente y los signos de escritura, así como las prácticas de lectura, eran muchísimo más complejos a nivel estructural y semántico que, por ejemplo, los primeros registros sumerios. Aparentemente, las culturas prehispánicas nunca necesitaron de una escritura alfabética para poder desarrollar y diversificar sus prácticas de escritura.

Para los olmecas, primera cultura en inaugurar la escritura en el periodo preclásico, aproximadamente en 1500 a.C., la palabra es tiempo. Los registros calendáricos olmecas son el primer atisbo de una cultura escrita en México y, por lo tanto, su lectura significaba la comprensión de los designios divinos a través de los astros y de las estaciones cambiantes. También para los mayas la lectura es leer los ciclos futuros, es leer los astros y a través de ellos llegar a los dioses, a través de sus signos desarrollan conocimientos astrológicos, matemáticos y cronológicos. La cultura azteca también desarrolla un calendario que delata sus conocimientos astrológicos ligados a su cosmogonía y sistema político. Probablemente culturas como la árabe y la judía no poseían un misticismo tan profundo o ligado a la previsión del futuro; sin embargo, parecido a la cultura maya y azteca, los árabes también dejan registros de sus descubrimientos en matemáticas, geometría y astronomía en sus escritos y también hay un sentido religioso en dicha cosmogonía. La religión es distinta, pero

esta triada entre conocimiento-naturaleza-divinidad es común entre los pueblos sarracenos, los olmecas y los mayas. El sincretismo es interesante puesto que la cultura árabe y la judía tendrán una enorme influencia en España durante los casi 800 años de dominación mora. Entre otras prácticas y conocimientos, la cultura árabe legará a la española el uso del cero, técnicas arquitectónicas y más de 4000 palabras a su vocabulario.

Si para las culturas mesoamericanas leer significaba memoria, identidad y comunión con los dioses, para las primeras culturas que se asentaron en occidente la escritura tenía fines parecidos, menos ligados a la cotidianeidad religiosa y a la identidad colectiva, pero con un interés semejante por la preservación de la memoria. A partir del florecimiento y auge de la cultura griega, alrededor del año 500 a.C., la lectura comienza a tener un sentido en muchas formas comparable con las prácticas en las culturas prehispánicas. Los griegos desarrollan toda una serie de prácticas que colocan a la escritura y a la lectura como parte fundamental de su cultura y, por lo tanto, de su legado al mundo occidental a través de los romanos y su posterior invasión por toda la Europa occidental y el norte de África.

Para los griegos, leer también es memoria, es hacer circular el conocimiento. En el periodo clásico, la lectura aparece como una herramienta para la voz en un universo donde lo primordial era la oralidad. En su estudio sobre la historia de la lectura, Guglielmo Cavallo y Roger Chartier citan un fragmento del Fedro de Platón en el que se expresan estas reservas: “El discurso escrito, en cambio, es como una pintura: si se le formula una pregunta, no responde, y no hace sino repetirse a sí mismo hasta el infinito” (2004, p. 23). La misma obra también expresa una serie de temores con respecto al riesgo de apoyar la memoria en un documento que, lejos de fortalecer el ejercicio de la memoria, la debilitaría sin remedio. En efecto, durante el siglo IV a.C., el objeto escrito actuaba como una herramienta de la oralidad, inmersa y sometida a esta última. Tanto así que el historiador Jesper Svenbro (2004) afirma que la lectura para los griegos era una actividad que ponía al sujeto en una situación de sometimiento frente a la palabra: el lector prestaba su voz para que otros pudieran escuchar al verdadero autor.

Hasta donde se sabe, en el mundo prehispánico, la palabra escrita y la palabra oral estaban inscritas dentro de la misma concepción en una relación de complementariedad sagrada. La oralidad era parte intrínseca de la cultura, pero no como diálogo sino como oración, como ceremonia y, sobre todo, como canto. Para la cultura griega, la palabra tenía

otro tipo de actos ceremoniales: estaba ligada a la oralidad desde el enfoque de la lectura pública y el ejercicio de la discusión, no desde la cosmogonía. Pese a que muchos géneros de escritura griegos describían la relación con los dioses, los documentos no eran un vínculo directo con ellos. Sin embargo, existía una diversidad de textos de temas políticos, científicos, jurídicos que no se relacionaban directamente con las creencias religiosas: la escritura y la lectura eran esenciales para muchos ámbitos de la vida griega. En palabras de Guglielmo Cavallo: "...la difusión de la capacidad de leer y escribir es un presupuesto básico de la democracia ateniense" (1995, p. 31).

Por otro lado, tanto para la cultura clásica como para las culturas prehispánicas, el escrito era la memoria, y leer era revivir las voces originales o incluso dotar de vida o magia a los objetos. En ambas culturas pueden encontrarse textos grabados en objetos y edificios: la palabra añadía un aura particular a los objetos que portaban inscripciones. Es el caso de los vasos áticos griegos, que ostentan la escritura en primera persona como si el objeto tuviera una voz propia.

Quizá para olmecas, nahuas, mixtecos, zapotecas y mayas el discurso escrito no dotaba a los objetos y edificios de una voz independiente, pero sí invocaba al poder y la magia conferida a dichos objetos y se activaba precisamente con la lectura. Según Erik Velázquez (2011), la palabra sagrada *wooj* de los mayas se podía hallar inscrita en un gran número de artefactos los cuales podían tener grabado un mensaje en primera persona; sin embargo, esta autorreferencia no se refiere al objeto en sí sino al gobernante, como un símbolo del poder inferido al artefacto.

Según los estudios de Svenbro (2004), la literatura clásica delata varias palabras que se refieren a la lectura y a lo escrito y que por ende delatan distintos tipos de prácticas: Por ejemplo, *kulindo*, circular, habla de la lectura en voz alta ante distintos públicos; *dierchomai*, recorrer el texto con detalle, lectura cuidadosa en busca de sentido o incluso podría significar la lectura silenciosa; *nemein*: distribuir el contenido de un texto, posible lectura en voz alta; *anagnoskein*: reconocer y descifrar las letras, haciendo énfasis en la decodificación durante el proceso de lectura. Finalmente, *hypokrisis*: interpretación oral y gestual del texto-oratoria y teatralidad como ejercicio inherente a la lectura pública. Al igual que en el caso de los mexicas, la lectura pública griega implicaba toda una representación dramática por parte del lector. Para la cultura náhuatl y maya, dicha representación no se ceñía solo al lector, sino

que cada individuo tenía un papel preciso que cumplir con su voz, su cuerpo o algún instrumento, y cada paso, cada palabra estaba especificada en el códice, como si se tratara de un guion teatral. En ambos casos, las palabras que se refieren a la lectura están relacionadas con la oralidad, o incluso con el movimiento, por ejemplo, el *amoxohtoca* de los mixtecos, seguir el camino del documento; o el *tlatóllotl*: la palabra de los sabios aztecas; o los *cuicatl*: los cantos. Para los mexicas, la lectura, la palabra escrita, es un legado sagrado: el *toltecatoyotl*. El término invoca al término náhuatl de *palabra* y no al signo.

Para la época de dominación romana, la devoción por el objeto escrito se hereda y perdura en las prácticas sobre todo de las clases altas. Sin embargo, el objetivo de la lectura no se relaciona tanto con la discusión pública o con el teatro, sino con el ejercicio del poder. Durante el periodo de dominación romana es frecuente encontrar vestigios de bibliotecas entre las casas de emperadores y ricos patricios como parte de campañas de guerra. Incluso, los libros comienzan a ser tesoros codiciados por los altos mandos del ejército y los pedazos de bibliotecas de territorios conquistados comienzan a ser parte de las bibliotecas privadas de los romanos poderosos (Vallejo, 2019). Guglielmo Calvallo y Roger Chartier (1995) también recalcan la presencia de bibliotecas tanto en el espacio ateniense como en el imperio romano, con sus respectivas variaciones.

Para los romanos, la lectura, pero sobre todo el objeto libro, es un símbolo de poder. Entre los aztecas, mixtecas, zapotecas y mayas, la lectura también es un instrumento de legitimación de poder: muchos documentos justifican y narran el origen divino de aquellos destinados a gobernar y a convertirse en sacerdotes portadores de la palabra. De forma semejante, la palabra escrita actúa como autoridad en el espacio público tanto griego como romano, en forma también de leyes, pero también de registros y anuncios públicos. En ambos ejemplos la palabra escrita en ciertos documentos representa una autoridad, más no una autoridad divina precisamente. Sin embargo, en la Edad Media, el libro por antonomasia será la Biblia, y las escrituras contenidas en ella, así como los escritos referentes a vidas de santos y a distintos tipos de oraciones, avalados por las autoridades eclesiásticas, serán también consideradas una autoridad sagrada. Hasta el día de hoy, la Biblia se considera una autoridad moral para muchas personas, como también ha sido el caso del Corán islámico y la Torá judía.

Durante la Edad Media, la lectura adquiere un carácter sagrado relacionado directamente con la lectura atenta y hasta penitente de la Biblia o de textos relacionados con la misma: vidas de santos, evangelios, notas al pie de estudiosos como Santo Tomás de Aquino y San Agustín. Leer es rezar, es murmurar, es entrar en un trance repetitivo y ceremonioso que pone en contacto al lector con el sentido místico del texto. La lectura en el mundo prehispánico no es penitente, pero sí es ponerse en contacto con la divinidad a través de la música, el canto, el baile. Esta práctica puede compararse en cierta forma con el “trance” medieval que perseguían los monjes que durante horas rumiaban los textos bíblicos en busca de una comprensión profunda. Para el lector monástico, leer es penetrar en los designios divinos, y, ante todo, es leer en latín. Leer latín es leer a Dios en su propia lengua.

En ese sentido, la lectura medieval dentro de los monasterios adquiere un carácter espiritual, sacro y elitista muy parecido a la lectura prehispánica, en particular para la cultura mexicana, zapoteca y maya. El texto es un objeto sagrado que contiene palabras consideradas como una autoridad, como memoria viva, como legado. El legado para los monjes es la palabra divina que dicta su vida y su oficio; la herencia para los pueblos prehispánicos son los ritos, los cantos, las historias del nacimiento de su pueblo, parte intrínseca de su identidad moral y espiritual. Del mismo modo, aunque el monje copista y lector no se atribuye un papel especial pues su voto le impide el pecado de vanidad que implica la autoría, la lectura directa sí está reservada a un selecto grupo de personas en la Edad Media: los monjes que hablan y leen el latín. La lectura en voz alta está disponible en menor medida para el pueblo en general a través del ritual de la misa y del sermón. Para los mexicanos y los mayas, la lectura y la escritura estaban reservadas para sus sacerdotes, estos sí, ampliamente reconocidos y respetados, pero las clases bajas no tenían ese mismo acceso al signo y, en el caso de los mayas, tampoco tenían acceso al lenguaje refinado y plagado de metáforas de los sacerdotes y gobernantes. Su relación con los códices se limitaba a la memorización cuidadosa de cantos y lecciones de acuerdo con sus deberes y participación específica en los rituales, y probablemente, a la comprensión de algunos glifos elementales referentes a nombres y fechas.

Paralelamente, durante la Edad Media, sobrevive una élite heredera de los ricos patricios romanos, los cuales no sólo continúan con ciertas prácticas del mundo helénico, como el modelo educativo mediante tutores privados, sino que también conservan sus

bibliotecas y continúan engrosando sus acervos principalmente de las obras clásicas griegas, encargadas a copistas (Hamesse, 2004). Para ellos leer es parte de un legado, pero también es un signo de estatus social:

Los libros de las cortes señoriales eran en su mayoría libros de entretenimiento y de devoción, pero su función transcendía la de la mera lectura. Los libros servían además de adorno, eran signos de cortesanía, de civilidad, de vida exquisita; eran ostentaciones de riqueza y de fasto expresadas en el correlato figurativo opulento o en las encuadernaciones con pieles valiosas, telas finas y metales preciosos; eran objetos que reclamaban, restituían y celebraban el esplendor del príncipe y su corte (Hamesse, 2004, p. 42).

La lectura es élite en cualquier caso, particularmente la lectura directa, visual, que implica un contacto directo con el objeto libro y la decodificación e interpretación de su contenido está reservada para una minoría selecta tanto para las culturas prehispánicas, como en la historia de la lectura occidental hasta siglo XV.

Por otra parte, según Jaqueline Hamesse (2004), durante la Baja Edad Media, el sistema de educación monástica en universidades denominado escolástico, impuso sus propias concepciones sobre la lectura. Desde la aparición del *Didascalicon* escrito por Hugo de San Víctor en el siglo XII, *El arte de leer*, la lectura se vincula con la enseñanza y se presupone que su papel en la misma será fundamental. El orden y el modo de la lectura escolástica se torna tan importante que incluso aparecen los capítulos y el índice en los libros para facilitar la organización en la lectura y hallar un fascículo determinado. Dentro de dicha lectura, eminentemente de estudio, se deslinda la práctica silenciosa, individual; y, por otro lado, está la lectura colectiva, en voz alta, dentro del salón de clases. Juan de Salizbury (citado por Hamesse, 2004) diferencia ambas lecturas con los términos de *lectio* para la lectura personal y *praelectio* para la lectura escolar. De tal forma que, según Hamesse, durante los siglos XII y XIII, a partir del verbo original en latín *legere*, la lectura adopta diferentes términos que la designan según su práctica específica y según quién leyera, por ejemplo: *legere librum illi* (“explicar un libro a alguien”, lectura instructiva), *legere librum ab illo* (aprender un libro con ayuda de alguien, lectura del pupilo), etcétera.

Sin embargo, durante la Edad Media, lejos del objeto libro, ocurrían todo tipo de narraciones orales, de transmisión de leyendas e historias. Muchas veces los relatos de leyendas, batallas, grandes héroes, se transmitían como parte de un género poético musicalizado. A pesar de que la escolástica y la lectura humanista eventualmente

desembocarían en la invención de la imprenta, sería también la oralidad viva durante la Edad Media y Moderna la que también daría forma a los libros y lecturas avenir. La misma tradición clásica y también el cristianismo se desarrollan primeramente desde la oralidad y posteriormente se trasvasan al soporte escrito. Este fenómeno de la voz paralela a la letra y, en ocasiones, trasvasada en su terminología con la lectura, es un detalle estudiado a fondo por la filóloga Margit Frenk (2005), quien no solo redescubre los vestigios de la cultura oral y la lectura colectiva en espacios humildes o rurales, sino que también prueba que aun con la invención de la imprenta, la distinción entre lector y oidor era extremadamente fina.

A partir de la Edad Media e incluso antes, la letra escrita continuará siendo la memoria de muchas voces vertidas en una única versión, quizá ya privada de su dinamismo y de su memoria popular, pero asegurada para ojos futuros, ajenos a la tradición popular. Inevitablemente, el trasvase de los relatos orales a lo escrito implicará un proceso de selección que dejará en el olvido múltiples discursos orales que no se recopilaron de forma escrita y que en el curso de la historia del intercambio directo se fueron perdiendo.

Es difícil saber hasta qué punto el discurso escrito en el mundo prehispánico privaba de su dinamismo a la palabra, tal y como lo teme León Portilla (2014) refiriéndose a las consecuencias de trasvasar los cantares y saberes indígenas a la letra alfabética y al formato de libro occidental. Lo cierto es que, para los indígenas, la misma concepción de palabra como un canto y la diversidad léxica con la que se paraleliza lo escrito con lo verbal, además de los muchos ademanes referidos en el texto que integran cuerpo, voz y música en una misma práctica, hablan de una lectura anclada en lo sonoro y en lo kinestésico. Incluso para el mundo occidental, hasta finales de siglo XVI, la lectura también tendía a ser un acto colectivo y sonoro, por veces teatralizado -como en el caso de las lecturas griegas-, o musicalizado -como en el caso de los cantos monásticos-. Por lo tanto, la palabra aún encerrada en un soporte no perdía del todo el dinamismo de la voz. La misma forma de escritura indígena a base de glifos, permite suponer una interpretación menos rígida y más dinámica del texto frente a las escrituras alfabéticas. Desde luego, sin sugerir en absoluto que la escritura indígena suponía una variedad caótica de significados, sino más bien que esta apuntaba a la representación por medio de signos icónicos y simbólicos cuya conjunción construía un discurso definido.

Tanto para la historia clásica como para la Edad Media, leer es un puente de la oralidad. Las capacidades de oratoria son necesarias para el lector ya que este no lee para sí mismo sino para un público, o bien, en el caso de la lectura monástica, lee en voz baja para penetrar en los secretos profundos del texto. En ambos casos, también persiste una lectura ligada también al ejercicio del dictado, en el que quien ostenta una posición jerárquica mayor es aquel quien dicta, desde una plena oralidad, a un escriba o copista encargado de darle forma escrita a un discurso que no es de su autoría pero que sí dependerá de su estilo. El lingüista y filósofo, Sergio Pérez Cortés, lo explica de la siguiente manera:

...la página antigua se vincula de distintas maneras con la palabra viva. El dictado es sin duda la más notable, pero no es excepcional. Muchos otros pronunciamientos verbales se convirtieron en obras escritas con el consentimiento, o sin él, de los autores. Tales registros merecen atención porque muestran que, a diferencia de los textos modernos, las obras antiguas y medievales no están nunca enteramente libres de las condiciones impuestas por los hábitos y las tradiciones orales. Más que ninguna otra literatura, tales obras están ligadas a la vocalización, porque la cultura antigua y medieval fue fundamentalmente oral en su carácter (Pérez Cortés, 2006, p. 36).

De igual forma, tanto para las culturas mesoamericanas como para la época clásica y el periodo medieval (tanto occidental como en el imperio Bizantino), la lectura es retención. Leer es memoria no solo desde la perspectiva de preservar la palabra en lo escrito, sino también desde la retención en la memoria desde el signo mismo. La educación náhuatl mediante los códices era un continuo ejercicio de memorización. Los griegos y romanos también apostaban por este tipo de lectura cuidadosa que retenía las palabras. La cultura monástica medieval también ejercitaba el estudio y memorización de los textos sagrados y de las notas al margen. En ningún caso esta retención era una paráfrasis, aparentemente en todas estas formas de lectura se pensaba en una memorización literal del texto. Por eso, el dinamismo de la escritura glífica es interesante, la guía pictórica parece ser un apoyo importante para la memoria y la interpretación sin ceñirse al mundo de los signos fonéticos sin significado individual. Interpretar un glifo requería un conocimiento tácito no solo del objeto icónico representado, sino de lo que este significaba a nivel cultural, simbólico, patronímico o toponímico. De manera que leer para el mundo prehispánico era reconocer las relaciones entre glifos representados dentro de un todo textual en el que hasta el mismo sentido de la escritura interactuaba con el significado global del manuscrito.

Así, tanto para las primeras etapas de la lectura en el mundo occidental como para el mundo prehispánico, la escritura era una herramienta para la palabra oral: implicaba el

sonido, su manifestación primera, su memoria. Incluso las prácticas de lectura más comunes eran en voz alta, aunque se hicieran en solitario. En efecto, fue hasta la baja Edad Media que poco a poco se abrió paso una lectura silenciosa, a pesar de que hubo casos registrados de lectura silenciosa en el periodo clásico⁴, en general la lectura era parte de una expresión sonora y muchas veces colectiva. Hasta donde sabemos, la lectura en Mesoamérica casi siempre estaba pensada para la educación, para un colectivo y para hablarse o cantarse. Tal como afirma Patrick Johansson (1993), la lectura entre los aztecas, al menos, era un acto multisensorial que incluía no sólo la voz sino todo el cuerpo y la presencia de un colectivo para representarla. Sin embargo, los cantos *cuicatl*, escritos por una variedad de hombres y mujeres en la cultura náhuatl y con una envergadura mucho más ligera que los *tlatolli*, nos hablan de una práctica de lectura y escritura menos rigurosa, más reflexiva, quizá emparentada con el estudio, pero también con la reflexión personal.

Desde la perspectiva del qué se lee, sabemos que algunas culturas prehipánicas escribían sobre soportes hechos de piel de venado o jaguar, de las fibras del árbol de ficus - *amatl*- o del agave, bautizados por los colonizadores como *códices* por su parecido con los *códex* romanos. Los códices precolombinos eran un documento doblado en forma de biombo y escrito en diversos formatos, colores y sentidos de lectura, dependiendo de la naturaleza del texto. Por ejemplo, en algunos códices mixtecos encontramos un personaje en el centro del texto y hacia afuera una serie de glifos que describen acciones, historia o importancia del personaje central. Otros manuscritos mexicas se escriben en columnas, en zig-zag, de arriba hacia abajo, o con columnas al margen que representan fechas y datos astrológicos. Los textos zapotecos, por otra parte, pueden organizarse de forma horizontal, vertical, en columna o mediante el aglutinamiento de los glifos.

En el mundo helénico, existieron dos formatos preferidos: El volumen, un rollo de papiro o pergamino de entre 3 y 15 metros de longitud enrollado sobre un soporte en forma de tubo de madera o hueso que ayudaba a desenrollarlo durante su lectura. El volumen fue el documento preferido para consulta especializada o preservación, por lo que las pocas

⁴ Específicamente me refiero a los testimonios contenidos en las obras de Eurípides y Aristófanes analizados por Jesper Svenbro en el capítulo “La Grecia arcaica y clásica” en *Historia de la Lectura en el Mundo Occidental*, coordinado por Guglielmo Cavallo y Roger Chartier.

imágenes que tenemos de bibliotecas helénicas nos muestran una serie de anaqueles en forma de diamante para contener los rollos de papiro y protegerlos del tiempo y degradación. Este formato se leía generalmente en columnas escritas en vertical siguiendo la forma del rollo, de tal manera que al ir desenrollando el pliego las líneas iban apareciendo en el lado inferior, al tiempo que el lado superior volvía a enrollarse hacia el lado contrario. Este tipo de soporte parece exigir una lectura de pie quizá sobre un atril o sentado, puesto que la longitud total del rollo hacía difícil, que no imposible, revisarlo extendido en su totalidad. Las representaciones romanas del rollo delatan que las primeras bibliotecas de entonces eran un símbolo de poder y de riqueza de los patricios o gobernantes, un poco alejados del modelo griego de la discusión en torno a una lectura o de la biblioteca como repositorio de la memoria colectiva o como material de estudio. En efecto, Chartier y Cavallo (2004) resaltan que, durante el periodo de dominación romana, la lectura pública parece haber disminuido y se reemplazó por una lectura individual y privada.

Por otro lado, en la esfera educativa, los griegos y romanos utilizaron un soporte rectangular de madera o barro untado de cera, conocido primero como tablillas y más tarde como *códex*. Las tablillas de cera sirvieron como soporte para tomar notas en la escuela, pero también servían para mandar cartas, hacer anotaciones varias y recordatorios. Es decir que las tablillas eran el soporte preferido dentro de la cotidianeidad del mundo helénico, su función no era la preservación sino todo lo contrario, se caracterizaba por portar mensajes efímeros. En buena medida, su practicidad residía en su tamaño y su fácil transportación, contrario a los volúmenes.

A partir del auge del cristianismo durante el primer y segundo siglo de nuestra era, el rollo pasa poco a poco a ser característico de la cultura helénica y el *códex* el soporte que adoptará la nueva religión para fijar y difundir su fe. Este nuevo formato parte de la idea de las tablillas, pensando en su practicidad y sus ventajas para el transporte discreto: el *códex* está compuesto por una serie de cuadernillos de pergamino cosidos entre sí y protegidos por una cubierta de piel, cartón, madera o pieles. Este formato de libro será el favorito de los siglos a venir. La dominación de la fe cristiana en el mundo occidental pondrá el formato de libro *códex* por encima del volumen que representaba las creencias paganas, es decir, las tradiciones helénicas. El paleógrafo italiano, Armando Petrucci, resalta tres tipos de lectura en la Edad Media, particularmente en su primera etapa: La lectura docta, silenciosa y solitaria

que generaba comentarios al margen y que a la vez los estudiaba asiduamente; la lectura en voz alta, por veces un canto, propia de la liturgia pública; y la lectura en susurro *ruminatio* para la meditación y memorización de un texto:

El uso extendido de la escritura continua, sin espacios de separación entre las palabras, el uso de las mayúsculas sin reglas, de las que a menudo no se da ninguna indicación ni orientación, la puntuación escasa y arbitraria, [...] todo esto hacía evidentemente de la lectura una operación penosa (Petrucchi, 1999: 185).

A diferencia de la escritura prehispánica, tanto la escritura griega, como la romana y la que impera en el mundo medieval apuestan por una organización lineal de izquierda hacia la derecha y de arriba hacia abajo. A pesar de que los volúmenes y manuscritos medievales frecuentemente se organizaban por columnas, el sentido del texto siempre fue el mismo. La variante en estos formatos es la organización sintáctica: al principio los griegos omitían las vocales, los espacios entre palabras y cualquier signo de puntuación en un estilo conocido como *scripto continua*. A pesar de que en la época romana comenzaron a aparecer ciertos signos de puntuación para facilitar un poco el proceso de lectura, durante la Alta Edad Media se cesó el uso de estas herramientas y no se retomaron hasta la Baja Edad Media para evitar malinterpretaciones en la copia de manuscritos sobre todo entre los monjes copistas irlandeses e ingleses.

Es interesante notar que, a pesar de que estas formas de soporte son distintas: biombo en el mundo prehispánico, volumen en el mundo helénico y códex-libro en la Edad Media, los tres soportes terminan en un pliego rectangular, hecho de un material lo suficientemente liso para permitir la escritura con una tinta líquida, los tres utilizan tintas minerales y vegetales líquidas, y su forma de doblarse responde a una necesidad práctica que ante todo considera la postura del lector. También, pese a las variantes en los sentidos de la lectura, todos los soportes apuestan por una estructura lineal -exceptuando los distintos calendarios prehispánicos- favorecida por el mismo formato rectangular del pliego sin doblar o enrollar. Nos faltan representaciones gráficas de los sacerdotes indígenas leyendo, pero al menos sabemos que el códice debía permitir al lector sostenerlo y leerlo de pie. Es decir que los tres soportes consideran materiales que favorecen la preservación y la escritura, así como una forma que toma en cuenta una práctica de lectura específica y una postura para leer.

¿Quiénes son los lectores en uno y otro contexto? En todos los casos la lectura es una actividad se reserva a las minorías. Pero también en todos los casos, no tienen el mismo rol social quienes leen porque *escuchan*, quienes son capaces de decodificar un texto y por lo tanto tener contacto físico con el libro e incluso responsabilidades para con el mismo, y quienes saben escribir. En muchos momentos estas tres actividades eran ejecutadas por actuantes diferentes.

Durante la época clásica, por ejemplo, no era la misma práctica la de descifrar los signos que la de escuchar. Quien escuchaba tenía un nivel jerárquico mucho mayor que aquel que, literalmente, prestaba su voz para *distribuir* el contenido de un texto, al punto de que muchas veces la tarea era asignada a un esclavo. En general, los textos griegos se escribían sin signos de puntuación, ni separación entre las palabras, por lo que el lector debía concentrarse más en la decodificación y la oratoria que en el sentido del texto. Sin embargo, fuera del ámbito de la lectura pública y en voz alta, durante el siglo V a.C y hasta el siglo II a.C., la palabra escrita cobra tal importancia que pronto la difusión comienza a hacerse de lectores de todas las clases sociales y tanto de hombres como de mujeres (Hamesse, 2004). Por lo tanto, encontramos por un lado a los maestros, a los gobernantes y a los ricos, quienes tienen autoridad sobre el texto porque ejercitan la discusión pública y la interpretación a través de escuchar; por otro lado, quienes leen el texto en voz alta muchas veces son sirvientes, esclavos o efebos, todos ellos sin derecho a opinar o discutir sobre el texto pero con habilidades de oratoria. En un tercer lado, están los escribas, aquellos encargados de tomar dictado y que presuntamente podían leer e incluso interpretar el discurso en su versión final, pues eran ellos los encargados de darle un formato escrito a lo que escuchaban (Pérez Cortés, 2006). Sin embargo, Martyn Lyons advierte que

... no debe sobreestimarse el grado de cultura escrita que imperaba en la Grecia antigua [...] solo una minoría urbana de atenienses (excluidos los campesinos y esclavos) sabía leer rudimentariamente. Pero esto no alcanza para decir que había circulación de libros: si bien Aristóteles acumuló una afamada biblioteca, esto era algo excepcional; y de cualquier modo, el papel era un bien muy escaso en Grecia. De acuerdo con Rosalind Thomas (1989), decir que los atenienses sabían leer y escribir significa, antes bien, que podían entender las inscripciones públicas (Lyons, 2012, p. 41).

En efecto, según Cavallo y Chartier (2004), desde el siglo V a.C. y hasta el siglo II a.C la lectura está reservada para la clase gobernante y gentilicia. Sin embargo, durante el siglo IV a.C., en Grecia se difunde de forma amplia la alfabetización, no sólo entre las clases

altas y cultas. La expansión del imperio dio lugar a otro tipo de lectores menos acomodados y más instaurados en una dinámica política que exigía la capacidad de leer panfletos, grafitis, epígrafes oficiales, anuncios y demás tipos de escritura pública (Horellou-Lafarge & Segré, 2003). Todo lo cual también apoya a la apertura de bibliotecas públicas y privadas.

Esto último subraya el hecho de que la difusión de la lectura continuaba circulando dentro de un medio casi estrictamente urbano e, incluso en este espacio, las prácticas de lectura no eran tan frecuentes o variadas como lo vemos hoy en día. La concentración demográfica ha sido una constante en la necesidad y por ende difusión de la palabra escrita a nivel histórico. Aunque no es una condición absoluta, sí puede explicar, por ejemplo, la presencia de la palabra escrita en determinados asentamientos urbanos en Mesoamérica, pues las culturas incluidas en este estudio coinciden todas en haber fundado grandes imperios y de haber desarrollado sociedades complejas en las que la historia y la memoria eran elementos de importancia, con la notable excepción del imperio purépecha.

Durante la Edad Media, la lectura y la escritura sufren una bifurcación que divide las prácticas entre la Europa Occidental, hostigada por las constantes invasiones bárbaras que acabaron con el poderío romano; y el imperio Bizantino, que continuó hasta la caída de Constantinopla con difusión de prácticas de lectura y el funcionamiento de bibliotecas públicas y privadas; mientras que en el otro lado, la lectura prácticamente se ciñó al espacio monástico y en muy menor medida en los espacios cortesanos. Hasta la Baja Edad Media, el público lector se diversificó un poco con la apertura de universidades y la aparición de clases altas de comerciantes. Sin embargo, la lectura sagrada de textos bíblicos o relacionados con la historia de la Iglesia o sus designios, se mantuvo controlada por el espacio eclesiástico y difundida al público en general a través del ritual de la misa en forma de lectura en voz alta, cantos o sermones.

De igual forma, en el espacio monástico no eran los mismos personajes quienes leían, quienes escribían y quienes leían en voz alta. A pesar de que el papel de ninguno era tan drásticamente sumiso como lo fue dentro de la concepción griega y romana, sí había una distinción entre el lector rumiante, el lector estudioso y el lector individual. Encontramos entonces al monje letrado y estudioso que podía pertenecer a las altas jerarquías; por otra parte, al copista o el amanuense; y en una tercera parte, el lector-oidor analfabeto representado por el pueblo que escuchaba el sermón y recitaba oraciones. La figura del

copista es interesante, pues, pese a no tener una jerarquía especialmente alta dentro de la esfera de poder eclesiástico, tenía derecho y capacidad de leer y revisar una gran cantidad de libros prohibidos para la sociedad en general e inclusive para otros monjes. Era un personaje del que se esperaba gran habilidad caligráfica y artística, pues muchas veces también fungía como ilustrador.

En el caso del mundo prehispánico, tanto mixtecos, como zapotecos, nahuas y mayas, daban solo a una élite el privilegio de leer, de escribir y estudiar textos sagrados, y no solo de escucharlos o cantarlos. Generalmente se trataba de sacerdotes, gobernantes y miembros de las clases nobles altas. Tanto para este pueblo, como para los mayas, el papel más respetado era el del escriba, el tlacuilo para los mexicas y el *aj tzz 'iib'* para los mayas, un sacerdote ascendido al nivel de escritor. En ambos casos, este personaje tiene cierto parecido a un copista medieval, pero con un reconocimiento mucho más hondo en la sociedad pues los escribas redactaban el documento y estaban encargados de su resguardo. Como si de latín se tratase, tanto en la sociedad azteca como en la maya, la palabra escrita hacía uso de una forma de hablar exclusiva de las clases altas, mucho más refinada y plagada de metáforas.

Según los estudios de Erik Velázquez (2011), el escriba maya, al igual que los copistas medievales y los amanuenses, no le daba prioridad a la autoría puesto que su obra era de naturaleza colectiva y sagrada. Curioso es notar que en ambos casos existen excepciones a la regla.

Por su parte, los lugares de lectura son variados en todos los casos, pero no carecen de fuertes semejanzas. Con diferentes objetivos, pero tanto en el espacio ateniense, como en el contexto monástico y en la cultura prehispánica, existe una lectura pública, en muchos casos ritual, abierta y colectiva, en el que uno o varios leen y los demás escuchan. En el caso de la lectura eclesiástica y de la lectura mexica y probablemente la mixteca y maya, la participación colectiva incluía la memorización, la repetición y el canto. La presencia de espacios ya catalogados como “bibliotecas” son constantes y aparecen incluso desde antes de la época romana. Varían en sus objetivos: para consulta, para el estudio, como espacio privado de lujo o como espacio público, pero todas las bibliotecas cuentan con estrategias de preservación y de catalogación para organizar su colección o acervo.

En buena medida, la Edad Media continúa con una concepción de biblioteca como un espacio de resguardo y catalogación, cuyo acceso está reservado para un grupo selecto de sacerdotes estudiosos y para los copistas. Sin embargo, en la Baja Edad Media, el desarrollo del modelo escolástico de educación y la posterior apertura de universidades permitió que la biblioteca fuera un espacio más de lectura y de estudio, y no solo de preservación. Aunque el acceso seguía lleno de restricciones, un detalle interesante es que durante esta época que se crea la concepción de biblioteca como un espacio de lectura silenciosa.

Ya hemos analizado la presencia de *amoxcalli* en el mundo mexica, “casas de libros” de su traducción del náhuatl. Aunque hay pocos registros gráficos de dichos espacios, se presupone que los *tlatolli* también contaban con métodos de catalogación y de preservación. Los *amoxtli*-libros de los aztecas, estaban resguardados en estuches ricamente ataviados, que se alojaban en estas casas de libros expresamente diseñadas para proteger este tesoro. La figura del *tlacuilo* resalta no solo como el encargado de componer los *tlatolli*, sino también como el encargado oficial del cuidado de *amoxtli* y de su organización. Hasta el momento no se sabe a ciencia cierta si el acceso al *amoxcalli* era exclusivo de *tlacuilos*, *tlamantime*-sacerdotes y reyes, ni si era un espacio de lectura o únicamente de preservación.

Sin embargo, en todos los casos encontramos también espacios alternativos para la lectura. En el entorno ateniense, el espacio público se teñía de distintos tipos de escritos dirigidos a la sociedad en general, saber interpretarlos era parte del deber ciudadano. Durante la época romana, este tipo de escritura pública se extiende a los anuncios, a los grafitis anónimos que criticaban al imperio. De modo semejante, las inscripciones zapotecas se encuentran sobre todo en edificios y objetos varios, de manera que el escrito formaba parte del escenario público y del poder conferido al objeto mediante los signos. Los mayas y los mexicas también ostentan una variedad de glifos en el espacio público, en edificios, en tumbas y en estelas. La presencia del signo en el espacio común prehispánico delata dos prácticas diferentes: la comunicación con un lector desconocido que debía saber descifrar signos básicos, como números o nombres; pero también habla de un poder conferido a la palabra que dotaba al objeto de un carácter especial, mágico o incluso autoritario.

La Edad Media implicó un cambio brusco en las prácticas lectoras casi proporcional al de los espacios conferidos para dicha actividad. Mientras que en épocas anteriores la

lectura de una u otra forma es parte de la vida pública, durante la Alta Edad Media los espacios se reducen casi exclusivamente a los monasterios. Al respecto comentan Cavallo y Chartier:

A la lectura del *otium* literario que en el mundo clásico tenía lugar más que nada en jardines y porches, y que echaba mano de plazas y calles urbanas como espacios de escrituras expuestas y de ocasiones de lectura, en el alto medievo occidental pasaron a sustituirla las prácticas de lectura concentradas en los espacios cerrados de las iglesias, las celdas, los refectorios, los claustros y las escuelas religiosas, y algunas veces de las cortes señoriales: lectura desde luego limitada solamente a las Sagradas Escrituras y a textos de edificación espiritual (2004, p. 37).

Finalmente, desde la época de esplendor griego, encontramos que el espacio escolar es también parte de ciertas prácticas de lectura y escritura. Las tablillas de cera hablan de una lectura práctica, efímera pero cotidiana y al alcance de un público no erudito. Las representaciones de escuelas helénicas con un personaje sosteniendo un volumen frente a un par de niños, hablan de una lectura que se escuchaba para retener, para repetir. El sistema escolástico en el periodo medieval enseñaba a los muchachos a escribir, a escuchar los pasajes bíblicos, a memorizar y a leer-cantar oraciones selectas.

El espacio escolar también es de vital importancia para las culturas prehispánicas. Tanto en el calmecac para la clase noble y el telpochcalli para el resto de la población, y también en una tercera escuela: el cuacalli, se enseñaba la palabra a la población en distintas formas y medidas. El calmecac enseñaba a leer los códigos y a escribir los glifos para componer los *cuicatl*, los cantos. El telpochcalli no enseñaba a leer a los macehualtzin, los mancebos, pero sí les enseñaba los contenidos de los códigos de manera oral, las artes de la guerra y cantos específicos a memorizar. De manera que, tanto en el Viejo Mundo como en Mesoamérica, la educación se liga de una forma u otra con la palabra escrita y la profundidad de este acercamiento también dependerá del extracto social al que pertenezca el educando.

En conclusión, puede percibirse que hay una serie de semejanzas interesantes entre las concepciones prehispánicas y europeas en torno a la lectura en las que los estudios no profundizan comúnmente. En todos los casos y de distintas formas, la palabra escrita y por ende, las formas de convivir con la misma son parte esencial de todas estas sociedades. Incluso el nivel de comprensión o de acercamiento a lo escrito también se relaciona con una

determinada posición social que en mayor o menor medida implica identidad. En ningún caso está tan ligado el sentido del ser con la palabra hablada, cantada o escrita como en el caso de las sociedades prehispánicas. Sin embargo, el auge del cristianismo ligará a todos los creyentes a las normas dictadas por un solo libro que también se lee, se habla y se canta. En torno a él se suscitarán nuevos escritos de sustento, defiendan y cuestionen las normas impuestas, constituyendo también de algún modo un símbolo de identidad.

El siguiente cuadro sintetiza las ideas principales de las culturas y periodos descritos:

Tabla 1

CULTURA	¿QUÉ ES LEER?	¿PARA QUÉ SE LEE?	¿QUÉ SE LEE?	¿CÓMO SE LEE?	¿QUIÉN LEE?	¿DÓNDE SE LEE?
MÉXICO PREHISPÁNICO	Ritual colectivo	Para entender a los dioses a través del tiempo y los astros	Calendarios	Glifos: Representación icónica, silábica, simbólica o de relación del objeto	Clase noble de gobernantes y sacerdotes	Escuelas
	Palabra viva	Para recordar y revivir las voces ancestrales	Códices: pliego de amate o piel de venado doblado en biombo	Gramática de agrupación con múltiples direcciones de lectura (nunca circular)	Escribas	Ceremonias o rituales
	Memoria y retención	Para aprender y memorizar	Piedras	De pie, presuntamente durante rituales	El pueblo lee signos básicos, escucha y memoriza	Espacio público en edificios, tumbas y objetos
	Identidad	Para comunicarse con los dioses	Cantos	¿Voz alta?		
	Canto y danza	Para legitimar roles sociales	Historia			
	Escuchar		Filosofía			
	Legado sagrado					
	Seguir el camino del texto					
Ejercicio de poder						
GRECIA ANTIGUA	Memoria y retención	Para propiciar el pensamiento crítico	Rollos o volúmenes de papiro o pergamino	Alfabeto griego herencia de los fenicios	Clase alta	Espacio público: lectura colectiva
	Retórica	Para escuchar las voces de los autores	Obras teatrales			
	Oratoria	Para servir	Filosofía		Escritura lineal, izquierda a derecha	Gobernantes
	Estudio	Para aprender	Ciencias	Maestros		Espacio privado: Lectura individual
	Escuchar	Para discutir y dialogar	Inscripciones públicas			
	Prestar la voz	Para hallar el sentido de un texto			Se lee sentado	
	Para distribuir un texto					

IMPERIO ROMANO	Memoria	Para aprender	Rollos o volúmenes de pergamino o papiro	Escritura alfabética en latín	Clase alta	Bibliotecas privadas
	Preservación	Como recreación de las clases altas	Tablillas de cera	Sentido lineal de arriba abajo y de izquierda a derecha		Escuelas
	Poder	Para atender críticas públicas: graffiti	Inscripciones públicas	Columnas		
	Libro como botín de guerra	Para mantener el control de la sociedad: leyes y anuncios públicos	Códex: Cuadernos de pergamino cosidos entre sí	De pie	Patricios	Bibliotecas públicas
	Legado			Sentado	Gobernantes	
	Ocio			Ante un atril		
	Escuchar			Aparecen algunos signos de puntuación		
Educación						
ALTA EDAD MEDIA	Memoria y retención	Para comprender los designios divinos	Manuscritos	Latín	Altas esferas eclesiásticas	Bibliotecas monásticas
	Cantar	Para aprender de los sabios que escribían notas al pie	Volúmenes en menor medida	Sentido lineal	Monjes copistas o amanuenses	Claustro
	Oración	Para estudiar	Biblia	Dos columnas		Bibliotecas privadas
	Rumiar	Para copiar	Textos religiosos	Sin espacio entre palabras	Cortesianos	Iglesia (misa)
	Penar	Para rezar	Textos clásicos (espacio laico)	Sin signos de puntuación	Monjes letrados	
	Ritual misa			Voz alta	El pueblo escucha	
	Estudio			Murmullo		
	Escuchar			Ante un atril		
	Leer en Latín					
	Legado divino					
BAJA EDAD MEDIA	Memoria y retención	Para estudiar	Manuscritos	Latín	Altas esferas eclesiásticas	Bibliotecas monásticas
	Educación	Para entender los designios divinos		Sentido lineal	Monjes copistas	
	Oración	Para copiar		Dos columnas	Cortesianos	
	Cantar	Para reflexionar en silencio	Biblia	Espacio entre palabras	Burguesía de comerciantes y artesanos	Bibliotecas privadas
	Ritual misa	Para rezar		Desarrollo de un sistema de signos de puntuación	Analfabetas escuchan	Escuelas
	Escuchar	Para hallar el sentido de un texto		Voz alta en lectura colectiva		Espacio público
	Leer en latín					

Finalmente, para comprender la sincronía y el contraste de las prácticas lectoras desde el enfoque de la temporalidad, el siguiente cuadro sintetiza los eventos ocurridos en materia de lectura y de escritura tanto en Europa como en Mesoamérica. Las fechas son aproximadas.

AÑO APROXIMADO	TEMPORALIDAD EN EL MUNDO OCCIDENTAL	TEMPORALIDAD EN LA HISTORIA DE LA ESCRITURA	TEMPORALIDAD EN LA HISTORIA PREHISPÁNICA	DESARROLLO DE LA CULTURA ESCRITA EN EL MUNDO PREHISPÁNICO
3500 a.C.	Historia antigua	Sumeria: escritura cuneiforma		Desarrollo de la cultura olmeca: primeras inscripciones en piedra (hasta 500 a.C.)
300 a. C.		Desarrollo de la escritura en China		
2500 a. C.		Invencción de la tinta de hollín: China		
1500 a. C.		Difusión del alfabeto fenicio por el Mediterráneo		
1100 a.C.	Periodo Clásico	-Primeras versiones de la Biblia hebrea -S.VIII a.C. Se escribe la Iliada -SVIII- IV a.C. Se desarrolla la literatura griega	Periodo Preclásico	Alta cultura olmeca: Centros ceremoniales, inscripciones en piedra, calendarios e invención del cero
500 a.C.		Sistematización del uso del papiro como soporte de escritura en Egipto		Desarrollo de la cultura zapoteca: inscripciones en edificios y estelas (hasta 900 d.C.)
200 a.C.		Biblioteca de Alejandría		Desarrollo del imperio maya (hasta 250 d. C.): códices en papel amate y en forma de biombo, estelas e inscripciones en edificios. Escritura silábica
100 a.C.		-Desarrollo de la biblioteca de Pérgamo - Desarrollo de la literatura helenística -Siglo I: Aparece el códice como soporte de escritura - Se fundan las primeras bibliotecas públicas en Roma		Desarrollo de centros ceremoniales mayas, mixtecos y zapotecos: inscripciones glíficas y calendarios
200 d. C.	Imperio Romano	-T'sai Lun inventa el papel de corteza y tela en China -Auge del pergamino como soporte de escritura	Periodo Clásico	Segunda etapa de la cultura maya: códices y estelas en escritura silábica
500 d.C.		Inicia el sistema de copia y resguardo de manuscritos en bibliotecas monásticas		Desarrollo de la cultura teotihuacana: Incripciones en centros ceremoniales, escritura glífica en piedras, estelas y edificios
600 d.C.		632- Escritura del Corán		
700 d.C.		Los árabes sistematizan el uso de papel de celulosa		
800 d.C.	Alta Edad Media	Desarrollo de la imprenta xilográfica en china	Periodo Epiclásico	Desarrollo y auge de la cultura tolteca (hasta 1300 d.C.) escritura de poesía, códices: toltecatóyotl
900 d.C.		Apertura de bibliotecas para consulta	Periodo Postclásico	Fundación de Tenochtitlán Desarrollo de la literatura mexicana: escritura de códices Auge de la cultura mixteca (hasta 1523): escritura de códices
1000 d.C.		Sistematización del uso del papel en Europa		
1100 d.C.		Apertura de universidades		
1300 d.C.	Baja Edad Media	Se desarrolla la lectura profesional entre mercaderes y artesanos		
1400 d.C.	Edad Moderna	1453- Se inventa la imprenta de tipos		

Tabla 2

2.2. EL LECTOR ESPAÑOL DE SIGLO XV Y XVI

Para comprender enteramente el choque que implicó la conquista en cuanto a la lectura, es importante reflexionar sobre el contexto específico de esos lectores que venían de España antes de analizar las nuevas ideas que se impusieron en México ¿En qué concepto se tenía la lectura y cómo influenciaron estas ideas en el modelo de conquista militar y cultural que se llevó a cabo con tanta convicción?

Durante el siglo XV el mundo europeo, particularmente España, vivirá una serie de sucesos que cambiarán por completo el curso de su historia en los siglos a venir. El primero es la caída de Constantinopla en 1453: el fin del Imperio Bizantino y de la capital hasta ese momento de la Iglesia Cristiana Ortodoxa y del Imperio Romano de Oriente, lo cual tuvo profundas implicaciones a nivel económico y político en toda Europa. El segundo acontecimiento ocurrió unos años antes, alrededor de 1440, cuando Johannes Gutenberg junto con su equipo logran desarrollar la imprenta de tipos móviles metálicos basándose en las imprentas xilográficas utilizadas en China. El tercer y cuarto evento competen principalmente a España, aunque tendrán un profundo eco en el resto del mundo: se trata de la victoria de los españoles cristianos contra los árabes en 1492 en la ciudad de Granada y con ello el fin de un periodo de casi 800 años de dominación musulmana; y, finalmente, el descubrimiento de América en 1492 durante la expedición de Cristóbal Colón en busca de nuevas rutas comerciales.

En el caso concreto de España, el territorio está confrontando al mismo tiempo el fin de la dominación musulmana, el reforzamiento de la Iglesia católica, particularmente con la unión entre los reinos de Castilla y Aragón, la introducción de las primeras imprentas a partir de 1474 en Valencia y en 1492, el descubrimiento de América. ¿Qué significan todos estos eventos para los lectores españoles activos y potenciales de siglo XV y XVI? Hablamos de lectores porque la concepción de “lector” y de “lectura” en la época es tan flexible y variable que casi cualquier persona era susceptible de convertirse en un lector, sobre todo con la introducción de la imprenta. Ahora analizaremos porqué.

Anteriormente, habíamos revisado lo que significaba la lectura en la Baja Edad Media, con la introducción de universidades y el sistema escolástico. Según los estudios de Jaqueline Hamese (2004), aproximadamente desde el siglo XII la lectura se practica dentro de las universidades y bibliotecas en un formato que privilegia la lectura silenciosa por encima de la oral y la lectura de florilegios por encima de los libros completos. Por otra parte, la lectura colectiva en voz alta continúa existiendo dentro del ámbito escolar. Los libros son un objeto de lujo pues son costosos y, por ende, el ejercicio del copista se reduce. Por lo tanto, durante las primeras décadas del siglo XV, antes de la aparición de la imprenta, la lectura continúa siendo una práctica de minorías privilegiadas efectuada principalmente en

monasterios y escuelas. En España solamente, existen desde el siglo X en Granada y Córdoba universidades islámicas donde se intercambió conocimiento de todo tipo; posteriormente las suplen en cierta medida las universidades catedralicias de Toledo, León, Salamanca y Castilla (Muñoz, 1985).

Según Hamesse (2004), hubo dos fenómenos que favorecieron el declive del modelo escolástico y que, por tanto, impulsaron un flujo y concepción distinto del libro y la lectura. El primero es la aparición de lectores cortesanos, estudiosos o burgueses que buscaban otro modelo de lectura, además de la adquisición de obras completas en vez de fragmentos. El segundo y más importante, es la plaga bubónica que azota a Europa en el siglo XVI cobrando saldos importantes entre profesores y estudiantes:

...dejando de ese modo disponibles grandes cantidades de libros. Con ello, los problemas de adquisición y difusión de los textos cambiaron radicalmente a partir de ese momento. Los libros fueron de nuevo accesibles y devolvieron a los universitarios el gusto por la lectura que en beneficio de un contacto utilitario con el saber habían perdido en parte durante el siglo anterior (Hamesse, 2004, p. 210)

Todo lo cual, converge de alguna manera en la invención de la imprenta de tipos móviles en el año de 1440, en principio, como una solución a los altos costos y tiempos que implicaba la reproducción de una obra. Inicialmente, son las autoridades eclesiásticas quienes están más interesadas en el desarrollo de este invento, no sólo para difundir más y mejor su doctrina, sino también para homogeneizar las reproducciones de la Biblia y otros textos, puesto que la imprenta aseguraría ejemplares idénticos. La primera imprenta aparece en España alrededor del año 1475 en Valencia para poco a poco expandirse por varias ciudades del territorio ibérico: Segovia, Barcelona, pero particularmente Sevilla. Esta ciudad se convertirá en el epicentro de la actividad impresora española en los años venideros.

Contrario a lo que suele pensarse, la invención de la imprenta no debe de asumirse como una revolución inmediata de la cultura escrita. Martyn Lyons (2012) cuidadosamente advierte que la imprenta no significó una mayor difusión de la lectura, en general los precios, las prohibiciones y el analfabetismo se mantuvieron bastante constantes durante muchos años después de la introducción de la imprenta. Por lo que las zonas rurales en España y otras partes de Europa, así como entre determinados sectores de la sociedad, la situación de la lectura y los lectores continuó siendo prácticamente la misma.

Sin embargo, la cultura lectora comenzó a abrirse paso por tres factores interesantes: Primero, el mercantil, puesto que la imprenta supuso una nueva actividad económica que impuso sus propias dinámicas y espacios sociales que incluían talleres, oficios y trabajadores especializados. Por lo tanto, pronto el mercado buscó expandirse más allá de los clientes seculares. Segundo, los movimientos reformistas: los pensadores y críticos de ciertos comportamientos dentro de la esfera eclesiástica, tales como Martín Lutero, Erasmo de Rotterdam y Juan Calvino, aprovecharon el nuevo invento para difundir sus ideas y propuestas. En efecto, la difusión no se hizo esperar: fuera por convicción real, por curiosidad o por interés mercantil, los textos reformistas se imprimieron y sus ideas se propagaron por toda Europa, tal y como lo demuestra el estudio de Carlo Ginzburg (1991) sobre las lecturas e interpretaciones de un molinero en el siglo XVI. Y, en tercer lugar, encontramos la aparición de la novela de caballería que tendrá efectos insospechados en la generación de una literatura de ficción y de lectores seculares de prácticamente todas las clases sociales.

Desde ese escenario, ¿qué significa leer para el español del siglo XV y principios del XVI? Más allá de los roces políticos provocados por los movimientos de reforma, leer continúa significando estudio silencioso y aprendizaje compartido mediante la lectura en voz alta. Dentro de la Iglesia, leer significa escuchar la palabra divina. Quien lee tiene la autoridad para repartir dicha palabra a los feligreses, muchas veces iletrados. Leer no siempre significa estatus social, el letrado puede estar dentro de un plano humilde tanto como el analfabeta puede pertenecer a la nobleza. Leer sigue siendo estudiar y reflexionar sobre los textos divinos, principalmente la Biblia y esencialmente en latín, pero leer también es estudiar el pensamiento clásico. Dentro de las bibliotecas privadas y entre los lectores sin relación con el clero o la nobleza, se aprecian las lecturas clásicas, las de historia y filosofía. Pese a todo, la Biblia continúa siendo el libro central.

Por otro lado, leer también es un acto peligroso, es flama de herejías y subversión. Ya desde siglo XIV, e incluso antes, tanto la corona española como el papa comienzan a temer los efectos del libro en ojos, oídos o mentes no *autorizadas*. En efecto, la censura comienza mucho antes de que la Inquisición comience el esplendor de su partida contra el libro impreso y las principales víctimas son las biblias en lengua vernácula. Fermín de los Reyes Gómez (2000) señala que desde 1229 se prohíben todos los libros sagrados en lengua vulgar, salvo los salterios y el Libro de Horas de la Virgen; y en 1372, el papa Gregorio XI prohíbe los

libros con ideas heterodoxas, nigromantes o de ciencias ocultas. Las prohibiciones continúan en un tenor semejante a lo largo de los siglos XIV y XV, incluso se acentuarán aún más, con quemas de libros y diferentes iniciativas para revisar y declarar prohibidos ciertos textos, autores o temas.

En el siglo XV, la lucha de los reyes de Castilla contra las ideas judías, musulmanas y reformistas, los llevará a una primera ley oficial de censura: La Pragmática de los Reyes Católicos. Dicha ley prohíbe la posesión de biblias en lengua vernácula, biblias hebreas, textos musulmanes, además de la ya existente prohibición de textos de materia considerada hereje. La pragmática, además, exige que cada texto impreso tenga licencia previa a su distribución, además de mencionar un autor y lugar de impresión explícito en el colofón, lo cual también da inicio a la figura del autor como una parte importante dentro de las prácticas de lectura.

Fermín de los Reyes reflexiona sobre las razones de estas medidas: según él la opinión negativa acerca de los libros “no es solo la cuestión religiosa, ni los problemas políticos los que inciden en la censura y en la persecución del libro. También lo hace la especial valoración que, por parte de muchos se tiene del libro y de su abundancia” (2000, p. 88). Dicha valoración responde a diversos factores que dependen de la época, del contexto, del libro en cuestión y del público que comienza a frecuentarlo. En el caso específico de España, la censura actuó con especial dureza en especial a partir de la introducción de la imprenta a finales de siglo XVI principalmente porque la reproducción implicaba una mayor difusión de ideas heterodoxas y extranjeras; las cuales proliferaban a causa de los movimientos reformistas. En este momento histórico, la palabra escrita es, o debe ser, autoridad, leer la Biblia, las leyes, las vidas de los Santos, las crónicas, es escuchar la *verdad*. Elementos paratextuales como la licencia y el parecer tanto de autoridades eclesiásticas como seculares refuerzan la idea de que el texto es autoridad en sí mismo. La lógica de la censura es evitar que se confundan por “verdad” ideas contrarias a las doctrinas imperantes y que por ende se ponga bajo tela de juicio la “autoridad” de ciertos discursos o textos.

La censura como una forma de controlar la lectura y de juzgar determinadas ideas como “inadecuadas”, “malas” o “mentirosas” y el acto de leerlas como un crimen, puede interpretarse desde quien emite la censura, pero también desde quien la recibe. El hecho de que se prohibieran biblias traducidas, por ejemplo, habla del interés de no pocas personas por

hacer de la lectura de los textos sagrados algo accesible, leer es apropiación y es rebeldía en ese sentido. Pero también la existencia de libros hebreos, musulmanes, nigromantes, o relacionados con prácticas consideradas paganas, habla también de una multiculturalidad persistente en el territorio ibérico (o en toda Europa), a pesar de las limitaciones impuestas por los dogmas cristianos. ¿Será que en ese sentido la lectura también significaba identidad y rescate de una tradición prohibida por las creencias dominantes?

Desde una tercera perspectiva, la lectura en el siglo XV y XVI en España también significa escuchar. La lectura se emite en voz alta y es recibida por un número indeterminado de espectadores, esto ocurre en las universidades donde el maestro lee y el alumnado escucha, ocurre también en la Iglesia donde el párroco lee sermones y fragmentos bíblicos elegidos a los dóciles feligreses. Según Margit Frenk (2005), este fenómeno también ocurre fuera de los lugares oficiales y se delata incluso en cómo se utiliza el verbo leer y oír para la misma actividad durante todo el Siglo de Oro español. Para la autora, el terreno dominante en la narrativa y en el intercambio de noticias durante toda la Edad Media e incluso después, fue sin duda la voz. No solamente desde el acto de leer en voz alta para un público, sino también desde una tradición oral que por toda Europa llevaban cantores y juglares, quienes comunicaban noticias y narraciones en forma de poesía, canto o teatro. Esta forma de preservar una tradición narrativa, épica o histórica por medio de la voz implicó que el escrito constituyera una extensión de esa oralidad en muchos sentidos, pero también influyó en el tipo de historias que se llevaron a la imprenta durante el siglo XV y muy especialmente durante el siglo XVI con el auge de la literatura popular en lengua vernácula. Según la autora, los juglares también marcaron las pautas para la oratoria, el ritmo y los recursos literarios que después emplearían predicadores y escritores. Frenk (2005) descubre que para el siglo XVI en muchas ocasiones dentro de los escritos, testimonios y literatura española la palabra “escuchar”, “oír”, se utiliza para significar “leer”, desde la perspectiva de quien recibe la lectura: el “oidor”. De igual forma, el verbo “hablar” se utiliza muchas veces en el sentido de lectura en voz alta. Todo lo cual confirma el papel de la voz como herramienta primordial en el ejercicio y práctica de la lectura, más allá de los confines de la lectura en silencio, practicada en espacios y circunstancias de estudio o privadas.

En ese sentido, dependiendo del espacio y de la forma, se lee para satisfacer diversos fines. La lectura escolar en silencio tiene un claro objetivo de concentración, comprensión

del sentido profundo del texto y acaso memorización, mientras que la lectura escolar colectiva es una práctica que por veces se sustenta en sí misma: ejercita la lectura en voz alta y el desciframiento de signos en un espacio donde algunos tenían el privilegio de sostener una copia del libro físico, lo cual no era frecuente. En esos casos, la lectura escolar colectiva regresa al objetivo del estudio, memorización y, a veces, la discusión en grupo. Por su parte, la lectura dentro de la Iglesia mantiene el fin del adoctrinamiento mediante pasajes selectivos, donde los oidores realmente no tienen más opción que escuchar para cumplir con su obligación como cristianos, memorizar y repetir algunos fragmentos. Sin embargo, es en la lectura en voz alta fuera de la escuela, en espacios privados o en un colectivo que la lectura adquiere un objetivo meramente de esparcimiento y ocio. Se lee fuera del claustro o de la escuela como actividad familiar, como entretenimiento, para transmitir y recibir noticias, por curiosidad y diversión. Se lee en voz alta y se escucha por compartir.

En España, la tradición oral será de especial relevancia pues de algún modo explica ciertas actitudes con respecto a la figura del conquistador, así como el surgimiento y difusión apabullante que tuvieron los libros de caballerías durante el siglo XVI. Comenta Irving Leonard que:

Antes de 1500, muchas de estas fabulosas leyendas llegaron a los oídos españoles por las narraciones orales de quienes contaban cuentos o por los romances caballerescos de los trovadores, y pasaban de boca en boca. Mas si estos relatos verbales excitaban la credulidad de los oyentes, mucho más incendiaria y convincente era la evidencia visual que tuvieron después de esa fecha, cuando la recién inventada imprenta lo corroboró claramente ante sus ojos en la mágica forma impresa. Hasta entonces el saber y la verdad habían estado aprisionados en libros escritos hacía innumerables años, y constituían el patrimonio privativo de monjes y de sabios; pero ahora los libros impresos ofrecían generosamente sus páginas a cualquiera (Leonard, 2006, p. 69)

¿Qué es exactamente lo que se está leyendo en la España de siglo XV y XVI? Según Irving Leonard (2006), durante buena parte del siglo XV, el libro continuó siendo privilegio para unos cuantos por su elevado costo y el tiempo que suponía su elaboración. Por otro lado, la mayoría de los libros permanecían inaccesibles al público en general pues estaban escritos en latín y solo una minoría de la población española podía hablar esta lengua. Es probable que esta afirmación sea verdad para toda la primera mitad del siglo XV e incluso para el primer periodo de libros impresos conocidos como incunables. Sin embargo, había

publicaciones de menor envergadura que sí llegaban a manos de personas fuera de la esfera eclesiástica, burguesa o noble.

En su estudio sobre el libro antiguo, Manuel José Pedraza, Yolanda Clemente y Fermín de los Reyes (2003) mencionan un listado de los tipos de impresos típicos para los primeros siglos de la imprenta, particularmente en España. El libro por antonomasia es la Biblia en latín, sin embargo, a partir del Concilio de Trento se empieza a imprimir y a circular la *Vulgata*, versión oficial de la Biblia traducida a lengua vernácula por San Jerónimo. Los libros litúrgicos de carácter más popular son los libros de rezos, pero también circularon breviarios, libros de horas, salterios, leccionarios, diurnales, misales, evangelarios, villancicos, etcétera. Todos ellos de extensión mucho menor al de la Biblia, de menor tamaño y por lo tanto de menor precio. La mayoría de estos textos responden a prácticas cotidianas de los creyentes católicos como rezos, cantos, partes de la misa, y por lo tanto su uso más generalizado era entre sacerdotes y obispos; pero también era común que las personas fuera de la esfera eclesiástica tuvieran este tipo de libros en sus casas o lugares de trabajo, o que las utilizaran como parte del ritual de misa.

En los inicios de la imprenta, la labor de reproducción se centró particularmente en documentos de tipo religioso. Sin embargo, muy pronto se empezaron a imprimir documentos de tipo legal, registro de compras, de leyes, impresión de normas, pragmáticas, bulas, cuya función en realidad era el registro y la preservación, y sólo se leían en casos de juicio específico o de consulta. Justamente, este ámbito abrió paso a una lectura pública de tipo oficial, es decir, leyes que circulaban en la calle o incluso que se pegaban en las paredes para lectura general (en silencio o en voz alta para los oidores). Los autores Pedraza et al. (2003) resaltan la publicación de Bulas papales para otorgar privilegios o indulgencias, financiar guerras, declarar prohibiciones, etcétera; y los carteles, generalmente inquisitoriales, destinados a hacer públicas tanto declaraciones de censura como celebraciones y reuniones. En ese sentido, el mismo aparato de censura que motivó las distintas legislaciones en torno al impreso a partir de finales de siglo XV nos da una pista de lo que se estaba leyendo a extramuros, es decir, fuera del ojo público.

En efecto, cabe reflexionar si las legislaciones y censuras en general poseen un carácter preventivo, o si, por el contrario, surgen como un intento de frenar un fenómeno social determinado o una actividad ya en pleno proceso. Al menos la historia del libro nos ha

demostrado muchas veces que las legislaciones siguen la segunda lógica: intentan frenar algo que ya está ocurriendo. Todo lo cual permite suponer que en España de hecho se leían Biblias traducidas antes de la aparición de la *Vulgata*, y quizá también después de su publicación. Así como seguramente llegaron a manos españolas los textos con ideas reformistas y protestantes, entre ellos las tesis de Martín Lutero y textos que apoyaban, analizaban o incluso reprobaban las ideas de Erasmo de Rotterdam y Juan Calvino, entre otros reformistas que aparecieron en las primeras décadas del siglo XVI. Cuánto y quiénes leían este tipo de textos después considerados prohibidos, es dudoso. Lo cierto es que muchas de estas tendencias viajaron de boca en boca y por ende, lograron difundirse entre el público más insospechado.

Precisamente, en este punto Leonard (2006) subraya la enorme influencia que tuvieron las lecturas populares en la generación de un público lector. Los libros de caballería, novelas de ficción, narraban aventuras imposibles, por veces absurdas, de caballeros galantes en busca de tesoros o en pos del rescate de doncellas. Estos libros no sólo marcaron el inicio de la imprenta como una actividad comercial atenta a la demanda y al consumo, sino que también iniciaron la discusión sobre el efecto de la ficción en el público general. El primer libro de caballerías como tal fue la novela *Tirant lo Blanch* escrito en catalán y cuya versión castellana apareció el 1511; sin embargo, según Leonard (2006, p.73), el verdadero hito fue el famoso *Amadís de Gaula* y su saga de 4 libros. El *Amadís* comenzó a circular por las librerías españolas a partir de 1508 y se reeditó múltiples veces hasta inicios del siglo XVII, todo lo cual indica que las ediciones iban agotándose y que los compradores -de todos los sectores sociales- leían -o escuchaban- la obra gustosos. Al *Amadís* le siguen en popularidad el *Sergas de Espladián*, publicado por primera vez en 1510 y el *Palmerín de Oliva*, publicado un año más tarde.

Al respecto comenta Leonard:

Entre 1508 y 1550 se publicaron más de cincuenta voluminosos libros de caballerías, contra sólo nueve que figuran en la bibliografía de las cuatro décadas siguientes. Unos tres novelones más aparecieron en la última década del siglo; pero en realidad todas las obras que inicialmente fueron las favoritas se reeditaron muchas veces, aun después de la aparición del Quijote en 1605, y continuaron fascinando a muchos lectores cuando la moda la había pasado (2006, p. 77).

Otro documento nacido de la imprenta a finales de siglo XV fue el libro de cordel, una publicación en hojas sueltas o volantes de precio accesible a todo público que cubría diferentes temáticas: literatura, crónicas, poesía, recetas, horóscopos etcétera. Se les llamó así pues los vendedores solían colgarlos en un cordel para su exposición al público; en general quienes los vendían eran ciegos, así que se hacían leer los contenidos para memorizarlos y durante el día pregonar el contenido de los pliegos a los posibles clientes.

Lo interesante de estas publicaciones es que apelaban al sensacionalismo y a la fantasía para atraer lectores. Los libros de caballería copiaban fórmulas titulares de libros históricos como “Crónica de...”, “La verdadera historia de...”, por lo que en manos ingenuas podían pasar como historias verdaderas. Siendo el libro hasta entonces un portador de palabras *verdaderas* avaladas por los reyes o por el mismo Papa, no es de sorprenderse que muchas autoridades declararan su despecho por este tipo de publicaciones llamándolas mentirosas y vanas, y que incluso en varias ocasiones trataran de censurar los libros de caballerías: “La aureola de autoridad y de misterio que aún rodeaba a las páginas impresas, al convalidar las imágenes que hacían brotar en la mente del lector, daba a estos libros de caballerías una facultad hipnótica” (Leonard, 2006, p. 92).

La popularidad de estas lecturas puede explicarse hasta cierto punto en sus formas y espacios de lectura. Si la lectura de estudio continuaba leyéndose en silencio dentro de bibliotecas privadas o monásticas, en el espacio escolar o en el claustro, las lecturas populares se leían en cualquier espacio y muchas veces en voz alta.

...en los siglos XVI y XVII continuaba viva entre la población humilde esa muy antigua cultura oral antes mencionada, que encontraba expresión verbal en cuentos, refranes, canciones, romances, rimas infantiles, conjuros [...] ahora muchas de esas manifestaciones penetraron en la cultura aristocrática y urbana, integrándose a la poesía, la narrativa, el teatro: cuentos folclóricos incorporados a los nuevos relatos, romances viejos utilizados en obras teatrales y germen de un nuevo romancero, cancioncillas que alimentaron de varias maneras a la poesía cantada...: toda una amplia gama de manifestaciones literarias que pudieron surgir gracias a la cultura oral procedente de la Edad Media y que seguía viva en la España del Siglo de Oro (Frenk, 2005, p. 58)

La cultura oral no sólo influyó en las formas de lectura imperantes en la España de siglo XVI, sino que también determinó estilos de escritura que copiaban fórmulas propiamente orales. La lectura compartida, en voz alta, teatralizada, cantada, enunciada frente a un público familiar, extraño, casual o predispuesto, fue común durante todo el Siglo

de Oro español e incluso después, al punto de, como lo explica Frenk (2005), normalizar el sincretismo conceptual entre lector y oidor. Por ende, los espacios de la voz podían establecerse en cualquier parte, desde la Iglesia y el plano íntimo de lectura familiar, hasta en las calles, el campo, tal como lo describe Cervantes en capítulo XXXII de su obra magna:

...tengo ahí dos o tres dellos, con otros papeles, que verdaderamente me han dado la vida, no sólo a mí, sino a otros muchos; porque cuando es tiempo de la siega, se recogen aquí las fiestas muchos segadores, y siempre hay algunos que saben leer, el cual coge uno destos libros en las manos, y rodeámonos dél más de treinta, y estámosle escuchando con tanto gusto, que nos quita mil canas...⁵

Este fragmento del Quijote describe no sólo el papel protagónico de la oralidad, sino que resalta el hecho de que el oidor no necesitaba saber leer para “enterarse” del contenido de un documento. Margit Frenk (2005) afirma que durante el Siglo de Oro español la recepción lectora no dependía de la alfabetización. Lo cual permitió que no sólo los nobles, caballeros, señores cultos y miembros del clero accedieran a los libros, sino que cualquiera en torno a un lector en voz alta se convirtiera en un lector-oidor, incluidas mujeres. Esta actividad potenció a tal punto los lugares para leer u oír un texto que según Leonard (2006) incluso se leía en los barcos que zarparon hacia el Nuevo Mundo.

Entonces ¿quiénes eran los lectores? Fuera de esos individuos cultos, de los hidalgos, nobles y miembros del clero, Leonard (2006) describe al español de siglo XV como un ser en pleno romanticismo aventurero, con la imaginación embriagada tanto de los sucesos que le rodeaban como por los relatos de aventureros como Marco Polo o sir John Mandeville que llegaban a sus oídos por narraciones orales y después en forma de libros de caballerías y crónicas. Es difícil determinar el nivel general de lectura de los españoles, sin embargo y en apariencia, imperaba un aire de heroísmo y de imaginación en muchos sectores de la población inflamados por la lectura o escucha de libros de caballerías. El carácter fantasioso que divulgaban las novelas populares de alguna manera era complementado con la lectura o escucha obligatoria de las lecturas religiosas, textos que continuaban ostentando su autoridad incuestionable. A pesar de las muchas críticas a las novelas de caballería, en apariencia sus lectores se encontraban en todas partes. Irving Leonard descubre en su monumental obra *Los*

⁵ Fragmento *El Ingenioso Quijote de la Mancha* recuperado de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-6/html/05f86699-4b53-4d9b-8ab8-b40ab63fb0b3_6.html#I_44

libros del Conquistador testimonios de que no sólo eran los mismos aventureros que se embarcaron al Nuevo Mundo⁶ quienes leían asiduamente los libros populares, sino que todo tipo de hombres y mujeres, personajes de la talla de Santa Teresa de Jesús y el mismo rey Carlos V cayeron bajo los encantos de estas narraciones.

En conclusión, es posible inferir que ya para siglo XVI el español promedio no sólo estaba inmerso en una cultura lectora eminentemente oral que se cruzaba entre lo fantástico y heroico con lo plenamente devoto y religioso; sino que dichas lecturas influenciaron las acciones de muchos conquistadores -y quizá misioneros-. Las lecturas de siglo XVI construyeron una concepción de moral, honor y heroísmo que aparentemente fue decisiva en el modelo de conquista que se llevó a cabo en América y en los modelos de lectura, prácticas e incluso brechas lectoras que se desarrollaron en el Nuevo Mundo, elementos esenciales para la formación de distintos tipos de discursos en torno a la cultura escrita en México.

2.3. LA LECTURA DESPUÉS DE LA CONQUISTA

La conquista de México supuso una ruptura violenta de las formas de vida que habían perdurado por siglos en el mundo indígena. Por un lado, a las costas americanas arribó un conquistador español embriagado por sus lecturas y por una concepción de heroicidad muy particular. Según las reflexiones de Irving Leonard (2006), el héroe español estaba inmerso en una serie de ideales de moralidad y honor que en pocas palabras se sintetizaba en ser el portador del cristianismo a tierras lejanas, presuntamente paganas o bárbaras, para así sumar tierras a su patria y a la Iglesia y “salvar” a los nativos del “demonio”. Fue en ese mismo tenor que el conquistador no se detuvo a analizar o comprender las costumbres indígenas, sino que

⁶ Irving incluye el testimonio de Bernal Díaz del Castillo, quien en sus crónicas relata:

“Y desde que vimos tantas ciudades y villas pobladas en el agua, y en tierra firme otras grandes poblaciones, y aquella calzada tan derecha y por nivel como iba a México, os quedamos admirados, y decíamos que parecía a las cosas de encantamiento que cuentan en el libro de Amadís, por las grandes torres o *cúes* y edificios que tenían dentro en el agua, y todas de calicanto, y aun alguno de nuestros soldados decían que si aquello que veían, si era entre sueños, y no es de maravillar que yo lo escriba aquí de esta manera, porque hay mucho que ponderar en ello” (Del Castillo, citado por Leonard, 2006, p.106)

Para Leonard es clave el uso de la primera persona del plural pues parece indicar claramente que entre soldados discutían y compartían lecturas en común, así como sus impresiones del nuevo mundo, y justamente la lectura en común se enfoca en la referencia a Amadís de Gaula. Leonard infiere que entre dichos primeros conquistadores, tanto antes como después de embarcarse, los libros de caballerías eran compañeros del entretenimiento y seguramente se leían en voz alta o se pasaban de mano en mano.

procedió a una apropiación en la que él era el salvador del nativo por llevarle la palabra del dios cristiano, lo cual, según su propia lógica, sometía al indígena a una deuda que habría que pagarse con trabajos forzados.

Por otra parte, casi inmediatamente después de los conquistadores, comenzaron a llegar órdenes religiosas con una consigna única: convertir a la población indígena a la religión cristiana. Tanto para frailes como para conquistadores, cada uno desde su entendimiento y objetivos particulares, fue importante destruir todo vestigio de escritura, escultura y arquitectura indígena para “borrar” toda huella de herejía de los naturales e imponer las creencias españolas así como lograr la sumisión de los indígenas a sus conquistadores. La consigna incluyó también la enseñanza del latín y, al menos al principio, la enseñanza de la lectura y escritura, lo cual también implicó el trasvase de las lenguas indígenas a la lengua alfabética.

En su obra “La ciudad letrada” (1998), Ángel Rama reflexiona sobre los modelos e ideologías bajo los cuales se constituyeron las principales ciudades novohispanas. El autor resalta que el papel de lo escrito fue fundamental para cimentar la sociedad virreinal desde una estricta concepción autoritaria, es decir, el escrito era superior a la oralidad por que *daba fe*: el signo permanece, es inalterable y por lo tanto está revestido de una autoridad casi absoluta (1998). Es en ese sentido que Rama analiza cómo las esferas de poder se van constituyendo en torno al signo y a la capacidad de leer y escribir, poniendo a la tradición oral indígena en desventaja. Las letras mismas van configurando la ciudad desde un ideal renacentista que poco a poco separa a la palabra de la realidad y la convierte en símbolo.

En efecto, para las culturas indígenas, el texto escrito estaba revestido de autoridad, era un objeto sagrado que constituía la memoria y voz de los ancestros, además de que fortalecía la hegemonía de ciertos grupos. Sin embargo, el modelo de escritura y lectura colonial que describe Rama (1998) delata una práctica que aplasta la validez de la oralidad a la vez que forja e impone una serie de dicotomías relacionadas con la lengua y la escritura, que se trasvasan también en la mentalidad bajo la que se construirán ciudades y se cimentarán sociedades:

LETRA	VS	ORALIDAD
ESPAÑOL Y LATÍN	VS	LENGUAS INDÍGENAS
PENINSULAR	VS	AMERICANO
CIUDAD	VS	CAMPO
URBANO	VS	RURAL

Las nuevas formas de escritura alfabética representarán a las hegemonías de poder: leyes, cédulas, propaganda, bulas, etcétera, y por lo tanto, propiciarán una imposición ideológica y una distancia sistemática frente a la población indígena. Es posible concluir que el modelo de lectura y escritura que llegó con los españoles tenía un espectro de sincretismo con las concepciones indígenas en tanto que el escrito era un símbolo de autoridad. Esta semejanza jugaría en contra de los intereses de los nativos pues, al mismo tiempo, el modelo español implicaba que esta autoridad textual se transformara en un desgarramiento de todo vestigio de memoria para los indígenas y de toda posibilidad de aprehensión de ese objeto escrito que más que nunca se convirtió en un símbolo de poder y conquista.

León-Portilla (2014) afirma que la intención primaria de las órdenes religiosas españolas para acercarse a los códices, aprender la lengua indígena y ayudarse de los sacerdotes sobrevivientes de la población nativa para traducirlos, era comprender las creencias para refutarlas con argumentos cristianos:

El propósito era doble. Alcanzado dicho conocimiento, “lo malo y fuera de tino se podría mejor refutar y, si algo bueno se hallase, se pudiera notar como se notan y tienen en memoria las cosas de otros gentiles (Mendieta, 1941, I, prólogo sin foliar). De esta suerte el saber y la palabra indígenas podrían tener un doble destino. Serían refutados y proscritos en lo que de malo tenían y, si algo bueno hubiese, recordados como ocurría con el legado de otros paganos (León-Portilla, 2014, p. 12).

Sin embargo, ocurrió también que, al ir descubriendo la palabra indígena, algunos frailes quedaron maravillados ante la capacidad moral, la complejidad y sabiduría detrás de las inscripciones nativas. Fue el caso de Fray Bernardino de Sahagún, que tras reconocer la grandeza en el pensamiento indígena y entender el desgarramiento que habían sufrido las gentes dominadas a nivel cultural y moral, no sólo físico, escribió estas conocidas palabras:

Fueron tan atropellados y destruidos ellos y todas sus cosas, que ninguna apariencia les quedó de lo que eran antes. Así están tenidos por bárbaros y por gente de bajísimo quilate, como según verdad en las cosas de policía [cultura] echan pie delante [aventajan] a muchas otras naciones que tienen gran presunción de políticas, sacando fuera algunas tiranías que su modo de regir contenía (Sahagún, 1989, citado por León-Portilla, 2014, p. 13).

A partir de entonces, varios españoles se interesaron por recuperar la palabra indígena, por aprender a hablarla, por entender su complejidad, aunque muchos lo hicieron también para continuar con una labor de refutación. En ese tenor se auxiliaron de los sobrevivientes nativos, muchos de ellos sabios, algunos pipitlin en el caso de los nahuas, a los cuales se les llamó informantes. Pero, a pesar de un franco interés de recuperar la sabiduría indígena contenida en los textos y en la misma memoria de los nativos, el trasvasamiento de la sabiduría indígena por parte de los mismos españoles está salpicado de sus prejuicios y creencias. Incluso, cabe esperarse que dentro de estas nuevas formas de escritura indígena y de códices postconquista, los nativos hubieran ocultado adrede algunos datos o modificado otros para ajustarse a los intereses de sus conquistadores.

La destrucción de los documentos originarios, la enseñanza a los indígenas de la lengua española, así como la introducción de universidades específicamente para nativos, motivarán a estos últimos a escribir sus propias memorias, su propia interpretación de lo que estaba ocurriendo y sus traducciones al alfabeto latino de su tradición oral-escrita de los mismos códices recuperados. Después de la conquista, apareció un buen número de códices indígenas escritos muchos con escritura alfabética, con claros rasgos de influencia cristiana pero con un propósito claro de preservar la memoria del pueblo caído, por relatar desde su propia perspectiva la conquista y los sucesos posteriores. Es incluso frecuente que se considere que algunos rasgos cristianos se hayan incluido para ocultar los verdaderos nombres de sus dioses y así seguir preservando sus creencias de forma secreta.

Durante la colonia y virreinato la concepción y las prácticas de lectura se dividen claramente en tres brechas sociales. Por un lado, está el conquistador desde su carácter de lector de textos religiosos, pero sobre todo de literatura popular. Será su pasión por los libros de caballería y después, su ocio, lo que en los años por venir irán forjando una serie de espacios, de gustos y de prácticas literarias que construirán una literatura y un público en México muy particulares. Por otro lado, está la autoridad eclesiástica quien, desde el lado de

la conversión, la educación y de la instauración de un sistema legislativo, será dueña de un discurso muy particular sobre la lectura aplicado al resto de la población, no necesariamente a sus propias lecturas. Un tercer lado es el que compete específicamente a la sociedad indígena y, posteriormente, también aplicará para buena parte de la población mestiza, esclava y subsecuentes castas, cuando la economía se organice por encomiendas y por orden racial. Curiosamente, en las tres esferas propuestas existen formas de lectura mucho más emparentadas con la oralidad que con la lectura directa del texto.

2.3.1. La lectura para la población nativa

A partir de la caída de Tenochtitlán en 1521, el territorio que después se llamaría Nueva España prometía ser un espacio idílico para la propagación de la fe cristiana. José María Kobayashi (1996), explica que para el clero español la empresa constituía una oportunidad única para concretar su sueño de expansión cristiana, puesto que en territorio europeo las fuerzas islámicas y el movimiento reformista habían limitado enormemente su campo de acción.

Para Elsa Ramírez Leyva y para Ángel Rama, el imaginario español se sustentaba en buena medida en la palabra escrita:

El libro impreso que llegó a México del mundo denominado occidental trajo entre sus páginas una cultura que se consiguió como lo diferente, lo verdadero y, por lo mismo, lo superior. Incluso el propio medio y la forma (el alfabeto latino y el libro) formaron parte del imaginario colectivo que empezó a gestarse en relación con la metrópoli, la cual a su vez estableció los cánones y los controles relativos a valores hábitos y conductas (Ramírez Leyva, 2001, p. 134).

La labor adoctrinante requirió la creación de metodologías específicas, la apertura de escuelas y universidades, y la creación de materiales ilustrados y escritos que más adelante analizaremos. Todos estos factores fueron partícipes de un enorme proyecto de reeducación cultural, religiosa y económica que inevitablemente propició un cambio radical en las concepciones que los indígenas tenían de la lectura.

Las primeras órdenes religiosas, deseosas de convertir a la población indígena al cristianismo, se toparon con un primer obstáculo importante: el lenguaje. Según la historiadora Marina Garone (2012), el desafío no implicaba simplemente enfrentar un idioma distinto, sino toda una variedad de lenguas indígenas igualmente alejadas de las lenguas

habladas en Europa. Aprender maya, náhuatl, purhépecha, mixteco, otomí, etcétera, fue tarea menester que los sacerdotes tuvieron que resolver para poder efectuar su misión evangelizadora y que a la postre resultaría de vital importancia para el desarrollo de una cultura escrita novohispana:

La elaboración de textos en lenguas indígenas fue una de las primeras preocupaciones de los misioneros y funcionarios de la administración colonial y, al mismo tiempo, fue el motivo principal que impulsó la llegada y la difusión del arte tipográfico en el Nuevo Mundo. La producción editorial en idiomas autóctonos tuvo varios retos específicos: el paso de lo oral a lo escrito en clave alfabética, el celoso marco legal y administrativo que la Iglesia católica y la Corona española les impusieron a la reproducción y la circulación de textos e imágenes en estas latitudes, las limitaciones materiales —de aprovisionamiento de capitulares, tipos móviles, viñetas, grabados y papel— para emprender esos proyectos en suelo americano y la complejidad del cuidado de las ediciones cuando se realizaban en Europa. Como resultado de la interacción de estos factores surgió una rica cultura impresa colonial en lenguas indígenas, con particularidades estéticas en cada uno de los virreinos americanos (Garone Gravier, 2012, p. 99).

Tras dominar medianamente el náhuatl, el siguiente paso para los franciscanos fue el trasvasar dicha lengua a signos fonéticos, es decir alfabetizar el idioma para enseñar a leer a los indígenas, particularmente a los hijos de los principales. Por lo tanto, para los indígenas, a principios de siglo XVI, el significado de leer fue mutando entre “leer” las imágenes de los frailes, presuntamente tomando como referencia su propia forma de lectura, pero en un formato mucho más icónico que gramatical; hasta transformarse radicalmente al introducirse la enseñanza de la lectura alfabética. El alfabeto no se enseñó desde el español sino desde el trasvasamiento de las propias lenguas indígenas a la escritura, lo cual por sí mismo representó un desafío importante. Las representaciones pictográficas se unieron a la letra alfabética y a las pinturas creadas por los frailes para tratar de explicar a los nativos los pasajes de la Biblia y los principales dogmas de la fe. La lengua favorita para alfabetizar a los indígenas fue principalmente el náhuatl, pero también las lenguas purépecha, otomí, maya y mixteca corrieron con esa suerte. Para los indígenas, la lectura se volvió poco a poco reconocer su lengua en signos fonéticos bajo un formato lineal.

Más tarde, para algunos indígenas, leer se convertiría en leer en español: La palabra española comenzaría a dominar el espacio urbano y cotidiano. Como lo describe Ángel Rama (1998): los signos alfabéticos comenzaron a verse en libros, en hospitales, en las escuelas, en las calles de la nueva urbe pegados en las paredes. El signo español asumía el control de sus nuevos nombres cristianos, de sus leyes, de su lengua, de sus cantos. En ese sentido, la lectura

para los conquistados fue un proceso de aprendizaje de costumbres e ideales íntimamente ligados con la cristiandad.

Para los primeros educandos indígenas se abrieron escuelas de estudios superiores, como fue el caso del Colegio de Tlatelolco en 1536, o más tarde, en 1537, en mucha menor medida el Colegio del Nombre de Jesús liderados por la orden franciscana; o el Colegio de Tepozotlán en 1577 bajo el mando de la orden jesuita. Si bien, en todos estos casos la enseñanza del latín era selectiva y por ende sólo una escasa minoría indígena durante el siglo XVI logró acceder a la enseñanza superior, el latín estuvo de muchas formas relacionado con las prácticas de lectura. Tanto si este fuera su oficio o no, para muchos indígenas educados la lectura también fue un proceso de traducción como parte del adoctrinamiento a sus semejantes, pero también para educar al clero en las costumbres e historia indígena.

Por su parte, para las niñas, los adultos y los hijos de macehuales, leer significó esencialmente escuchar o repetir la doctrina cristiana y los sermones, primero en latín, luego con dibujos, luego en un náhuatl planeado por los frailes para traducir lo mejor posible elementos dogmáticos del cristianismo que no tenían equivalencia en la lengua indígena, como cielo o infierno (Sánchez Aguilera, 2020). Después también, utilizando el modelo de la tradición indígena, se introducirían cantos y música para enseñar oraciones, o el teatro para representar fragmentos bíblicos. La lectura, al igual que en tiempos prehispánicos, continuó siendo jerarquía, con la diferencia en que ahora por encima de la escala social se encontraban los españoles, y por ende el modelo de lectura europeo determinaba el privilegio o nivel que tenían los indígenas dentro de la sociedad novohispana:

...el libro fue uno de los elementos de jerarquización social, puesto que su forma y contenido expresaban el nivel de la capacidad lectora, que a su vez ponía de manifiesto los antecedentes culturales indígenas y los conocimientos de la cultura occidental recientemente adquiridos; es decir que evidenciaba si el individuo formaba parte del grupo privilegiado y dotado de poder por su linaje y su nivel de educación reconocidos por los maestros españoles. Entonces el libro también se convirtió en un símbolo que distinguía a las que podríamos considerar clases de la sociedad indígena. Sin embargo, el lector no gozaba de libertad para elegir sus lecturas; por lo regular los misioneros decidían los libros y textos a los que tenían acceso a los indígenas (Ramírez Leyva, 2001, p. 127).

A la par de la palabra alfabética, la oralidad no perdió su valor entre los indígenas pues mucha de la transmisión de textos para la población general se realizaba a través de sermones, cantos y representaciones. Pero también la tradición prehispánica se resguardó en buena medida en la memoria y en la tradición oral. Es en ese doble sentido que leer continuó

siendo escuchar, cantar y representación dramática, primero como parte de la reeducación adoctrinante; pero, también, como una manera no oficial de conservar la memoria antigua y continuar con algunas prácticas a pesar de la presencia española.

La destrucción de los documentos originarios, la duda e incompreensión que comenzó a rodear las afirmaciones de los frailes, aunado con el aprendizaje del español y del latín, y el trasvase de las lenguas indígenas a los signos alfabéticos, así como la introducción de universidades, fueron motor para que los indígenas tomaran la iniciativa de escribir sus propias memorias, su propia interpretación de lo que estaba ocurriendo y sus traducciones al alfabeto latino de lo que quedó de su tradición oral-escrita y de los mismos códices recuperados:

En el transvase de la oralidad y del contenido de los libros pictográficos a la escritura alfabética, la antigua forma de transmisión se alteró y quedó desplazada por la de procedencia europea. Sin embargo, el cambio en la forma de transmisión no implicó necesariamente una modificación sustancial en el contenido de la expresión [...] Por una parte, se reconoce que se trata de una producción que ya no es netamente indígena. Por otra, pueden percibirse también mejor las diferencias que existen entre los textos “contaminados” y aquellos que preservan sus atributos originales como creación debida a la tradición anterior a los tiempos del encuentro (León Portilla, 2014, p. 678)

En efecto, para las naciones indígenas leer y sobre todo escribir, también significó una supervivencia de su memoria. Desde esa nueva palabra y ese nuevo sistema de signos, muchos indígenas de las clases gobernantes y nobles procuraron recuperar la memoria de sus códices perdidos. Otros tantos bajo la tutela y apoyo de Sahagún se dedicaron a traducir y transcribir algo de la sabiduría tradicional, por ejemplo, sus cantos -cuicatl-, sus historias -tlatolli- y sus discursos de lo que tenían por sagrado o importante -huehuetlatolli-. Siempre y cuando lo dicho no contradijera los dogmas cristianos.

Para los sacerdotes indígenas y nobles que adquirieron la habilidad de escribir, leer se convirtió en el compromiso de continuar hasta donde posible, con las tradiciones de antaño, lo cual implicaba recuperar el contenido de los códices destruidos. En ese sentido es que leer para los indígenas significó tanto memoria como resistencia. Dice Miguel León-Portilla:

...hubo también al fin algunos que, con la antigua conciencia de ser dueños de un patrimonio cultural, se empeñaron en hacer rescate del mismo. Varios fueron, en los tiempos que siguieron a la conquista, los que mantuvieron ocultos viejos libros de pinturas, representaciones de sus dioses, símbolos de su

anterior existencia cuando aún florecía la *toltecáyotl*. Por otra parte, llegó a haber también indígenas que escribieron nuevas crónicas e historias en lengua náhuatl para preservar la herencia de cultura en beneficio de sus propios descendientes. Recordemos, entre éstos, al grupo de autores anónimos de Tlatelolco que redactaron en 1528 los que hoy se conocen como *Anales de la Nación Mexicana*. Mencionaremos también los nombres de indígenas como Hemando Alvarado Tezozómoc, Cristóbal del Castillo y Chimalpahin Cuauhtlehuanitzin (1980, p. 33).

Para la doctora Mercedes de la Garza (2012), así como para Miguel León-Portilla (1980) y otros apasionados estudiosos de la cultura y filosofía prehispánica, estos documentos escritos en las postrimerías de la conquista son documentos de valor excepcional para poder comprender algo de la cosmogonía y conceptos del mundo indígena prehispánico. Sin embargo, a pesar de que la escritura alfabética cobra un valor de memoria y rescate, es incierto afirmar quiénes leían realmente estos nuevos textos, si quienes leían eran los indígenas o si los lectores de dichos textos fueron por muchos años los propios europeos.

Para los indígenas, la lectura fue reeducación, fue oralidad tanto para fines de adoctrinamiento como para la preservación de las antiguas tradiciones, pero también continuó siendo una práctica jerarquizada que a la vez reafirmaba el poder de algunos miembros de la comunidad indígena, al menos dentro de lo simbólico. Los frailes españoles supieron usar a su favor las semejanzas que existían entre el modelo de lectura indígena y el europeo, en el sentido de ser una práctica jerarquizante que involucraba a todos desde la oralidad y el canto, o bien, para las clases altas, desde la lectura directa y el privilegio de la interpretación. A su vez, ambas lecturas planteaban la palabra como un discurso sagrado y de autoridad. La enorme diferencia fue la implementación de una jerarquía absoluta de lo español sobre lo indígena a través de esta nueva palabra alfabetizada que pretendía destruir y corregir las creencias de antaño. Esta es la razón por la que, para los nativos, el medio de difusión más importante de su propia historia y cosmovisión continuó siendo la memoria y la palabra oral.

2.3.2. La lectura para los frailes y el clero

Según Josefina Zoraida Vázquez (2013), desde antes de la Colonia, ya en el siglo XVI, la reforma religiosa española propició la apertura de colegios para formar sacerdotes disciplinados, mediante una educación eminentemente intelectual. La decadencia del modelo escolástico propició la creación de una educación fundamentada en la lectura de obras

completas, en la comprensión más que en la repetición, en el aprendizaje del latín y el estudio de obras clásicas como parte de la educación superior.

Como lo menciona Carlos Alberto González Sánchez: “la apertura del nuevo continente se produce paralela a las novedades en las formas de confección librarias” (2002, p. 24). Para los frailes llegados de España, el concepto de ciudadano, de caballero, de hombre de bien, estaba firmemente ligado a la lectura, la cual a su vez se relacionaba con la educación y ambas, a la doctrina cristiana. Para la mayoría de las órdenes religiosas, la tríada leer-educación-cristiandad eran inseparables, de ahí que, según Josefina Zoraida Vázquez, las principales órdenes llegaron con el claro objetivo de adoctrinar a los indígenas mediante la educación y la alfabetización:

Pareció verdad que la Nueva España era hija predilecta, porque, sin tardanza, llegaron discípulos de los maestros que conmovían a la vieja España, Nebrija y Vives, Erasmo y Moro. Y en sus voces se escucharon los ecos de sus ideas, pero con el matiz propio que dictaba una tierra en donde todo estaba por hacer con poca gente. Los hombres que llegaron no se milanaron y el franciscano Juan de Zumárraga, al igual que Cisneros, aconsejaba escuelas de primeras letras, de gramática y hasta universidad e imprenta “para reformar o acrecentar la religión”. El latinista Julián Garcés vio con claridad que la concepción errónea sobre la racionalidad de los indios era un obstáculo y escribió al Papa, logrando que Paulo III los reconociera “capaces de la fe cristiana” (2013, p. 17).

A lo largo del siglo XVI las opiniones que distintas órdenes religiosas tenían sobre la educación de los indígenas y su participación igualitaria en la sociedad novohispana estaban íntimamente ligadas a sus capacidades lectoras y a su acceso al material escrito. Por lo tanto, quienes no estuvieron de acuerdo con la educación superior indígena, particularmente agustinos y dominicos, optaron por limitar el aprendizaje del latín, el acceso a la Biblia y a otras obras fuera de las escritas específicamente para la conversión y catecismo de naturales, así como a reducir el aprendizaje lecto-escritor a la repetición y la memorización, sin llegar a la lectura directa, o a la discusión del texto. Por el contrario, para la orden franciscana, el ejercicio alfabetizador era de vital importancia para la formación de un sacerdocio indígena con todas las facultades que tendría en España. Esto implicó explotar al máximo las habilidades de los indígenas y para algunos pocos, significó la enseñanza superior, es decir, el aprendizaje de gramática latina, filosofía, medicina y el estudio de los clásicos.

Los primeros franciscanos arribaron al territorio de lo que sería conocido como la Nueva España en 1523 y 1524 y desde fechas muy tempranas promovieron la difusión del cristianismo a partir de la

educación de un cuerpo de colaboradores nativos y de la cristianización de ciertas prácticas indígenas; mientras que los frailes de Santo Domingo, quienes desembarcaron en la Nueva España en 1526, mucho más preocupados por la deformación que la doctrina cristiana podría sufrir al ser esparcida por neófitos de dudosas capacidades, solamente impartieron educación elemental a sus feligreses y no dejaron en sus manos la elaboración de materiales catequéticos (una cuestión que los enfrentó en varias ocasiones con los franciscanos). Los agustinos, por su parte, quienes llegaron en 1533, sí adoptaron el sistema franciscano de escuelas conventuales, aunque no en todas las regiones (Alcántara, 2019, p. 80).

Así se confirma no sólo la triada entre lectura, educación y cristianismo, sino la vital importancia que tenían estos tres elementos para la conformación de un individuo con derecho a participar en la sociedad española, más allá de simplemente constituir parte de la fuerza laboral. Según Osorio Romero (1990) la idea que los frailes tenían de la educación era una herencia directa del sistema feudalista medieval, lo cual implicaba que no era un derecho común, sino un privilegio para algunas clases nobles o para algunos individuos especialmente despiertos o habilidosos.

En ese sentido, la lectura para los frailes es, a la vez, privilegio, religión y censura. Hay una separación tajante entre lecturas buenas y las nocivas: si la lectura no sirve para la doctrina, para el espíritu y para elevar el pensamiento, entonces es censurable o incluso herejía. Si el lector no se considera capaz del comportamiento racional o espiritual necesario, o no es parte de un sector privilegiado, entonces sus conocimientos y habilidades lectoras deben limitarse a lo más básico. La Dra. Elsa Ramírez resalta que el protagonista de esta padoja es el libro mismo, no el lector:

En el libro se cifraba (conforme a la moral social) la capacidad de transmitir la palabra buena o mala. Por ello, representaba en sí misma un poder: el del texto transmisor de ideas y capaz de reafirmar la mentalidad que conviene al sistema social. O bien todo lo contrario: propulsor de la diferenciación y de la conformidad con el sistema. Pero, curiosamente tal poder se localizó en el libro más que en el lector; el libro era temido por su poder para transmitir y diseminar ideas hechas palabras, capaces de transformar las mentalidades y las conductas de los novohispanos (2001, p. 112).

Esto explica porqué las iniciativas censoras se enfocaron en los libros y no en los lectores. La práctica de la lectura es, en este sentido, una actividad sumisa en la que el individuo recibe un dogma, una lección, un mandato de forma pasiva del documento quien funge como autoridad. Por lo tanto, las lecturas vanas, ociosas, ficcionales, pero muy especialmente, toda creación que pusiera en tela de juicio los dogmas cristianos o sus representantes, fueron objeto de críticas, persecución y censura; y en ese mismo tenor, es que

se publicaron sendas versiones de índices censorios y expurgatorios a lo largo de los siglos XVI y XVII. Según la Dra. Elsa Ramírez Leyva (2001), el libro por sí mismo ya conllevaba un significado social: podía implicar educación, erudición y poder, o por el contrario, si se trataba de un libro prohibido, significaba que su portador era un transgresor de la doctrina.

Desde luego que existe un cierto nivel de subjetividad entre esta división de lecturas. Basta recordar el estudio de Irving Leonard (2006) en el que se recuperan algunas listas de libros contenidos en los barcos y equipajes provenientes de España hacia el Nuevo Mundo. Los salterios, biblias y sermonarios no eran lo único que ocupaba el equipaje y tiempo de los frailes, sino que también aparecían novelas de caballería. En ese sentido, y quizá en una medida mucho más discreta y personal, la lectura para los frailes también fue un medio de entretenimiento e imaginación al igual que para todos los asiduos lectores de las novelas de ficción aparecidas a lo largo del siglo XVI:

Si los santos más venerables del siglo XVI padecieron una intensa, aunque temporal afición por las historias caballerescas, no podía esperarse otra cosa de los clérigos menores, cuya inclinación seguramente fue más duradera. Para citar un caso concreto, Melchor Cano, teólogo notable de su tiempo, informa que conoció a un sacerdote que no sólo estaba familiarizado con los hechos de Amadís y de otros héroes de la caballería, sino que creía que tales ilusiones eran verdad puesto que se hallaban en letra de molde (Irving A., 2006, p. 84).

2.3.3. La lectura para españoles y criollos

En apartados anteriores, se describe cómo a finales de siglo XV y principios del XVI para los españoles la lectura era un vaivén entre los textos religiosos que se leían como parte del deber católico y los textos de ficción para los momentos privados, de ociosidad o de entretenimiento colectivo. Para algunos pocos españoles educados, la bibliografía disponible se complementó con la lectura de algunos textos clásicos griegos que no se relacionaban necesariamente con la religión pero tampoco con el ocio, sino más bien con la educación privada.

Pilar Gonzalbo Aispuru (2014) afirma que entre los viajeros a las Indias llegó todo tipo de personajes: desde rudos soldados, artesanos, campesinos pobres deseosos de tierras y riquezas; pero también gente culta entre quienes se contaban funcionarios, eclesiásticos,

humanistas y maestros. Kobayashi también confirma la naturaleza en extremo heterogénea de los recién llegados:

La mayoría eran hombres iletrados o apenas instruidos en primeras letras. Les movía a atravesar el Atlántico el afán de aventura y lucro. Había en número escaso hombres de formación escolar mediana como Díaz del Castillo, Tapia y Cortés. Consumada la empresa militar, no tardaron en sumarse a la fila de hombres de letras que respiraban con toda inquietud el aire del humanismo renacentista. Escasísimos en número, fueron, sin embargo, estos últimos los que acabaron por dar pauta a la vida cultural y pronto culta, del México colonial con sus libros de erudición y de espiritualidad, sus colegios, sus cátedras universitarias, sus certámenes de oratoria, sus obras pías (1996, p. 122).

El furor por emigrar al Nuevo Mundo se debió en buena medida al espíritu aventurero inflamado por los libros de caballería, los cuales, a pesar de no ser bien vistos por algunas autoridades ortodoxas, fueron leídos o escuchados por prácticamente todo tipo de público. fue reafirmar una serie de virtudes propias del caballero español reflejadas en personajes románticos, valientes, honorables y aventureros, siempre con una percepción muy específica del bien y del mal, en constante lucha por lo que creían justo. Insisto, desde la Edad Media los linderos entre la ficción y la realidad son delgados, la aparición y difusión de los libros impresos, cuyo auge responde precisamente al siglo XVI, no ayudó de primera mano a delinear esa diferencia, sino que, por el contrario, contribuyó a aumentar la confusión puesto que, hasta entonces, los pocos textos con los que la mayoría de la gente tenía contacto, directa o indirectamente, eran religiosos o de carácter civil y su naturaleza era autoritaria y verídica.

Los lectores coloniales mostraban cierto interés por lo que creían que era la historia. A la tenue línea divisoria entre la fantasía y la realidad -origen del gran poder de convicción del Amadís y demás "historias mentirosas" -se debe probablemente la estabilidad de la demanda por obras que aseguraban referir hechos verídicos (Irving A., 2006, p. 184).

A diferencia de los frailes, enfrascados en sus tareas de conversión y educación, los colonos españoles más acomodados comenzaron a entregarse al ocio y a las faenas de su nueva residencia. Así, la lectura pronto adquiere un carácter de entretenimiento general. Fuera porque comenzaron a configurarse bibliotecas privadas, fuera para matar el tiempo o bien, como una lectura colectiva entre pobladores analfabetas, el objeto libro comenzó a tener una demanda importante entre los colonizadores.

Dicha demanda fue esencial para mantener un mercado productivo y fructífero entre las imprentas en España y los compradores en América. Paulatinamente, sobre todo para el siglo XVII, la demanda motivaría la apertura de imprentas en el Nuevo Mundo. Sin embargo,

al menos durante siglo XVI, el mercado y producción interna de libros en la Nueva España fue muy limitado y escaso, por lo que los pobladores -frailes y civiles- dependieron en muy buena medida de la importación de libros proveniente de imprentas españolas. Según César Manrique Figueroa (2008) y Teodoro Hampe (2010), la relevancia de este mercado es que durante mucho tiempo leer para los españoles también fue mantenerse en contacto activo con sus compatriotas y familiares en Europa:

...los libros fueron percibidos esencialmente como un instrumento para asimilar y armonizar con las tendencias contemporáneas en tecnología, cultura, política y moral europeas. Hasta bien entrado el siglo XVIII los trabajos impresos no fueron tanto un medio de articulación de los intelectuales y burócratas locales con la realidad inmediata, sino más bien vehículos que los mantuvieron conectados con España y el resto de Europa (2010, p. 62).

De igual manera, José María Kobayashi, Pilar Gonzalbo e Irving Leonard coinciden que el paso del tiempo en la vida colonial fue abriendo camino al sedentarismo y a la proliferación de ideas renacentistas que paulatinamente desplazaron la moda de los libros de caballería para en su lugar preferir las novelas pastoriles. Según Leonard, los colonizadores que arribaron con deseos de aventura y en pos de las armas fueron desplazados por una generación que se inclinaba por la pluma y el éxito literario:

La espada cedía su lugar a la pluma como instrumento de progreso material, y la familiaridad con las letras y el conocimiento se estaba volviendo una garantía de eminencia social mayor que la habilidad militar. Si el interés pasivo de los conquistadores en esta materia se había limitado en gran parte a la lectura de los populares libros de caballerías, sus hijos y sus nietos adquirirán un gusto más maduro y una preferencia más acusada por las expresiones artísticas de la literatura del Renacimiento (2006, p. 264).

Según Teodoro Hampe (2010) a pesar de que la lectura continuó siendo una práctica esencialmente elitista, la exclusividad se limitaba a la posesión de bibliotecas privadas reservada para el clero, los nobles, los profesionales con algún éxito e incluso para gobernantes indígenas. El autor afirma que la circulación de textos provenientes de Europa, así como de libros sacros era amplia. En ese sentido, la lectura de entretenimiento para los españoles continuó siendo tanto una práctica visual como auditiva, el doble significado entre oír y leer persistió durante todo siglo XVI, XVII e incluso parte del XVIII.

La demanda de libros y el cambio de intereses lectores por parte de la población española y criolla también propiciaron que leer no fuera solo un entretenimiento social sino

que se reafirmara como una virtud que reflejaba una posición económica y social a través de la educación (Gonzalbo Aizpuru, 2014). Precisamente, a partir de la segunda mitad de siglo XVI lectura para los civiles también fue educación; sin embargo, el concepto de educación estaba firmemente ligado a la doctrina cristiana y a la presencia de los frailes.

Según la autora Pilar Gonzalbo Aizpuru (2014), la educación para los criollos implicó ante todo la educación en la doctrina cristiana a través de la lectura del catecismo. Los otros saberes, incluidos leer y escribir, se irían incorporando paralelamente con su educación espiritual al punto de llegar a los estudios superiores en donde se podía aprender medicina, derecho, teología y gramática. Como lo confirma la Dra. Gonzalbo, leer para los españoles y criollos también fue moral, religión y educación selectiva.

A partir de la apertura de escuelas para criollos, el concepto y objetivos de la práctica de lectura para cada estrato de la sociedad virreinal se distanciaron más que nunca, a la vez que las lecturas para uno y otro grupo eran distintas. Todo lo cual comulgó para crear una serie de diferenciaciones sociales o jerarquías que se sustentaban en las prácticas de lectura.

Si para los frailes existe una relación íntima entre religión, educar y leer, ¿qué significa entonces educar para los religiosos? Según Osorio Romero (1990), así como para muchos de los autores ya citados, la educación colonial significa instruir y formar en la doctrina cristiana y en los valores propios de la fe, dentro de los que se incluían el latín y el conocimiento de autores grecolatinos. El sistema educativo estaba creado para ir depurando a los alumnos de menor rango económico o social, menor interés o habilidad, para que sólo unos pocos elegidos llegaran a los niveles superiores de conocimiento.

2.4. LA FUNCIÓN DE LEER DURANTE LA COLONIA

Desde las distintas concepciones de leer, la práctica cumplía objetivos diferentes para cada sector de la sociedad novohispana, al tiempo que en determinados espacios -como la escuela o las iglesias- el objetivo era semejante aunque se cumpliera desde definiciones y marcos diferentes. En el caso de los españoles y criollos, la lectura sirvió, más allá del entretenimiento, para mantenerse en contacto con la península y para seguir sintiéndose parte del movimiento cultural europeo:

Los materiales impresos fueron utilizados mayormente para mantener contacto con la cultura e ideología europeas, no para acumular más conocimiento sobre una realidad que los colonizadores conocían bien y confrontaban en su vida cotidiana. Comunidades religiosas e individuos particulares, por lo tanto, hicieron grandes esfuerzos para formar ricas y actualizadas colecciones de textos importados directamente de metrópolis distantes (Hampe, 2010, p. 64).

Teodoro Hampe (2010) insiste en que la lectura no implicó el desarrollo de un cambio en el pensamiento crítico a ningún nivel entre la población criolla. El autor cita a la investigadora Magdalena Chocano Mena, quien afirma que más que un agente de cambio, “la imprenta sirvió para consolidar el status quo en México” (Chocano Mena, citada por Hampe, 2010, p. 64). De hecho, según Pilar Gonzalbo (2010a), la lectura escolar para los criollos, y en general la educación, servía más para reforzar el pensamiento conservador y tradicionalista que para generar nuevas ideas, además de reforzar una superioridad social frente a indígenas, esclavos y mestizos. Para el siglo XVI, cuando el furor inicial con que los frailes se embarcaron a su labor educativa menguó sensiblemente, hasta casi desaparecer, y las escuelas privilegiaron el acceso y ascenso de la población criolla. Los criollos no sólo aceptaron este nuevo escenario, sino que asumieron también un método educativo que la enseñanza del catecismo ponía por delante de cualquier saber o habilidad (Gonzalbo Aizpuru, 2010a).

En efecto, la práctica lectora encontraba su protagonismo en los textos religiosos. Entre sus pertenencias, los viajeros en general llevaban consigo algún libro religioso o librito de oraciones; según los registros de bibliotecas particulares o de pertenencias de difuntos, en la mayoría de las casas había al menos un librito de horas, o un ejemplar de la Vulgata⁷. Durante el ritual de misa, todos los presentes escuchaban fragmentos de la Biblia, y escuchaban sermones en latín o en náhuatl⁸. En buena medida se leía y se escuchaba como una parte del deber cristiano cotidiano, pues, precisamente, en la mayor parte de los casos la educación se efectuaba por frailes a través de libros y, por ende, la concepción y objetivo de la práctica lectora estaba ligada irremisiblemente a la fe.

⁷ Así lo demuestran las declaraciones de equipaje recuperadas por Irving Leonard, como también las listas de pertenencias de difuntos analizadas por Carlos Alberto González Sánchez.

⁸ En la época los sermones se escribían primero y luego se leían ante los feligreses, según Carlos Herrejón, muchos sermones llegaron incluso a imprimirse y venderse en librerías.

En efecto, para los frailes y demás miembros del clero, la lectura seguía cumpliendo prácticamente los mismos fines que los que tenía en años anteriores a la colonia. La lectura de la Biblia en voz alta, el canto de las oraciones o la representación teatral, fueron prácticas de lectura exclusivamente de carácter religioso cuyo objetivo era transmitir la fe y los principales dogmas de la cristiandad. Roger Chartier (2004) incluso menciona que, desde la Edad Media, la lectura está relacionada a manera de metáfora con la digestión: la lectura se come, se traga y se digiere, como quien come la hostia durante la misa. En ese sentido, para los frailes la lectura implica una formación no solo del alma sino una nutrición del cuerpo mismo. Así, existe una lectura para la formación espiritual individual y otra para el ritual colectivo, de naturaleza eminentemente oral.

Desde esa concepción de lectura como estudio y como vehículo de la fe, los frailes adoptan en la Nueva España una nueva meta para la lectura: Leer para adoctrinar y educar a los indígenas. En los primeros años de la colonia, la práctica de leer para convertir también fue profundamente leer para educar, no sólo en el ámbito religioso sino también el cultural. El modelo de lectura practicado por franciscanos y después para jesuitas, implicaba leer para comprender y pensar, no sólo leer para memorizar. José María Kobayashi (1996) reflexiona sobre la naturaleza humanista y renovadora de esta educación, tan contrastante con los modelos posteriores, o incluso con la educación inicial para criollos más enfocada en la preservación de la ortodoxia religiosa:

...una evangelización nada oscurantista, sino civilizadora y, sobre todo, incorporadora, como se había repetido tantas veces en la península ibérica, con sus escuelas para los indios antes que para los criollos o mestizos, con la buena disposición de los misioneros a aprender la lengua o lenguas vernáculas y con la alfabetización de las mismas, de cuyo sentido trascendental es hoy día un tanto difícil que nos demos cuenta cabal, y mucho más de los enormes esfuerzos que debió costar a sus primeros emprendedores (1996, p. 175).

Para Elsa M. Ramírez (2001), la educación religiosa para indígenas no era simplemente un proyecto religioso: en un principio se planteó como una estrategia para integrar cabalmente los indígenas a la sociedad novohispana y en ese tenor, el proyecto con los indígenas fue prioritario incluso frente a la educación de los criollos. La alfabetización fue una medida que pretendía crear una identidad nueva en los nativos:

...durante varios años se impusieron formas en que a los aborígenes del nuevo mundo correspondió un mayor protagonismo, pues se intentaba dotarlos de algunos de los medios que antes habían sido

privilegio de los grupos del clero y de la nobleza europeos. Pero en el siglo XVI la imprenta, que popularizó el libro y el uso de las lenguas vernáculas como elementos de identidad, y que a la vez impulsó la diferenciación de los estados europeos y las pugnas religiosas, promovió la alfabetización, privilegió la lectura y la circulación del libro, en particular religioso, de tal forma que algunas órdenes religiosas se empeñaron en proporcionar a los naturales de las tierras recién conquistadas los conocimientos y las habilidades necesarias para tener acceso a la lectura, a la escritura y al libro, y con ello transitar al pensamiento religioso católico que dominaba la conducta individual y social de los habitantes de la metrópoli (Ramírez Leyva, 2001, p. 125).

Vasco de Quiroga impulsó una educación entre los indígenas enfocada no sólo en los conocimientos y en la alfabetización, sino abocada a la formación de “buenos ciudadanos”. En ese tenor, su forma de educar y de propiciar prácticas lectoras, fue a través de centros comunitarios dedicados al trabajo y a la formación de ciudadanos según el ideal humanista. Pilar Gonzalbo Aispuru (2014) describe la doctrina predilecta de Vasco de Quiroga, la escrita por Gutierre González Dondel, como un documento totalmente centrado en la apariencia del individuo, es decir, en la aparente serenidad, la humildad, la moderación, en contraste con los arrebatos de pasión y los pecados que obstaculizaban el ideal de la sociedad urbana según el español renacentista.

La educación llevada a cabo por los frailes y cimentada por la práctica de la lectura a distintos niveles, se relaciona con el idealismo descrito por Ángel Rama (1998). El autor insiste en cómo ese idealismo se dignificaba y materializaba precisamente a través de la palabra escrita, primero mediante los textos sagrados, pero más tarde, a través de la selección de autores humanistas y grecolatinos que se difundían y estudiaban en la escuela. Finalmente, este ideal materializado en las letras se refleja claramente en la exaltación de la figura del poeta y el escritor dentro de la sociedad novohispana de siglo XVII y XVIII.

Para Berenice Alcántara (2019), la labor de los frailes para con los indígenas durante todo el siglo XVI es especialmente relevante pues la metodología educativa, el material creado e incluso -citando al Dr. Mario Sánchez Aguilera (2021)- la variante de náhuatl que crean los frailes para poder comunicar sus enseñanzas, estaban enfocados específicamente en la población indígena como sus referentes, destinatarios e interlocutores únicos. Los nativos fueron el centro mismo de la empresa educativa -y por lo tanto lectora- en la Nueva España, lo cual, a la postre, tendría consecuencias insospechadas para los mismos frailes:

El fin de los predicadores y gobernantes era hacer entendible, reproducible y legible un marco completo de nuevas creencias y prácticas religiosas y administrativas con el objeto de integrar a los

indios a la cristiandad y sujetarlos a la autoridad española. Sin embargo, las estrategias empleadas y diseñadas para tal fin no fueron usadas solo por ellos. Diversos grupos indígenas emplearon el alfabeto, las imágenes y los libros —en una palabra, lo escrito e impreso— para registrar y recordar sus propias historias, defender sus derechos patrimoniales y consolidar su poder ante los españoles y otras comunidades indígenas (Garone Gravier, 2012, p. 109).

Para los indígenas, el objetivo de la lectura se bifurcó entre lo que sus conquistadores y educadores religiosos esperaban de ellos, y su forma peculiar de apropiarse de la escritura alfabética. Por un lado, las prácticas de lectura estuvieron fuertemente ligadas a un proceso de adoctrinamiento y de reeducación. El proceso no fue el mismo para todos pues la educación respondía a un sistema jerárquico, por lo que leer se convirtió en una manera de ascender en la escala social e intelectual asentada por los españoles. Para los que se volvieron “informantes”, leer tuvo dos objetivos: leer para traducir y enseñar a los frailes, y leer para alfabetizar a otros indígenas. Este segundo objetivo obedece a la lógica española en la que se educaba a un grupo selecto con la idea de que estos enseñarían a otros haciendo del aprendizaje una acción extensiva. En la práctica, los resultados aún son inciertos, por lo que se presupone que quienes asistieron a las escuelas y recibieron una educación directa fueron quienes adquirieron la habilidad de la lectura y la escritura; y para todos los demás, la práctica de lectura se redujo a escuchar y el objetivo en buena medida era obedecer las nuevas regulaciones bajo las que se movía su cotidianidad.

Sin embargo, para estos indígenas informantes, el tener en su poder la palabra alfabética también significó utilizar estos nuevos signos para preservar sus costumbres e historia. En general, para muchos indígenas leer se convirtió en un proceso de recuperación de la palabra destruida. Pero también se escribe y se lee para crear una nueva historia en la que, según la Dra. Mercedes de la Garza (2012) desde la perspectiva de los mayas, los indígenas dan cuenta de los datos que consideraron dignos de ser recordados, las historias de sus linajes o las historias que servían para defender y proteger territorios y derechos.

...hombres como el tezcocano Gabriel de Ayala, el chalquense Chimalpahin y los mexicas Cristóbal del castillo y Fernando Alvarado Tezozómoc, trabajando por su propia cuenta, emprendieron asimismo lo que pensaron era una especie de rescate del saber y la palabra nativos. Ellos como otros muchos nahuas, habían aprendido a escribir valiéndose del alfabeto. Y, aunque en algunos casos copiaron y preservaron las pinturas y signos glíficos de los códices que pudieron consultar, optaron por redactar sus obras en su propia lengua, con la escritura latina, adaptada para representar los fonemas del náhuatl (León-Portilla, 2014, p. 32).

También, se lee para proseguir con los antiguos ritos lejos de la vista de los sacerdotes. Según León-Portilla (León-Portilla, 2014), se lee, se canta, se reza en ceremonias desde estos nuevos documentos alfabéticos que de alguna manera reemplazan a los antiguos destruidos y que igualmente se memorizan para preservarse desde la voz. En efecto, muchos rituales públicos realizados por los indígenas son una adaptación de sus antiguas fiestas ahora con elementos cristianos o incluso disfrazadas de ceremonias cristianas. A pesar de que esta nueva visión histórica ya está salpicada de elementos mestizos, el valor de estos documentos yace en la intención de recuperar la historia antigua. Para el autor, el interés de los pueblos indígenas por su historia no sólo no murió sino que de algún modo se acrecentó con la conquista. León Portilla cita a uno de los historiadores indígenas más conocidos de la época, Hernando de Alvarado Tezozomoc:

Así en el porvenir

Jamás perecerá, jamás se olvidará,

Siempre lo guardaremos

Nosotros, hijos de ellos.

Nietos, hermanos menores,

tataranietos, biznietos,

descendientes, su sangre, su color,

lo vamos a decir, a comunicar

a quienes habrán de vivir,

habrán de nacer,

los hijos de los mexicas, los hijos de los tenochcas (Tezozomoc, citado por León-Portilla, 2014, p. 37)

La Dra. Mercedes de la Garza también insiste en el interés de los mayas por recontar la historia ya desde el signo alfabético, pero también reflexiona sobre todos los objetivos que condensaba este interés:

Los textos escritos para ser cantados, bailados o representados, de los que conocemos el libro de *Los cantares de Dzitbalché y el Rabinal Achí*, parecen haber tenido, como los anteriores, el propósito de afirmar entre los mayas sus convicciones religiosas, mantener su identidad histórica y exaltar a los reyes, pues en estas ceremonias clandestinas de los primeros siglos de la Colonia se hacían también representaciones dramáticas con un sentido ritual (2012, p. 67)

Al mismo tiempo, se escribieron nuevos documentos que tenían por propósito el reclamar un determinado derecho o territorio, de expresar quejas o demandas en contra de

los españoles seculares. Así, escribir y leer implicó sentirse parte de ese mundo traído de Europa, en el sentido de que los indígenas se valieron de la letra y los modelos españoles para buscar justicia y hacer valer las nuevas garantías que les prometía la corona a partir de su conversión al cristianismo. A pesar de que ya para principios de siglo XVII el entusiasmo de los frailes y las defensas de la corona para proteger a las clases gobernantes y nobles indígenas habían disminuido considerablemente, estos documentos continuaron apareciendo durante mucho tiempo. La característica de estos textos de reclamo es que estaban destinados a los españoles; mientras que los textos históricos, si no eran creados a petición de algún fraile, como en el caso de Fray Bernardino de Sahagún, se escribieron para ser leídos por otros indígenas o por los mismos frailes.

2.5. EL OBJETO DE LECTURA EN EL PERIODO NOVOHISPANO

La perspectiva del objeto para leer durante el periodo colonial se puede analizar desde múltiples flancos. Por un lado, es relevante que en buena medida los libros *llegaron* junto con conquistadores y frailes. Por otro lado, el proceso de evangelización y su consecuente proceso de alfabetización volvió menester la *creación* de ciertos documentos para efectos educadores y adoctrinantes, los cuales entran en la categoría de manuscritos y códices. Al mismo tiempo, el deseo de los pobladores civiles de mantenerse al día con las novedades literarias europeas y el creciente tiempo de ocio con el que gozaban algunos, implicó el desarrollo de un mercado productivo y rico entre España y América. Esta relación comercial se limitó en buena medida en dirección a América desde las imprentas españolas, puesto que la vía comercial contraria durante mucho tiempo no fluyó de igual manera. Precisamente, esas limitaciones motivaron la inauguración de imprentas en la Nueva España, sobre todo en la ciudad de México y en Lima, Perú. Finalmente, la demanda creciente de libros por parte de la población novohispana también instó a las autoridades a tomar medidas cada vez más severas de censura, las cuales han sido objeto de más de un análisis meticuloso en cuanto a sus consecuencias para el desarrollo cultural en la Nueva España.

En el periodo comprendido en los siglos XVI y XVII, el flujo de libros proveniente de Europa fue constante y variado. Desde los primeros conquistadores y frailes

evangelizadores que emprendieron el viaje a América, el registro de equipajes delata que llevaban libros de diversa índole:

En los equipajes correspondientes a la primera época, hasta 1600, se anotaron 79 libros de horas, que alcanzan 26% del total, lo que es lógico puesto que cuantos eclesiásticos cruzaran el océano tendrían que llevar consigo el obligatorio breviario para cumplir con el precepto del rezo diario. Siguen en número los libros de caballerías y ya en menor cantidad las vidas de santos, novelas y comedias. Los religiosos sumaron 135 (45%) y los profanos 165 (55%) En las listas de las siguientes décadas y sobre todo a partir de mediados del siglo XVII, se confirma la desaparición de los libros de caballerías, que ya es apreciable en los últimos embarques del XVI, mientras que las novelas pastoriles (la Diana de Montemayor y la de Gil Polo) y las picarescas (Lazarillo, Guzmán de Alfarache y Marcos de Obregón) compartieron las preferencias con los siempre presentes autores clásicos latinos (en especial Cicerón, Ovidio, Suetonio y Virgilio) (Gonzalbo, 2014, p. 42).

Por su parte, Irving Leonard (2006) describe que el flujo de libros era tan constante y numeroso que muy pronto el temor a las ideas protestantes o anticatólicas provocó que los contenidos que comenzaron a circular por el Nuevo Mundo fueran objeto de bulas y prohibiciones por parte de las autoridades seculares y religiosas. Según los estudios de Fermín de los Reyes (2000), en los primeros años de siglo XVI los libros se registran como *bulto*, o *Cajas de impresos* en las listas de carga de los barcos dirigidos a América sin requerir especificar el número o nombre de los títulos contenidos. Al comenzar a difundirse las ideas reformistas por toda Europa, las autoridades civiles y eclesiásticas comienzan a preocuparse por los contenidos que arribaban a la Nueva España y a exigir que se registrara uno por uno todos los ejemplares que se embarcaban a América, y a volver a confirmar los títulos a su llegada.

A principios de siglo XVI la Corona española promulgó una serie de decretos prohibitivos con respecto a las lecturas que podían o no embarcarse a la Nueva España. En particular las prohibiciones se dirigían a las lecturas restringidas para los indígenas e incluían libros de ficción, poesía, novelas, teatro y, por supuesto, todo tipo de contenidos reformistas. Si el tema de los libros de ficción ya era causa de serias discusiones en Europa, en la Nueva España la cuestión era mucho más seria puesto que la conquista espiritual dependía de lograr que los indígenas reconocieran en los libros de los religiosos una autoridad absoluta. Así, los primeros decretos reales emitidos por la Reina en 1531 estaban dirigidos a la Casa de Contratación de Sevilla y prohibían llevar ciertos libros o permitir que los pobladores nativos de la Nueva España accedieran a los libros de caballerías. La restricción vuelve a publicarse

en 1536 y en 1543 con algunas pocas variantes, entre las cuales Leonard (2006) resalta que la restricción comienza por enfocarse en los indígenas y termina por incluir a toda la población novohispana.

Rosa María Fernández de Zamora (2009) señala que los movimientos de reforma en Europa y la traducción de la Biblia a lenguas vernáculas fueron motor para que desde España comenzara a operar un sistema de revisión y censura que rápidamente se replicó en las colonias. La autora destaca que el Concilio de Trento celebrado entre 1545 y 1563 determina la centralización y autoridad del aparato católico en las distintas colonias españolas, todo lo cual generó una serie de índices de libros prohibidos y distintas medidas punitivas para la publicación o posesión de material considerado hereje (Fernandez de Zamora, 2009, p. 33). Por su parte, Enrique González González y Héctor Manuel del Ángel (2016), señalan que la preocupación de las autoridades seculares y seglares se centraron muy particularmente en la conservación de la pureza de la fe. En España, así como en América, estas prohibiciones se aplicaron en buena medida en las lecturas destinadas a las mujeres, a los indígenas y a la población no educada en general, se tenía especial cuidado en requisar de este público traducciones no autorizadas, textos religiosos reformistas, así como cualquier documento referente a la religión judía o islámica. Adicionalmente, las medidas incluyeron mecanismos de control y censura de los materiales que abordaran la historia de las Indias o los modos de vivir o de pensar de los indígenas:

Muchas de las cédulas reales sobre asuntos librarios del reinado de Felipe II se refieren a lo enviado a las Indias o a lo escrito en ellas, así resultaron sospechosas las obras evangelizadoras de fray Juan de Zumárraga y de Maturino Gilberto, ya se habría prohibido con anterioridad, en 1553, que circulara la *Historia General de las Indias* de López de Gomara [...] En otra cédula real del 22 de abril de 1577, enviada al virrey Martín Enríquez, se menciona que no conviene que se imprima la "Historia Universal" escrita por fray Bernardino de Sahagún, y además ordena que los originales sean enviados al Consejo de Indias para ser revisados [...] (Fernandez de Zamora, 2009, p. 36).

Estas últimas restricciones tuvieron serias consecuencias para la publicación y difusión de autores novohispanos en España, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XVI. Sin embargo, el alcance real de las consecuencias es un tema que aún está a discusión. Muchos historiadores y americanistas han afirmado que el Nuevo Mundo sufrió una brecha cultural honda con respecto a Europa. Leonard (2006) hace hincapié en dos detalles importantes para refutar tal impresión: La mayoría de las leyes hacen referencia exclusiva a

los indígenas, lo cual lleva a pensar que los españoles y criollos radicados en la Nueva España no estaban incluidos en esta restricción y, por lo tanto, durante varias décadas gozaron de plena libertad en sus propias lecturas y la tenían también los embarques de libros destinados a América. El segundo detalle es que la reiterada frecuencia con que estas leyes eran publicadas prueba que no eran demasiado efectivas para controlar el flujo bibliográfico.

La siguiente restricción, el decreto real de 1550, quizá fue un tanto más severo pues exigía que los libros dejaran de registrarse por lotes y que, en cambio, se tomara nota de su título y la naturaleza de su contenido. Según Leonard, la medida pretendía controlar o al menos intentar evitar la entrada y circulación de textos luteranos u otros textos propios del movimiento de reforma, sin embargo, lo único que se logró fue un aumento desmedido del papeleo “sin que se lograra gran cosa en el control de los libros prohibidos, pues los remitentes se abstendían deliberadamente de incluirlos en las pólizas” (Leonard, 2006, p. 196). Leonard (2006) concluye que en determinado momento del siglo XVI los mercaderes y en general la iniciativa privada tenía un poder económico importante: el negocio del comercio trasatlántico comenzó a ser tan lucrativo que parecía valer la pena pasar por alto las restricciones más severas y volver letra muerta cualquier tipo de reglamento en el comercio de ultramar. El comercio ilegal se ayudaba de ingeniosos métodos de contrabando, como transportar los libros en barricas de vino o toneles de fruta seca. Así parece ser que de verdad todo tipo de contenidos llegaron a América, incluso las obras reformistas, traducciones no autorizadas de la Biblia y documentos hebreos o musulmanes; incluso parece que algunos miembros de las comunidades religiosas participaron activamente en este contrabando (2006, p. 244)

No sólo los tratados teológicos y los estudios jurídicos, los textos de medicina y los compendios de astrología, sino también los libros de caballería, las novelas pastoriles, las picarescas y las obras poéticas producidas en el Viejo y en el Nuevo Mundo constituyeron el material de lectura de los novohispanos, a despecho de restricciones y barreras impuestas por el gobierno metropolitano. Los libros reseñados en catálogos de bibliotecas conventuales y particulares, en listas de embarque de las flotas y en inventarios sometidos al dictamen de la Inquisición, muestran la variedad y abundancia de textos literarios, jurídicos, teológicos y científicos que estuvieron a disposición de los lectores de la Nueva España (Gonzalbo, 2010a, p. 9).

Según Gonzalbo (2010), fue precisamente el hecho de que los novohispanos leyeran lecturas consideradas *peligrosas* lo que cimentó los lazos de identidad en uno y otro lado del océano. A pesar de la censura y de las rígidas limitaciones por parte de autoridades y de la

universidad, los novohispanos siguieron leyendo lecturas de ocio que de alguna manera los mantenían conectados con las modas literarias y con el pensamiento peninsular. Por su parte, la Dra. Elsa M. Ramírez, subraya que el intenso flujo de libros no ocurría solo como consecuencia de la labor de los frailes, quienes además encargaban a sus compañeros gran número de libros, los copiaban, revendían e intercambiaban; sino que la población misma también practicó el intercambio y el encargo para hacerse de todo tipo de títulos:

La circulación de libros mediante la actividad comercial tuvo desde su origen dos posibilidades: una informal, basada en los vendedores ambulantes y el mercado negro de libros prohibidos, y una formal, realizada por vía del distribuidor que atendía las solicitudes de los grupos religiosos o bien hacia una selección y los ofrecía su clientela, la cual poco a poco se incrementó y debe diversificó en cuanto a gustos e intereses punto el librero fomentó gustos y modas literarias entre los círculos de lectores, para los que la posibilidad de acceso a los libros no sólo dependía de lo económico sino también de su capacidad intelectual y su interés (2001, p. 77).

Desde fechas tempranas el taller de Juan Cromberger en Sevilla obtuvo el privilegio exclusivo de exportación de libros a la Nueva España. Leonard (2006) describe este negocio como sumamente lucrativo pues, durante al menos 30 años, la firma Cromberger fue la única en surtir libros al Nuevo Mundo con una ganancia del cien por ciento sobre sus ventas. Junto con los libros llegaron un grupo de libreros y mercaderes a América, intermediarios entre los lectores y la imprenta Cromberger en Sevilla. Pedro Rueda (2010) concluye que en buena medida el mercado de la imprenta en Europa creció a la par con la expansión del libro en América. Rueda describe una serie de circuitos de producción y exportación en distintos puntos en Europa que abastecían las necesidades de España y América, y que enfrentaban no pocas complicaciones como la distancia, y un número importante de intermediarios, requisitos y protocolos a cumplir. Según Rueda (2010), la demanda de libros en América fue lo suficientemente fuerte como para impulsar las rutas trasatlánticas de comercio y enfrentar cualquier obstáculo, fuera de tipo burocrático, legal o incluso el peligro de ser asaltado por piratas en la travesía marítima.

El autor remarca la enorme influencia que esta relación comercial supuso para la imprenta en toda Europa, a la vez de la creación y refuerzo de lectores dependientes de dichas relaciones mercantiles:

Los lectores americanos estuvieron interesados y, a la par, fueron, en gran medida, dependientes de la producción europea gracias a la cual contaban con un caudal de lecturas. Las imprentas americanas no fueron una competencia seria para este circuito atlántico, al menos hasta el siglo XVIII. Así, el mayor

desarrollo de las imprentas permitió un mejor abastecimiento de libros esenciales (educativos, devocionales, etc.) y facilitó la circulación de algunos formularios, gacetas y textos necesarios para la administración y el gobierno (Rueda Ramírez, 2010, p. 134).

Pedro Rueda (2010) también describe las muchas formas en las que los libros podían burlar las prohibiciones que limitaban su camino hacia la Nueva España. Rueda menciona que, a pesar de los muchos trámites, intermediarios y pagos requeridos para poder transportar libros, el proceso en general carecía de suficiente estructura y coordinación, lo cual daba pie a que en algún punto se omitieran revisiones o que, al ingresar a un territorio o jurisdicción distinta, las reglas cambiaran drásticamente. Los estudios de Leonard (2006) prueban la existencia de un flujo de libros extranjeros, traducciones, textos breves, clásicos, incluso textos reformistas y traducciones no autorizadas de la Biblia como objetos de gran atractivo comercial. Teodoro Hampe insiste en la laxitud aparente en la aplicación de censuras y leyes de distribución:

Sin hacer caso a la legislación dictada por la monarquía de los Habsburgo, los habitantes de los dominios de ultramar se las arreglaron para leer e incluso reproducir clandestinamente ciertas publicaciones censuradas: las Sagradas Escrituras en varias lenguas vernáculas, algunos de los trabajos de Erasmo, Constantino Ponce de la Fuente, Luis de Granada, Tommaso de Vio, Juan de Ávila y Denis Rickel, que habían sido prohibidos por supuesta «heterodoxia» por las autoridades eclesiásticas reaccionarias (Hampe, 2010, p. 89).

Teodoro Hampe (2010) comenta que la circulación de narrativa ficcional parece delatar que, aunque la Inquisición se mostró estricta en controlar materiales considerados heréticos, fue relativamente tolerante frente a otros textos de corte más literario, político o práctico. Así, durante todo siglo XVI, los libros que entraron a América por vía marítima y en buena medida, a través de las imprentas Cromberger en Sevilla, constituyeron colecciones de la más variada naturaleza. Marique Figueroa (2008) describe que durante siglo XVI, el flujo de libros estableció rutas comerciales para distribuir libros a los pobladores principalmente a través de Xalapa, Puebla y la ciudad de México, desde donde los mercaderes se surtían para ofrecer sus productos en ferias y mercados en distintos puntos del territorio. El intercambio y el mercado librario entre los pobladores novohispanos, impulsó la creación de colecciones que paulatinamente se convertirían en el antecedente de las bibliotecas privadas (Ramírez Leyva, 2001). Los estudios en torno a estos espacios delatan cómo el gusto literario de los novohispanos evolucionó desde las aventuras bélicas y caballerescas, hasta finalmente preferir novelas personales, pastoriles o incluso poesía (2006). Según César

Marique, la demanda de libros respondía a diferentes intereses que en conjunto contribuyeron a dotar a la Nueva España de una identidad particular (2008, p. 164).

Dentro de los registros, Irving Leonard (2006) también subraya la presencia de material más estrictamente utilitario a partir de mediados de siglo XVI. El autor incluye crónicas, trabajos científicos, catecismos, gramáticas, etcétera, llenando los anaqueles por encima de las obras literarias. Leonard (2006) opina que es poco probable que la gente común e incluso el clero hayan pasado su tiempo en estas lecturas tan poco atractivas, incluso afirma que el hecho de que hayan sobrevivido es una prueba de su uso o consulta infrecuente. También menciona la existencia de libros de literatura, de ciencia, como medicina (libros griegos y árabes), almanaques y libros de oficios como de agricultura y derecho, así como libros de historia y geografía.

Por otra parte, una categoría de lectura, no demasiado estudiada, es el género epistolar. El historiador Carlos Alberto González Sánchez (2002) rescata un gran número de cartas escritas en los siglos XVI y XVII, preservadas en la Universidad de Sevilla, que demuestran que la comunicación entre España y América era continua y variada. Las cartas no sólo abarcan la temática oficial o comercial, González Sánchez (2002) recupera un gran número de cartas personales en el acervo. Por lo que se puede concluir que parte de los objetivos de leer eran mantener comunicación con amigos, familiares y conocidos varios habitantes de la península. El hallazgo de esta vía de comunicación también permite entender las ideas y concepciones que los recién llegados tenían de las tierras que apenas estaban conociendo, sus esperanzas, preocupaciones, además de diversas noticias y encargos. Según González Sánchez (2002), estas cartas también sirvieron al principio para inflamar la imaginación de los europeos, pues los nuevos colonos registran descripciones exacerbadas de las riquezas halladas en la Nueva España.

A principios de siglo XVI, la empresa evangelizadora-educadora de los frailes, particularmente franciscanos, trajo consigo una serie de libros de corte humanista bajo cuya influencia iniciarían los primeros intentos de convertir y educar a los indígenas al estilo europeo. Pilar Gonzalbo (2014) afirma que los textos reformistas y humanistas protagonizaron la educación evangelizadora al menos en los primeros años. Además de catecismos, las primeras escuelas se sirvieron de las obras de Erasmo, de textos clásicos y de

la influencia de un reconocido pedagogo del momento: Juan Luis Vives, personaje cercano a Tomas Moro, quien proponía el estudio de los clásicos en su lengua original (Kobayashi, 1996). La influencia pedagógica de Juan Luis Vives llevaría a algunas escuelas conventuales a incluir textos de Cicerón y de Aristóteles en sus estudios superiores, además de la creación de Gramáticas en castellano y náhuatl para aprender el latín.

A medida que avanzaba la labor evangelizadora como medio educativo, se requirió mayor cantidad de material escrito e impreso, es decir, el nuevo medio occidental: el libro. Así, el trabajo evangelizador de masas se llevó a cabo en las lenguas nativas, con catecismos, sermones y silabarios ilustrados, en que se plasmaron elementos autóctonos (Ramírez Leyva, 2001, p. 38).

Adicionalmente, al paso de los años también se crearon doctrinas tanto para auxiliar a los frailes en su labor, como para educar a los indígenas y criollos en la fe cristiana “en forma de sermones o pláticas razonadas, que no reducían la enseñanza a la simple memorización de textos obligatorios, sino que aspiraban a hacerlos comprensibles” (Gonzalbo 2010, 18). Pilar Gonzalbo (2010) menciona que dentro de los textos creados en torno a la educación y evangelización de los pueblos americanos existían títulos específicamente para niños, otros para adultos y otros exclusivamente para frailes. Es interesante que cada tipo de material tiene un objetivo, un estilo y una forma de lectura propia. Por ejemplo, los documentos para frailes están escritos en castellano; los que se destinaron probablemente a adultos indígenas apuntaban a la lectura en voz alta o en silencio para reflexión y comprensión de los contenidos; mientras que los catecismos y otros materiales para niños tenían el claro objetivo de ser memorizados antes que comprendidos.

Para Kobayashi (1996), la lectura de evangelización conllevó un ideal civilizador e incorporador a tal punto que los frailes primero emprendieron la fundación de escuelas para indígenas y luego pensaron en las escuelas para criollos y mestizos. En ese tenor es que el concepto de lectura se bifurcó en dos vertientes de igual prioridad, al menos para la orden franciscana. Por un lado, para que todo sueño evangelizador fuera posible fue necesario aprender lenguas indígenas, y por lo tanto leer y escribir en una versión de los idiomas nativos que les permitieran explicar la doctrina, dar misa y recitar sermones. Este tipo de lectura en un principio implicó transformar su lectura alfabética en algo parecido al estilo de escritura de los códices, es decir, el pictográfico. Sin terminar realmente de entender la gramática propia de las lenguas indígenas, los sacerdotes adoptaron un sistema de escritura y por lo

tanto de lectura muy parecido a lo que hoy conocemos como la novela gráfica: los catecismos y confesionarios de los que se auxiliaban los frailes eran una mezcla entre representaciones gráficas y palabras o explicaciones breves en alguna lengua indígena trasvasada al alfabeto:

Estos catecismos pictográficos, en formato pequeño (incluso más pequeños que los acostumbrados libritos de la doctrina en octavo), destinados a los indios neófitos, que se utilizaron sobre todo en el siglo XVI, constituyen un ejemplo excepcional dentro de los libros ilustrados. Aunque se fueron desechando con el paso del tiempo, hay indicios de que se conservaron en uso, hasta fechas recientes, en lugares alejados de la frecuente comunicación con los doctrineros (Gonzalbo Aizpuru, 2014, p. 25).

Según la Dra. Garone (2012), este intento por entender las lenguas indígenas a la vez que la creación de librillos pictográficos fue el principal aliciente no sólo para la publicación de gramáticas nativas basadas en la Gramática de Antonio de Nebrija, sino de todo un sistema tipográfico y visual que permitiría, al menos en parte, decodificar visualmente los libros coloniales en idiomas nativos. La dificultad que suponían las lenguas indígenas implicó que se imprimieran además de catecismos, manuales de predicación y confesión hechos explícitamente para que los sacerdotes pudieran oficiar misa, dictar sermones o confesar sin necesidad de hablar cabalmente el lenguaje nativo. Sin embargo, la alfabetización selectiva de lenguas indígenas y el filtro censor por el que necesariamente pasaba cualquier obra o pensamiento indígena antes de ser divulgado o incluso aceptado, afectó a la supervivencia de algunas culturas indígenas: “Las preferencias y elecciones formales, las condicionantes técnicas y materiales y el marco legal, social y cultural en que se desarrollaron dichas obras influyeron en la difusión, la conservación y, en algunos casos, el silenciamiento de las culturas nativas” (Garone Gravier, 2012, p. 100).

Berenice Alcántara (2019) describe estos primeros libros como un medio muy eficaz pues gozaban de amplia difusión y sintetizaban efectivamente las oraciones y prácticas más esenciales del cristianismo. Desde luego, la autora (2019) hace un cuidadoso hincapié en la posible disyuntiva existente entre lo que los frailes querían comunicar y lo que los indígenas realmente comprendieron. Finalmente, el material elaborado por los frailes fue pensado exclusivamente para la comprensión y educación del público indígena, por lo que se puso especial cuidado en el formato y el discurso utilizado:

Uno de los legados de ese esfuerzo, en ocasiones contradictorio, por incorporar algunos de los saberes de los colonizados como un instrumento para conseguir su colonización es una abundante producción textual de temática cristiana en lenguas indígenas (en náhuatl, en particular),

de la que han llegado hasta nuestros días, en impresos y manuscritos: doctrinas, manuales de confesión, ejercicios espirituales, vidas de santos, piezas teatrales, colecciones de exempla, tratados devotos y cientos de sermones, así como traducciones de pasajes bíblicos. A lo que deben sumarse algunas obras atípicas, como los Huehuetlahtolli de fray Juan Bautista (1600) y la Psalmodia christiana (1583) de fray Bernardino de Sahagún, escritas en estrecha colaboración con intelectuales nahuas y con la intención de retomar, al menos en parte, géneros discursivos y rituales indígenas (Alcántara Rojas, 2019, p. 80).

Saúl Armendariz (2009) destaca que la gran relevancia de estos libros fue la versatilidad de su uso en tanto que combinaban imágenes y letras, ideología cristiana con conceptos indígenas. Al mismo tiempo, estos códices, llamados testerianos, fueron escritos a dos manos, pues su contenido se sirvió del discurso de evangelizadores así como de los tlacuilos nahuas. Esta élite indígena fue la primera en recibir lecciones catequísticas y, por ende, también dejaron huella de sus conocimientos ancestrales y de la tradición oral en la manufactura de sus traducciones y en la manera en que se transmitía la nueva fe (Armendáriz Sánchez, 2009, p. 93).

Por su parte, Luz María Betancourt (2006) resalta el contraste y la diversidad de los documentos producidos específicamente por o para indígenas en tiempos de la colonia. Tras la pérdida devastadora e irremediable de tantísimos documentos prehispánicos, uno de los documentos que aparecen ya con formato alfabético son los códices mixtos. Según la autora, estos textos son una mezcla entre imágenes y caracteres latinos realizados a todo lo largo del periodo colonial y hasta el siglo XVIII, se les conoce como *Códices Techialoyan*. A diferencia de los manuscritos testerianos realizados específicamente con fines evangelizadores, los códices mixtos cuentan la historia y las preocupaciones de los indígenas durante la colonia:

Temas como el derecho a sus tierras, sus genealogías y su historia antigua; los reclamos de la nobleza para conservar sus privilegios de recibir tributos y los de las comunidades sobre las tasaciones tributarias excesivas impuestas por encomenderos o autoridades españolas, se convirtieron, entre otros, en los asuntos dominantes de los nuevos libros pintados. Es por ello que este conjunto de fuentes de primera mano, escritas-pintadas por los propios protagonistas, constituyen un valioso patrimonio para el conocimiento de las sociedades indígenas (Betancourt & Díaz, 2006, p. 14).

En efecto, algunos de los documentos creados por historiadores mestizos o indígenas, presuntamente objeto de alguna forma de educación superior, fueron los documentos legales. Estos textos realizados por traductores, historiadores, tlacuilos nahuas estaban dirigidos a las autoridades españolas y tenían por objeto la expresión de alguna demanda o protección de

un territorio particular, derechos o privilegios. Este tipo de textos inician una tradición de documentos jurídicos específicamente indígenas. En el estricto sentido de que el formato perseguido por los naturales obedecía a la lógica occidental, la característica de estos textos de reclamo es que estaban destinados a los españoles; mientras que los textos históricos, si no eran creados a petición de algún fraile, como en el caso de Fray Bernardino de Sahagún, se escribieron para ser leídos por otros indígenas o por los mismos frailes.

El aprendizaje y publicación de obras en lenguas indígenas implicó preservar algo de la historia antigua de los nativos. En opinión de Kobayashi (1996), tanto la lectura en lengua indígena y como el hecho de propiciar su escritura como una manera de aprender de la cosmogonía antigua, permitieron que la palabra y tradición indígena perdurara de algún modo. Algunas culturas que en épocas prehispánicas aún no habían desarrollado un sistema concreto de escritura, comenzaron a dejar testimonio escrito de la historia y los linajes de su pueblo. Es el caso de la cultura purépecha, una de las lenguas que sí pudieron trasvasarse a la escritura alfabética, los informantes y traductores dejaron tras de sí el lienzo de Nahuatzen y el lienzo de Jucutacato como memoria y registro de su historia y tradición.

Puesto que el objetivo de estos escritos era preservar la memoria antigua, contar la historia presente, pero, al mismo tiempo, prevenir que los conquistadores reprobaran o destruyeran su nuevo legado textual, algunos estudios en torno a los códices coloniales consideran que determinados rasgos cristianos se incluyeron para ocultar algunos datos como los verdaderos nombres de sus dioses y así seguir preservando las creencias prehispánicas de forma secreta. Por ejemplo, en el caso de los mayas, la doctora Mercedes de la Garza comenta lo siguiente:

A pesar de la pérdida del conocimiento de la escritura, el contenido de los códices destruidos se conservó en parte en múltiples textos que los propios mayas escribieron después de aprender de los frailes el alfabeto latino. Estos nuevos libros revelan también un intento de mantener vivas sus creencias religiosas, así como la memoria de los grandes linajes mayas, nutriéndose de los antiguos relatos sobre el pasado, y son herederos de la forma de concebirlo que tuvieron los antiguos mayas, según lo manifiestan sus autores. Por esa razón, los textos indígenas coloniales tienen el mérito de ser la visión de los propios mayas sobre su historia y su religión (2012, p. 33).

Precisamente, son las labores de los frailes en tanto a educación y evangelización las que a mediados de siglo XVI motivan a las autoridades a establecer no solo un comercio

trasatlántico de libros sino también una imprenta en la Nueva España. Fray Juan de Zumárraga y Arrazola primer obispo e inquisidor de México, fue quien instó a establecer una imprenta en el Nuevo Mundo. Irving Leonard (2006) describe que la firma de Cromberger llevaba varios años gozando de la licencia exclusiva para exportar libros a la Nueva España, por lo que a él mismo se le encarga el establecimiento de una imprenta propiamente americana, asociándose para tal empresa con Giovanni Pauli, o mejor conocido como Juan Pablos.

A pesar del lucrativo negocio que implicaba el monopolio de Juan Cromberger sobre el mercado librario trasatlántico, aparentemente el impresor no mostró el mismo interés al iniciar la imprenta americana. Según los estudios de Clive Griffin (2010), la imprenta que Cromberger inauguró en México bajo el mando de Juan Pablos en 1530 no pudo haberle generado demasiadas ganancias. Los registros de imprenta y las evidencias halladas por Griffin demuestran que la imprenta llegó con un solo juego de tipos, sin matrices o punzones para crear más, y que los libros impresos fueron más bien pocos. El autor (2010) duda si en realidad había mucho mercado para los libros en la Nueva España y más bien confirma la impresión de cartillas, abecedarios y formularios en la imprenta de Cromberger. Al parecer la imprenta era un mero pretexto para mantener un contacto comercial activo en México y que las riquezas de Cromberger se debieron a la explotación minera de plata. Por otra parte, al morir Juan Cromberger, la viuda traspasó la imprenta a Juan Pablos y hasta entonces es que se empiezan a imprimir libros de más envergadura en México. Cito por ejemplo la *Doctrina Christiana en lengua mexicana* de fray Pedro de Gante (México: Juan Pablos, 1553) y las obras de fray Alonso de Molina: su *Vocabulario grande* y su *Gramática del Náhuatl*, o el *Arte de la lengua mexicana* (1547) de fray Andrés de Olmos (Garone Gravier, 2012, p. 110).

Los primeros títulos impresos en América estaban relacionados con la educación franciscana y la conversión de los indígenas. Pilar Gonzalbo (2010a) señala que, entre 1539 y 1585, en su gran mayoría, los textos que salían de las imprentas eran de corte religioso, bilingües o traducciones de lenguas indígenas, y estaban en su mayoría dirigidos a los nativos. Es decir que los primeros libros salidos de imprentas americanas no estaban pensados para la población española, o al menos no se sabe si ellos podían o querían acceder a estas

traducciones bilingües. Para la población criolla en general se imprimieron cartillas para la educación catequística en español y latín. Una vez que se instauró una educación específicamente para la población criolla, sobre todo de la mano de la orden jesuita, los libros que se leían en estas instancias dependían de la edad y del nivel de especialización del infante. Pilar Gonzalbo (2010) señala que los niños entraban a la escuela a los 8 años, preferentemente ya introducidos a la lectura, y que leían gramáticas y fragmentos de Cicerón, Julio César y Cornelio (p. 36). Más adelante se introducirían a textos clásicos más complejos como Ovidio y Virgilio (mediante ediciones previamente expurgadas). A los 12 años, la autora apunta que el estudiante criollo ya debía ser capaz de componer y que sus siguientes lecturas incluirían textos en griego, como Esopo y San Juan Crisóstomo. Los niveles superiores a los que muy pocos llegaban, incluían la lectura de textos de retórica de Aristóteles, la Biblia y la obra de Santo Tomás de Aquino, entre otros materiales considerados avanzados.

Marina Garone (2010) destaca la impresión de una diversidad de libros no sólo religiosos sino literarios, prácticos, científicos y textos relacionados con oficios. A su vez, Elsa M. Ramírez destaca que durante el siglo XVI aparecen los primeros volantes y pliegos que serían de algún modo la antesala del periodismo en México:

...hacia 1541 -con la llegada de la imprenta-, empezaron a aparecer, sin ninguna periodicidad, las hojas volantes, denominadas relaciones, nuevas noticias, sucesos o traslados. Estos constituyen los orígenes del periódico en México porque informaban a la población sobre decesos de personajes y desastres diversos-terremotos e inundaciones-, unas veces de carácter local y otras ocurridas en España [...] No debió ser fluida la lectura de esos textos, puesto que se escribieron tal como se narraban, y debieron tener errores, ya que el ritmo de la mano no alcanzaba el del relator (por lo regular no se hacía ninguna enmienda), de tal manera que su lectura tomaba la forma de un relato oral (Ramírez Leyva, 2001, p. 40).

A pesar de la aparente diversidad, Marina Garone (2012) describe el desarrollo de la imprenta en América como particularmente lento, por las condiciones del territorio pero también por la falta de material como papel y tintas, y la lentitud misma del mercado peninsular para aportar insumos. Todo lo cual provocó que durante mucho tiempo se siguiera dependiendo de las imprentas sevillanas para surtir a cabalidad las necesidades librarias del Nuevo Mundo. Irving Leonard (2006), describe que en realidad la imprenta en América durante mucho tiempo estuvo sesgada por los monopolios otorgados por la corona a las imprentas sevillanas. Según Leonard, un decreto real emitido a finales de 1576 prohibía a las imprentas de la Nueva España la impresión de libros de oraciones y breviarios, lo cual limitó

aún más su acción comercial. Muchos títulos utilizados para la cristianización y alfabetización indígena, particularmente los librillos ilustrados, continuaron elaborándose manualmente. Este tipo de bibliografía particular, aunada a la insuficiencia en la producción impresora y el interés por libros prohibidos por la Inquisición, que a veces se hacían copiar a mano para burlar el control y la censura, son causas suficientes para intuir que el manuscrito en América tardó mucho tiempo en desaparecer. Según Pilar Gonzalbo (2010), no será hasta siglo XVIII que la industria impresora americana será capaz de abastecer a cabalidad la demanda libraria.

Según los estudios de Griffin (2010), los impresores en México casi nunca fueron españoles, sino alemanes, franceses o italianos y empleaban a veces esclavos o incluso artesanos indígenas. Varios de ellos terminaron en la cárcel por alguna causa relacionada a faltas contra la Inquisición. El mismo Juan Pablos era de origen italiano, mientras que la firma Cromberger procedía de Alemania. Por otro lado, Marina Garone resalta que un aspecto relevante de las imprentas en la Nueva España entre los siglos XVI y XVII es que su carácter de negocio familiar permitió que muchas de las principales dinastías impresoras en América estuvieran dirigidas por mujeres, quienes, al enviudar, se hicieron cargo durante décadas del mercado librario impreso. Es el caso de Jerónima Gutiérrez en el siglo XVI y Paula Benavides en el siglo XVII, por citar a dos de las más relevantes impresoras, pues a lo largo de la historia de la imprenta en México destacan muchas más (Garone, 2010):

“De los 89 nombres de impresores que registra Toribio Medina y que se pueden encontrar en los pies de imprenta de los libros novohispanos, 15 pertenecen a mujeres. El bibliógrafo consigna ese total sólo para la ciudad de México, cifra a la que debemos sumar 4 casas de provincia: Manuela Cerezo (viuda de Ortega) e Inés Vázquez Infante (Juan de Borja y Gandía), ambas de Puebla, Petra Manjares (Guadalajara) y Francisca Flores (Oaxaca) (Garone, 2010, p. 180).

De entre los textos para indígenas escritos por los frailes, y más tarde para la población en general, resalta el género de los sermones. Este tipo de literatura se deriva directamente de la oratoria dentro del ritual de misa, y de hecho se escribió e imprimió a la par que todo el material de evangelización. Berenice Alcántara (2019) nos habla de alrededor de 500 sermones escritos en lengua nahuatl para ser usados en las misas dominicales y en otros eventos cristianos. Los sermones eran leídos en voz alta por los frailes a los feligreses, quienes, según la autora, podían tratarse tanto de indígenas conversos como no bautizados en

general. Más adelante, al formalizarse la iglesia y educación en la Nueva España, los sermones se convirtieron en un género novohispano que ya no solo constituía un discurso oral para ser usado durante la celebración de misas, sino de hecho un objeto literario de colección y lectura como cualquier obra de orden sacro. Al respecto menciona Carlos Herrejón Peredo:

El sermón novohispano impreso brotó no tanto con la evangelización misionera cuanto con las prédicas a conquistadores y pobladores. De hecho, la mayor parte de sermones que han llegado hasta nosotros representan la evolución, no de la prédica dirigida a indígenas sino del sermón endilgado a españoles, finalmente criollos y mestizos (2003, p. 18).

El autor afirma que el sermón, de hecho, fue el género más cultivado e impreso en la Nueva España, mencionando un aproximado de más de 1800 piezas registradas, sin contar con los documentos creados exclusivamente para el público indígena. Según Herrejón Peredo (2003), el sermón novohispano como género puede dividirse en tres grandes periodos: de 1584 a 1665, de 1666 a 1760 y de 1760 a 1821, siendo el segundo el periodo de auge, y el último el periodo de decadencia en el que el sermón va lentamente dejando paso a la oratoria política.

Además de los sermones, los conquistadores y, en particular, los frailes también elaboraron un extenso material de tipo histórico y biográfico. La crónica fue un género desarrollado en la colonia que, en muy buena medida, servía para justificar y ensalzar las acciones de los frailes en su labor evangelizadora (Lavrin, 2016). El género consideraba no solo la interpretación personal del autor frente a los hechos, sino el parecer y papel del lector específico para quien se escribía la crónica, piénsese en las Cartas de Relación escritas por Hernán Cortés a los Reyes Católicos, o en la Historia General de Bartolomé de las Casas como denuncia general. Según Asunción Lavrin (2016), la crónica novohispana sienta las bases para la historiografía colonial y crea un relato en el que la “realidad” depende de quién o para quién se enuncie el discurso. A la vez que instaura un estilo específico centrado en atraer y convencer al lector utilizando mecanismos literarios semejantes a las novelas de caballería. La crónica cumple la función de reafirmar el papel de los religiosos en la Nueva España, así como la identidad de los protagonistas en cada relato.

Las biografías escritas en el periodo de la colonia también cumplen el objetivo de enaltecer las vidas de personajes religiosos y así dar un modelo de moral y coraje a los lectores. Según Lavrin (2016), a principios de siglo XVII la fuerza y motivación con que los frailes habían emprendido la labor evangelizadora había terminado por perder buena parte de su influencia sobre los poderes políticos de la ciudad y sobre la población en general. La crónica y la biografía aparecen entonces como un refuerzo importante de los frailes para asegurarse un lugar en la memoria y el reconocimiento de su labor evangelizadora inicial. Es importante recalcar que ambos textos, tanto crónicas como biografías de religiosos, se escribían en buena medida para el lector criollo o español, pues era su reconocimiento e interpretación la que se buscaba. Lavrin (2016) resalta el papel de las biografías de mujeres religiosas, las cuales, a pesar de su escasez inicial, poco a poco fueron también tomando fuerza como testimonio de un modelo de vida a seguir.

Por otra parte, Emilia Resendiz (2010) apunta que durante el siglo XVI se crea una literatura religiosa de autoría eminentemente jesuita, destinada a mejorar la labor pastoral. En efecto, las bibliotecas personales de los frailes registran un buen número de títulos destinados exclusivamente a la lectura de los miembros del clérigo. Dichas colecciones eran de naturaleza práctica, la conforman catecismos, sermonarios, textos sobre teología moral, manuales de confesores, etcétera. Saúl Armendariz citando a Ignacio Osorio Romero, menciona que la conformación de bibliotecas conventuales se basaba en un listado concreto de títulos considerados como esenciales:

Los temas que recomiendan son, en primer lugar, la Biblia y sus comentarios; en segundo lugar los santos padres, principalmente San Gregorio, San Bernardo y San Agustín; en tercer lugar libros de derecho canónico, especialmente las disposiciones del muy reciente Concilio de Trento; en cuarto lugar libros de teología –Pedro Lombardo y sus comentarios, San Buenaventura y santo Tomás–; en quinto lugar libros de predicación– en especial san Vicente Ferrer; en séptimo, lugar las reglas y los prontuarios de la Orden; por último, en castellano se recomienda tener la Imitación de Cristo y la crónica de la Orden (citado por Armendáriz Sánchez, 2009, p. 98)

2.6. LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN LA NUEVA ESPAÑA

Como ya se habrá podido apreciar en apartados anteriores, las formas que tomaba la práctica de lectura estaban íntimamente ligadas no sólo con el espacio físico y al papel que cada individuo desempeñaba o habría de desempeñar en la sociedad novohispana, sino también

con su nivel de erudición. Desde las concepciones españolas, la manera en la que se leía, y, sobre todo, el nivel de interacción directa y silenciosa con un texto, tenían un carácter jerárquico tanto desde la sociedad como desde el enfoque educativo.

Desde la perspectiva de los indígenas, es importante resaltar que para ellos existieron dos concepciones de lectura, dos tipos de espacios y por ende dos maneras de evaluar quién tenía derecho a leer determinados textos y cómo. Por un lado, existió la lectura que les presentaban los españoles, y por ende para los nativos había una forma, un tipo de material, un espacio y una manera de ascender en esta pirámide jerárquica regida por la forma de aproximarse a un texto. Pero, por otra parte, también hubo una lectura desde la propia concepción indígena que incluía el uso de imágenes y una fuerte presencia de la oralidad. Si bien esta práctica se basó en las definiciones y formas tradicionales indígenas, ahora, en presencia del pueblo español, la lectura prehispánica tuvo que pasar por forzosas modificaciones que no alteraron del todo su esencia o su importancia original:

El proceso de conversión apoyado en la obra bibliográfica de los frailes logró que los indios cristianizados empezaran paulatinamente a tomar distancia de su pasado, aunque no lo olvidaron, puesto que sobrevivieron los elementos culturales indígenas que resultaron capaces de acomodarse al nuevo sistema de comunicación social novohispano. Durante el siglo XVI la escritura alfabética y las pinturas coexistieron con los nuevos medios y formas impresos; sin embargo, las formas orales indígenas nunca se perdieron. Después del periodo misional, la misma palabra impresa propiciaría el arraigo del oral, pues excluyó a ciertas castas de una formación que incluyera el aprendizaje de la lectura (Ramírez Leyva, 2001, p. 58).

Para los frailes recién llegados a la Nueva España, en particular los franciscanos, las formas en que se debía abordar un texto venían ya desde sus prácticas lectoras aprendidas y divulgadas en su nación de origen, que en general continuaban el modelo medieval que había precedido a la educación escolástica. Desde esta concepción, el acto de leer se relacionaba proporcionalmente con las jerarquías espirituales y eruditas del mundo europeo, por lo que lo más natural para los frailes era que todos aquellos recién iniciados al mundo cristiano o a la educación se relacionaran con el escrito a través de la escucha atenta de la lectura o del sermón, es decir, sin tener contacto con el texto físico sino a través de un mediador. La primera educación escolarizada, es decir, más allá de la práctica oral generalizada, implicaba aprender a leer -no así a escribir- mediante textos bíblicos elegidos, florilegios, comentarios, generalmente a través de la lectura colectiva en voz alta. La cúspide de la pirámide lectora la constituían aquellos pupilos que no sólo sabían leer y escribir, sino que también eran

iniciados en gramática latina, textos clásicos y en el estudio directo de la Biblia. Era para estos últimos que estaba reservada la lectura silenciosa, de estudio, y por lo tanto el contacto directo con muchos libros de contenido considerado delicado para el público general. El aprendizaje del latín era clave indispensable para pertenecer a esta élite lectora que además ya estaba capacitada para la escritura de comentarios, esto explica que el latín sólo se enseñara propiamente en los niveles educativos más avanzados.

La lectura para la población civil en general también tenía un carácter privilegiado, puesto que la lectura directa muchas veces estaba reservada para quienes podían costearse la posesión de libros, o incluso la conformación de biblioteca particular. Sin embargo, la práctica cotidiana de rituales religiosos, como ir a misa o rezar en distintos momentos del día; y la lectura colectiva de libros profanos, como novelas de caballería, implicaban que la mayoría de la población estaba expuesta a una forma de lectura indirecta y oral fuera cual fuera el estatus social o económico. Así mismo, tanto la educación como los rituales eclesiásticos exigían la lectura de memorización o la repetición mediante rezos. En efecto, Elsa M. Ramírez afirma que para siglo XV la sociedad española estaba de una y otra forma habituada al texto escrito y por lo tanto la práctica era de una u otra forma parte de su realidad cotidiana, en particular en su versión oral:

... Hacia finales del siglo XV la población española había iniciado un proceso de familiarización con el libro impreso, que empezaba a formar parte de prácticas sociales y privadas. Por ejemplo, los libros de horas para las actividades religiosas eran parte de la vida privada y cotidiana, al igual que los libros de caballería se leían en plan de esparcimiento. Poco a poco la lectura en silencio se extendió entre las capas de la sociedad que practicaban la lectura en voz alta o bien que compartían las lecturas. Esta nueva forma de leer no significó la desaparición de la lectura en voz alta, que sobrevivió entre las formas de socialización mediante libro reservadas a quienes no sabían leer (2001, p. 58).

Cuando los primeros frailes franciscanos sentaron cabeza en el Nuevo Mundo y se dispusieron a iniciar el proceso de evangelización, la primera iniciativa fue basarse en los preceptos ya conocidos. Puesto que los españoles ignoraban las lenguas nativas, pero, como lo menciona Pilar Gonzalbo (2010), confiaban en la *universalidad* del mensaje religioso, su primer intento de acercar a los nativos a la cristiandad fue enseñarles oraciones en latín mediante cantos y hasta señas. Puesto que los indígenas estaban acostumbrados al ejercicio de la memorización y en general eran especialmente afectos a la música y a la danza dentro

de sus más antiguas tradiciones, no fue difícil que aprendieran estos primeros cantos cristianos:

En busca de mayor rendimiento de sus esfuerzos siempre insuficientes, los misioneros recurrieron desde el primer momento a cuantos medios les parecieron útiles para sus fines apostólicos. Música, pintura y teatro fueron los principales. Uno de los misioneros más conocedores del genio e inclinación de los indios, Pedro de Gante, escribió lo siguiente: "toda su adoración de ellos a sus dioses era cantar y bailar delante de ellos... y como yo vi esto y que todos sus cantares eran dedicados a sus dioses, compuse metros muy solemnes sobre la ley de Dios y de la fe". Se enseñaron así "el per signum crucis, el pater Noster, Ave María, credo, salve, todo cantado de un canto muy llano y gracioso". Incluso los artículos de la fe, los mandamientos y los sacramentos "en metros" y "cantados" se les presentaron a los indios. A esto se puede dar por seguro que se le sumó poco después la enseñanza de los villancicos españoles (Kobayashi, 1996, p. 142).

Kobayashi (1996) insiste sobre la naturalidad con que los frailes concebían la enseñanza de oraciones y cantos en latín, un idioma que consideraban sacro. Sin embargo, pronto se percataron de que los cantos eran interpretados como un ejercicio de repetición sin que ello implicara de ninguna forma la comprensión ni la conversión de los indígenas, por el contrario, poco después los nativos volvieron con toda naturalidad a sus cantos tradicionales, sin entender el mensaje de los cantos españoles (Kobayashi, 1996). Ante tal situación los frailes no tuvieron más remedio que recurrir a estrategias insospechadas en aras del adoctrinamiento de los nativos, todo lo cual provocó que las prácticas de lectura se diversificaran de formas muy diferentes a como se realizaban en España.

Para comprender estas metodologías, es necesario entender las formas de lectura desde cuatro variantes: las formas basadas en la oralidad y la repetición, las basadas en la imagen, las que se centran en la lectura en voz alta y la lectura silenciosa, incluso analítica. A su vez, estas prácticas lectoras pueden hallarse de distintas maneras en cuatro espacios y públicos diferentes: el espacio escolar y el de la iglesia tanto desde los frailes como desde los nativos y más adelante los criollos; el espacio público regido por los frailes; el espacio de estudio de los frailes; y finalmente, el espacio personal de nativos y de criollos.

Partamos desde la premisa de que el motor fundamental de la educación y de la lectura para los frailes arribados a México era la evangelización. Por lo cual, todo el material de lectura y de representación tenía como fundamento refutar una creencia nativa para introducir un elemento cristiano. Dicha meta, en más de un ejemplo, implicó la creación de un material de lectura híbrido, en tanto a sus caracteres como sus contenidos, entre las ideas cristianas y

las nativas. Las mismas prácticas lectoras difundidas por los frailes, tomaban en cuenta el formato de algunos rituales indígenas: como el uso del canto y del teatro. Precisamente, para la conversión general de los pueblos prehispánicos, la oralidad fue el formato preferido, de la misma manera en que lo era en Europa para la guía espiritual del grueso del pueblo. Sólo que en el caso de la Nueva España se utilizó mucho más el canto, el sermón y la representación teatral de fragmentos bíblicos adaptados para la comprensión -hasta donde posible- de los indígenas.

Antes de aprender cabalmente cualquiera de los idiomas nativos, los misioneros idearon un sistema de jeroglíficos y pictogramas para explicar las oraciones y el catecismo por medio de imágenes grabadas o impresas en papel de maguey o amate (Zoraida Vázquez et al., 2013). A pesar de que en poco tiempo muchos frailes lograron aprender náhuatl, estos primeros catecismos pictográficos fueron una herramienta primordial para que los religiosos enseñaran a los principales. En su conferencia sobre los sermones coloniales, Mario Sánchez Aguilera (2021) explica cómo los catecismos para los indígenas, más que describir cabalmente las acciones representadas en los pasajes de la Biblia, hacían una adaptación a modo de contraste con las costumbres indígenas para que el contenido se ajustara a las concepciones nativas y al efecto que los frailes deseaban provocar en ellos. De tal forma que se creó un náhuatl llamado “de iglesia”, puesto que servía para fines evangelizadores y se utilizaba en los sermones. Lo peculiar de esta versión del náhuatl es que no pretendía ser una traducción literal puesto que muchos conceptos cristianos, como el infierno, el pecado o el cielo, no existían en los idiomas indígenas; por lo que el objetivo fue encontrar palabras que se asemejaban a lo que los religiosos querían expresar ya fuera por alguna cercanía semántica o por parecido fonético.

Los frailes tomaron muchos elementos prehispánicos para crear un material de lectura específicamente para sus nuevos pupilos. Más que la erudición, el objetivo era lograr una comprensión tan cabal como posible de las formas y pensamientos cristianos en personas cuyo entendimiento del mundo no sólo partía de un idioma diferente, sino de todo un código lingüístico y cosmogónico distinto. Así surgen, entre otros materiales, los códices testerianos, las cartillas o catecismos pictográficos, los sermones, las estampas, las obras teatrales, los cantos y hasta danzas. La Dra. Berenice Alcántara Rojas (2019), añade que la estrategia de

cristianización supuso convencer a los nativos por medio de jeroglíficos, pinturas, sermones y textos que sus ancestros en realidad estaban sufriendo de innumerables suplicios por no estar introducidos en la fe de los españoles. La mayoría de estos formatos se escribieron y crearon conjuntamente entre frailes que podían ya comunicarse en lenguas nativas, y sacerdotes o sabios indígenas quienes a la vez que explicaban a los frailes algunos aspectos de sus simbologías, su lenguaje, sus costumbres y creencias, también servían de traductores e incluso de escritores de varios de estos documentos.

La tesis de la Dra. Berenice Alcántara (2008) explica cómo los cantos contenidos en la *Psalmódia* escrita por fray Bernardino de Sahagún son un ejemplo de documento híbrido en el que inevitablemente las creencias cristianas se plasmaron a través del filtro de la comprensión y mentalidad indígena:

En ella, el huehuetl y el teponaztli imprimen otra cadencia a los himnos extraídos del Breviario, los santos se transfiguran en árboles y pimpollos, textos bíblicos son puestos a disposición de los nahuas a pesar de las prohibiciones al respecto y la Gloria de los bienaventurados es presentada como un caluroso, ruidoso y fragante jardín que se extiende por los cuatro rumbos del mundo. La *Psalmódia christiana* es un testimonio fiel de la compleja interacción creativa que tuvo lugar entre un puñado de hombres, llena de reinterpretaciones, negociaciones y malentendidos. Y de sus psalmos en náhuatl el cristianismo emerge reinventado, de diversas maneras, como rearmado era también el mundo a la hora que los nahuas se ponían a transformar un texto en sonido, color y movimiento (Alcántara Rojas, 2008, p. 9)

La forma en la que se leían todos estos nuevos documentos era variable, dependía del espacio, del público y de la presencia de un mediador. Por ejemplo, Pilar Gonzalbo Aizpuru (2010) explica que los librillos o códices testerianos representaban una escena religiosa cuyo fundamento era el recurso de la memorización. El uso de dichos librillos implicaba alguna mediación por parte de los frailes y, hasta donde sabemos, los pupilos podían utilizar este material durante el periodo “escolar”. La imagen fue un recurso de lectura de suma importancia, puesto que pretendía imitar la forma de escritura glífica utilizada por los indígenas, pero de una manera mucho más simple y mucho más icónica, sin implicar por ello que las imágenes carecieran de una fuerte carga semántica:

A diferencia de los grabados de origen europeo, los diseños elaborados para los indios mesoamericanos no sólo transmitían aquello que la imagen representaba sino que tenían un significado morfológico tanto como semántico (Gonzalbo Aizpuru, 2010b, p. 25).

Estos libros, más que reproducir íntegramente la doctrina, sugerían su contenido por medio de imágenes y parecieron sumamente peligrosos a los clérigos “preocupados en primer término por la ortodoxia” (Gonzalbo Aizpuru, 2010a, p. 14). En efecto, la utilización de imágenes como forma de lectura y de evangelización constituyó una metodología muy polémica entre las distintas caras del cristianismo europeo desde siglo XV cuando se instituye la iconografía en la iglesia ortodoxa y los distintos Concilios discuten si las imágenes debían ser tomadas como idolatría, como objeto de veneración o como adoración propiamente. Antonio Rubial (2018) relata que durante el periodo de conquista, el uso de imágenes para evangelizar fue una estrategia de la contrarreforma; por lo tanto, no es descabellado considerarlas como una forma de lectura puesto que en muchos casos suplían al texto mismo de manera oficial. A su vez, los documentos y la escritura prehispánica hacían uso frecuente de la representación icónica, de manera que ambas concepciones de la imagen coincidieron en muchos aspectos de manera favorable para los designios de los religiosos. Adicionalmente, Rubial afirma que durante el siglo XVI las imágenes religiosas se centraron en buena medida en la representación del infierno y del purgatorio, y en la temática del castigo. Así se confirma que la metodología educativa de los frailes arribados a América implicaba imágenes como parte integral de su discurso y que uno de los objetivos más importantes, tal y como lo describe la Dra. Berenice Alcántara (2019), era el convencimiento a través de la amenaza de los martirios del infierno.

La educación jerárquica ideada por los franciscanos estaba regida por un sistema en el que algunos aprendían de manera directa, otros de forma indirecta y los públicos específicos, como macehuales y mujeres aprendían oficios o tareas pensadas propias de su género o condición. Este sistema se asemejaba en muchos aspectos con el tipo de educación que imperaba en tiempos prehispánicos, por lo que a los frailes les pareció lo más natural respetar este sistema de separación por clases y con esa lógica emprendieron su labor evangelizadora y educativa. Bajo este esquema es que se establecen una serie de prácticas educativas y religiosas en las que todos estaban obligados a participar: En un principio, las escuelas conventuales reciben adultos principales y sacerdotes y a los hijos de las clases altas pipiltin para iniciar sus clases con rezos, cantos y lecturas en voz alta dirigidas por los sacerdotes españoles; mientras que adultos, macehuales y mujeres, cada mañana antes de

trabajar en sus oficios, escuchaban de los frailes sermones en un patio o atrio al aire libre, a la vez que seguían rezos y cantos específicos:

No tardó en quedar establecido todo un sistema de instrucción en cada convento: los domingos y días festivos se catequizaba a los adultos, el resto de la semana a los niños, que tenían preferencia. Los niños del pueblo se reunían cada mañana, después de misa, en los atrios de los templos y repartidos en grupos de acuerdo con sus conocimientos y sexo, aprendían oraciones y verdades fundamentales. Los niños de los principales, en cambio, vivían como internos en los conventos y aprendían, además de las oraciones y verdades esenciales, artes complementarias: lectura, escritura y canto (Zoraida Vázquez et al., 2013, p. 19).

Según Berenice Alcántara, la música fue un sistema especialmente eficaz para evangelizar a los indígenas. “El mismo Juan de Zumárraga llegó a afirmar, haciendo eco de las opiniones de otros frailes, que los indios se acercaban más a las iglesias por la música que por la predicación” (Alcántara Rojas, 2008, p. 37). En este sentido, hay que entender esta educación musical como una estrategia que partía directa o indirectamente de los textos escritos y no meramente de la composición musical. El objetivo era la memorización y la repetición, y es desde esa perspectiva que se incluye como una forma de lectura.

Dentro de la lectura oral ⁹específicamente entre frailes e indígenas, los idiomas preferidos eran el náhuatl y el latín por encima del castellano. Por un lado, el latín era considerado el idioma del cristianismo, por lo que muchos cantos, oraciones y fragmentos de la Biblia, en general eran difundidos en dicha lengua. Por otra parte, los materiales creados por los frailes españoles fueron preferentemente escritos en las lenguas indígenas que los españoles consideraron más conocidas en el Nuevo Mundo y que por lo tanto permitirían una aproximación más inmediata de las creencias cristianas en un mayor número de personas:

Los idiomas utilizados para la enseñanza debían ser, según la recomendación de Fuenleal, el latín y el náhuatl; prescindió del español, no porque los colegiales indios le desconocieran, sino porque las dos lenguas expresaban los objetivos que buscaban sus fundadores: formar profesores indígenas que instruyeran a los naturales en su propia lengua, que les enseñaran la doctrina y la ciencia y los atrajeran al modo de vida de los españoles. Senda de base a estos propósitos el deseo de encontrar las mejores vías para formar un clero indígena (Osorio, Romero, 1990, p. 23).

⁹ En esta investigación se adopta el término “lectura oral” para todo tipo de lectura cuya base de transmisión sea la voz: ya sea lectura a través de la escucha, lectura a través del canto o a través de una representación teatral.

Kobayashi (1996) insiste en la importancia que tuvo el latín para la educación y evangelización de los indígenas. A pesar de que muchas personalidades dentro del mundo eclesiástico español se opusieron a que los nativos aprendieran gramática latina, el acercamiento a distintos niveles con dicha lengua era poco menos que inevitable. Osorio Romero (1990) cita al dominico Torquemada quien relata que uno de los primeros métodos de aprendizaje adoptado por los indígenas, fue el encontrar palabras en náhuatl cuyo sonido se asemejara a la palabra en latín, ponerlo por escrito para después traspasarlo a jeroglíficos:

Otros buscaron otro modo (a mi parecer muy dificultoso, aunque curioso), y era aplicar las palabras que en su lengua conformaran y frisan algo en la pronunciación con las latinas, poníanlas en un papel, por su orden, no las palabras escritas y formadas con letras sino el significado de ellas; porque ellos no tenían otras letras, sino pinturas, y así se entendían por caracteres; esto será fácil de entender por ejemplo. El vocablo que ellos tienen que más tira a la pronunciación de *Pater es pantli*, que significa una como banderita y en ella dicen *Pater*. Para la segunda que dice *Noster*, el vocablo que ellos tienen más parecido a esta pronunciación es *nuchtli*, que es el nombre de lo que los nuestros llaman tuna y en España, Higo de Indias, pues para acordarse del vocablo *Noster*, pintan consecutivamente tras de la banderita, una tuna, que ellos llaman *nuchtli*; y de esta manera van siguiendo hasta acabar su Oración; y por semejante manera hallan otros semejantes caracteres y modos por donde ellos se entendían para hacer memoria de lo que habían de tomar de coro (Torquemada citado por Osorio Romero, 1990, p. 13).

Tras la inauguración de universidades indígenas, el estudio del latín determinó el nivel de especialización y de erudición de los pupilos. De tal forma que, en los primeros años, los niños memorizaban oraciones y cantos en latín, a la vez que aprendían a leerlo y escribirlo junto con su propia lengua. Más adelante, los estudiantes profundizaban su dominio del latín al escucharlo en voz alta a través de lecturas de la Biblia y de clásicos. Los estudios superiores implicaban un dominio avanzado de lectura y escritura de la lengua propia y del latín, que si bien no necesariamente se llegaba a la composición personal, sí se introducían en el ejercicio de la traducción y del adoctrinamiento de otros pupilos más jóvenes (Gonzalbo Aizpuru, 1990).

José María Kobayashi (1996), por su parte, explica que los niveles superiores en el estudio del latín permitieron el desarrollo de un género literario nuevo: el diálogo o coloquio. El autor menciona que el objetivo de dicha metodología era justamente perfeccionar el uso del latín, con ayuda de obras pedagógicas de Erasmo y de Juan Luis Vives. Esta breve etapa de enseñanza superior del latín probó ser hartó fructífera, pues los pupilos alcanzaban niveles avanzados de manera rápida y sobresaliente. Existe un número importante de testimonios de frailes donde registran una particular habilidad en los indígenas para aprender y memorizar

todo tipo de datos, en particular el dominio de la lectura, del latín, e incluso sin enseñanza formal, muchos aprendieron el castellano. Sin embargo, lo que representó un triunfo para los frailes franciscanos para otros personajes, sobre todo agustinos y dominicos, implicaba un gran riesgo puesto que ponía en manos indígenas los cimientos mismos de la filosofía cristiana y por ende, la posibilidad del cuestionamiento o de faltas a la ortodoxia:

...la notable precocidad de los aborígenes para aprender nuevos idiomas despertó temor en uno de los consejeros del virrey, Gerónimo López, quien dirigió una carta al emperador el 20 de octubre de 1541, en la cual manifestaba que los indios no sólo habían aprendido a leer y a escribir, tocar instrumentos y dominar la música, sino que hasta aprendían gramática latina tan bien que “hay muchachos, cada día en mayor número, que hablan un latín tan elegante como Tulio”. Progresaban de un modo tan admirable que estaban dejando atrás a sus propios maestros de los conventos; se habían fundado escuelas avanzadas donde los inteligentes nativos podían leer toda clase de libros y dedicarse a las formas más elevadas del pensamiento. López opinaba que era peligroso permitir a los indios que adquiriesen conocimientos tan avanzados, que incluían el estudio de la Biblia y de los escritos sagrados. Precisamente un clérigo conocido suyo había ido a uno de estos “colegios” a decir misa, y se horrorizó de la facilidad y de la fluidez con que lo menos doscientos estudiantes de la raza conquistada formulaban preguntas y discutían los más recónditos principios de la fe cristiana (Leonard, 2006, p. 145).

Sin embargo, en lo que compete a los adultos alfabetizados hubo una misión adicional que no entraba en las pretensiones de los europeos: La alfabetización de lenguas indígenas aunada a la creación y traducción de materiales bilingües, también potenció otro tipo de materiales y, por ende, otro tipo de lecturas que se apegaban más a la tradición antigua que a las nuevas costumbres traídas por los españoles. A lo largo del siglo XVI y XVII (probablemente hasta mucho más tarde) las poblaciones indígenas continuaron con muchos de sus rituales, con sus cantos y sus danzas tal y como las describían su palabra antigua y sus libros. Las traducciones contenidas en los “Cantares mexicanos”, los sermones descritos en el trabajo de Mario Alberto Sánchez (2015), demuestran que muchas tradiciones indígenas prosiguieron de manera clandestina o bien adaptadas a los conceptos cristianos. Mercedes de la Garza afirma que este tipo de danzas y de rituales no solo pretendían continuar con el legado prehispánico sino que además habían adquirido una actitud defensiva:

Durante la época colonial, las representaciones dramáticas y los textos rituales se actualizaban en los “bailes del *tun*”. Esas ceremonias clandestinas eran muy semejantes a las prehispánicas: se hacían danzas, cantos, oraciones, ofrendas de flores y de incienso, sacrificios de seres humanos (muchas veces con la nueva forma aprendida de los españoles: la crucifixión). Sólo que los rituales tenían un nuevo ingrediente, como dijimos antes: la finalidad de contraponerse a la evangelización (De la Garza, Mercedes, 2012, p. 69).

A pesar de que muchas de estas prácticas eran perseguidas por las autoridades españolas, a pesar incluso de que muchos conceptos se adaptaron al cristianismo y de que en las traducciones y los nuevos códices se entremezclaron los glifos con la lengua alfabetizada, aparentemente muchos rituales continuaron. El código de lectura siguió siendo el cuerpo a través de los ademanes, la danza, los cantos y la música, de modo parecido a como lo habían constituido las celebraciones prehispánicas. Sin embargo, los nuevos documentos escritos por la población indígena sufrieron un cambio paulatino. Según León Portilla, al paso del tiempo los rituales cristianos se mezclaron a tal grado con los indígenas que la mentalidad de los primeros mexicanos también se transformó:

Al mestizarse la cultura, otro tanto sucedió con la interpretación de lo que había sido la vida del México antiguo. Comenzó a concebirse el pasado a través de formas de pensamiento que eran consecuencia de la fusión de pueblos y modos de ser muy distintos. La historiografía nativa, posterior a la Conquista, fue así prenuncio de la futura realidad de un México que acabaría por ser fundamentalmente mestizo (1980, p. 70).

Entre muchos elementos tomados de la cultura occidental, Idalia García (2019) subraya el hecho de que las lenguas indígenas al ser alfabetizadas dejaron de presentar los múltiples sentidos de lectura que los caracterizaban, para adoptar un sentido lineal de izquierda a derecha y dividirse mediante líneas y márgenes al estilo de los manuscritos europeos. Sin embargo, las imágenes que en abundancia contienen estos nuevos materiales, conservaron muchos simbolismos indígenas antiguos, así como algunos significados con más semejanza a la estructura glífica de antaño. En efecto, para Mercedes de la Garza (2012) estos documentos híbridos, las traducciones, las crónicas escritas por indígenas, aunados con la continuidad de los rituales, implicaban no sólo una defensa y una lucha por la preservación de la memoria y las tradiciones antiguas, sino también una inevitable actualización.

Es difícil afirmar hasta dónde estas formas secretas de seguir interpretando y representando la sabiduría indígena seguían dependiendo del objeto escrito, en este caso del código, y de su guardián: el tlamantimene o tlacuilo, en el caso de los mexicas. Lo que sí sabemos es que existe un registro de dichos rituales tanto en los códices testarieros, en los cantares, así como en los sermones que los condenaban, a la vez que se presupone que muchas de estas celebraciones estaban basadas en los contenidos de los códices originales. De manera que, aunque seguramente una parte de estos rituales sufrió inevitables simbiosis con las

tradiciones cristianas y europeas en general, otra parte mantuvo el espíritu original de las prácticas antiguas resguardado en la memoria y la tradición oral.

Para algunos, la educación indígena debía incluir la alfabetización y el conocimiento del latín, para otros, la lectura era totalmente accesorio: lo más importante era educarlos en materia de cristianización y obediencia. Para todos, la educación debía incluir la adopción de ideologías y prácticas culturales españolas: *las buenas costumbres* según la concepción occidental. De tal forma que las lecciones en las escuelas conventuales, el contenido de las cartillas y de los sermones, apuntaban a un cambio de vida integral que incluía prácticas cotidianas, formas de vestir, de comer, de hablar, oficios específicos, maneras de comportarse, y en general todo el sistema ideológico y moral de los españoles. Las escuelas inauguradas por Vasco de Quiroga, por ejemplo, no sólo enseñaban oficios a los adultos y la lectura a los niños, sino que pretendían instaurar todo un sistema de vida comunitario en torno al templo y a los hospitales-escuela en el que estaban integrados todos los miembros de una población indígena, cada cual con un rol específico a cumplir.

La existencia de las escuelas de estudios superiores para indígenas fue breve. Su inauguración y auge supuso la desaparición de doctrinas específicas para adultos por concentrar todos los esfuerzos en la educación de infantes. Sin embargo, para finales de siglo XVI, la mayoría de los frailes protagonistas de dicha empresa habían fallecido y poco quedaba de la motivación inicial con la que se había pretendido integrar una orden indígena en la Nueva España. A partir de entonces, el acceso a la educación y a los libros se redujo no sólo entre la población adulta, sino en general a toda la población indígena y mestiza. Los remanentes de estos espacios, con la excusa del cuidado en la obediencia y la ortodoxia, se conformaban con una lectura de memorización, con la repetición de oraciones y cantos, y muy rara vez incluían una lectura analítica o silenciosa:

...si bien nunca preocupó a los catequistas que los lectores fueran capaces de comprender los contenidos que memorizaban. Al contrario, la lectura sólo servía de apoyo a la memoria; si los neófitos hubieran comprendido los conceptos abstractos y complejos del catecismo habrían caído en el peligro de plantearse dudas, preguntas y rechazos (Gonzalbo Aizpuru, 2010a, p. 35).

Puesto que la escritura dependía de la capacidad de compra de materiales, la situación económica de los indígenas, cada vez más precaria, limitaba hondamente su acceso a los productos relacionados con escribir y, evidentemente, también a la posibilidad de adquirir

libros. La lectura para ellos se convirtió en escuchar sermones y discursos, memorizar oraciones y pasajes. Sin embargo, muchos herederos de las enseñanzas de las escuelas y de los pupilos avanzados que enseñaron a leer a algunos miembros de su comunidad, encontraron formas para seguir en contacto con la lectura:

A pesar de esto, sería equivocado considerar la divulgación de libros e ideas procedentes de Europa como un fenómeno puramente elitista, porque las creaciones literarias y doctrinas fundamentales de los más celebrados autores circularon también entre la gente de clase baja y los iletrados. Españoles y criollos pobres, mestizos e incluso indios fueron instruidos mediante proverbios, cuentos populares, baladas, canciones y tertulias, reuniones donde algún pasaje novelesco o un comentario moral eran leídos en alta voz (Hampe, 2010, p. 59).

Según Gonzalbo Aizpuru, cuando la primera generación de frailes entusiastas de la educación comenzó a desaparecer y la atención puesta a la integración de los indígenas declinó, quedaron de estas cartillas el remanente de las estampas. Las estampas se imprimieron en grandes cantidades pues lograban aparentemente cumplir dos objetivos principales: portabilidad y transmisión de un mensaje directo a través de la representación icónica de algún personaje o de una escena bíblica, a la vez que resultaban accesibles incluso para los bolsillos indígenas.

Por otra parte, la población española y criolla también tenía sus propias formas y espacios de lectura. Según Pilar Gonzalbo (2014), cuando se hubo estructurado la sociedad virreinal, comenzó la demanda por educadoras privadas llamadas “amigas”. Este primer contacto con la educación enseñaba el catecismo a través de la memorización y de canciones así como normas de conducta y un primer acercamiento con la letra escrita. Así, la primera educación criolla fue privada y por ende de igual manera se cimentaron sus primeros pasos en la alfabetización.

Más adelante, a mediados de siglo XVI comenzaron a inaugurarse los primeros centros jesuitas para la educación de los criollos. Aunque se decían abiertos para todo el público, en la práctica se dedicaban a la formación de niños hijos de peninsulares. La peculiaridad de estos centros es que no enseñaban las primeras letras, sino que recibían a los niños ya alfabetizados para continuar con su educación. Según Pilar Gonzalbo (2010a, p. 36), los niños ingresaban a los 8 o 9 años, aprendían latín y leían un poco en esa lengua, presuntamente a través de ejercicios de memorización y lecturas guiadas en voz alta. Entre

los 12 y 14 años, los estudiantes ya eran capaces de componer y recitar obras latinas. Para los grados superiores estaba reservado el aprendizaje del griego y la lectura directa de la Biblia. La autora resalta que la educación criolla y por ende las prácticas de lectura en sus escuelas, no pretendían desarrollar una lectura analítica de corte humanista, sino más bien se centraban en la memorización de conceptos y en la preservación de la ortodoxia religiosa.

Emilia Resendiz (2010) analiza que las lecturas personales de los frailes no solo eran silenciosas sino también solitarias e incluso nocturnas, tal como lo delata la gran cantidad de velas listadas en los aposentos. La autora cita a Roger Chartier quien describe que incluso, dentro de cada celda de los jesuitas se encontraba un espacio de estudio con una mesa y un librero:

Roger Chartier señala que una de las principales evoluciones culturales de la modernidad fue la práctica de la lectura individual, “aquella que se efectúa en la intimidad de un espacio sustraído a la comunidad, que permite la reflexión en solitario”. Los discípulos de Loyola, destacados en todo el mundo por su labor pastoral, educativa e intelectual, seguramente realizaban con frecuencia la lectura individual (Resendiz, 2010, p. 246).

La autora (2010) menciona la práctica colectiva dentro de las lecturas eclesiásticas, ya no tanto relacionada con el estudio sino con el rezo diario. En esta práctica se incluye la lectura en voz alta y la recitación en conjunto. Es importante recalcar que tanto la lectura individual dentro de cada celda, como la lectura colectiva eran parte exclusiva de la vida cotidiana de los frailes: seguramente la lectura colectiva se repetía en los distintos colegios conventuales integrando a los pupilos, no así la práctica de lectura silenciosa e individual dentro de cada habitación.

Desde una última perspectiva, durante el siglo XVI y XVII se registraron un gran número de bibliotecas privadas. Este dato sugiere un tipo de lectura presuntamente humanista y laica dentro de las esferas burguesas de la sociedad novohispana. La presencia de bibliotecas no solo habla de individuos con la posibilidad económica de reunir un acervo bibliográfico dentro de sus residencias, habla de una lectura familiar, de ocio y recreo que posiblemente llegaba al nivel de lectura silenciosa, de análisis o incluso de estudio.

A pesar de dichos registros, el porcentaje de la población general que podía costearse una biblioteca no era muy alto. Por lo que también puede presuponerse después de las

reflexiones de Teodoro Hampe (2010) sobre la difusión de la lectura entre diversos estratos de la población novohispana, que, al igual que en España, una buena parte de la práctica lectora general se realizaba de manera oral, cantada o por medio de la recitación o declamación dramatizada.

2.7. LOS LECTORES EN LA NUEVA ESPAÑA

Para la sociedad novohispana, el tipo específico de objeto y la forma que tomaba la práctica de lectura estaban íntimamente ligados con el papel social que cada individuo había de asumir. La lectura pensada como privilegio de las minorías en el poder económico o ideológico, determinó la segmentación entre quienes habrían de educarse a profundidad y quienes tendrían que resignarse con una educación elemental. Quienes personificaron a los distintos tipos de lectores estuvieron determinados o limitados por diferentes eventos políticos, culturales o incluso naturales, por ejemplo, la apertura o clausura de espacios educativos, la llegada de los jesuitas, las epidemias, el crecimiento del mercado librario, etcétera. El material documental que iba apareciendo, ya fuera porque llegaba de las imprentas españolas, o porque se creaba o copiaba directamente en la Nueva España, estaba pensado para públicos determinados y para fines muy concretos.

Al analizar los materiales y prácticas de lectura, se puede caer en la errónea impresión de que un enorme número de personas en la población novohispana eran alfabetos, sin embargo, es importante recalcar que no todos leen, y quienes lo hacían, no leían de la misma manera, ni el mismo material, ni con la misma continuidad. La clave para comprender la heterogeneidad en los públicos y sus prácticas está en los objetivos de la lectura destinada a cada grupo social. En ese sentido, podemos analizar al público lector desde la lectura como educación, como adoctrinamiento, como ocio y como parte de un deber civil como el religioso o el político.

En el caso de los indígenas, es importante remarcar que, aunque la gran mayoría pasaron por la educación evangelizadora de un modo u otro, no a todos se les enseñó a leer y en realidad muy pocos lograron tener contacto directo con los libros. Desde antaño las poblaciones indígenas habían practicado un sistema de educación jerarquizada, por lo que lo

más natural para los religiosos fue continuar con este mismo sistema, que además se adecuaba a la perfección con los modelos educativos españoles:

Inicialmente se proyectó un sistema completo de educación para los indios, en el que se consideraba la enseñanza catequística para adultos de ambos sexos, niñas de cualquier condición y niños *macehualtin*; un nivel superior proporcionaría conocimientos suplementarios, tales como la lectura y la escritura en su propia lengua, música y canto a los pequeños varones hijos de *pipiltin*; y aun de entre éstos se seleccionaría un grupo especialmente hábil, al que se proporcionaría instrucción superior de tipo universitario, en el colegio que se erigió especialmente para ellos. Todo este esquema se vino abajo en pocos años y sólo quedó de él la catequesis en los atrios de los conventos y dos internados en todo el virreinato, en los que los niños de familias principales aprendían costumbres cristianas y rudimentos de lectura y escritura; ellos formaron coros que acudían a iglesias y conventos para solemnizar con sus voces las suntuosas ceremonias litúrgicas (Gonzalbo Aizpuru, 1990).

La metodología de los frailes implicaba enseñar a leer sólo a los indígenas principales y de entre estos muy especialmente a los niños. Para lograr tal objetivo, las autoridades resolvieron abrir escuelas y universidades específicamente para enseñar a los indígenas la doctrina cristiana a través de la lectura, la escritura, incluso a través del estudio de la gramática latina y los clásicos. En sus versiones más idealistas, las escuelas para indígenas se plantearon fundar en América un sacerdocio indígena de igual alcurnia que en Europa. Al integrar adultos y ancianos sabios o nobles, los frailes cumplían un doble objetivo: Ayudarse de ellos y convertirlos en traductores o *informantes*, y así aprender sus lenguas y tradiciones, lo cual, a la postre, les permitió adaptar estos idiomas nuevos a las gramáticas y vocabularios para que se ajustaran a sus fines evangelizadores (Sánchez Aguilera, 2022).

En efecto, en los albores de la colonia se observa que algunos adultos de clase noble o sacerdotal fueron educados en el conocimiento de la lengua escrita y practicaron el ejercicio de la composición en su propia lengua y la traducción. De la cultura náhuatl y mixteca el resultado fueron múltiples códices testerianos, de los purépechas el Lienzo de Jucutacato y Nahuatzen, y de los mayas obras como el Popol Vuh:

Por su propia palabra, sabemos que los autores de los textos mayas coloniales, que fueron seguramente sacerdotes y nobles conocedores de sus códices antiguos y de sus tradiciones orales, se impusieron la obligación de preservar la herencia de sus antepasados; la herencia espiritual: sus creencias religiosas y sus normas morales, y la herencia material: sus tierras, ante la invasión espiritual y material de los españoles [...] El medio para lograr tal fin fueron los textos que, como hemos visto, recogen los mitos y rituales indígenas, así como la historia de su grupo, para darlos a conocer a la comunidad, o bien, con el fin de confirmar la nobleza y antigüedad de los linajes, probar la legítima posesión de las tierras y solicitar privilegios, como limitar los tributos (De la Garza, 2012, p. 63).

Los estudios de Mercedes de la Garza sobre los mayas, así como las aportaciones de Miguel León Portilla (2014) sobre los historiadores nahuas, herederos de clases nobles pipiltin y de los tlamantime prehispánicos, sugieren que la alfabetización de los adultos indígenas propició un legado de escritos de diversa índole en lenguas indígenas que habrían de tener lectores más allá de los pobladores que recibieron instrucción por parte de los frailes. Mario Alberto Sánchez (2021) relata que en plena colonia, las poblaciones indígenas continuaban celebrando algunas danzas y rituales ya influenciadas por la ideología cristiana. Miguel León Portilla (2014) afirma que la postconquista vio nacer muchas composiciones cuicatli y tlatolli nuevas, además de traducciones presuntamente de los antiguos textos. Los cantos cuicatli incluían referencias para la instrumentación del documento, por lo tanto, ya bien fuera de manera clandestina o con matices cristianos, la población indígena continuó con una lectura en forma de danza e interpretación de sus antiguas palabras. Adicionalmente, es más que probable que los mismos adultos que aprendieron a leer el alfabeto latino, enseñaran a su vez a sus congéneres la práctica. La habilidad tan sorprendente que tenían los indígenas para aprender en general, registrada en múltiples testimonios de los frailes españoles, permite suponer que algunas personas podrían haber aprendido a leer por cuenta propia, así como algunos aprendieron castellano por medio de la escucha y la práctica.

Por otra parte, quizá por ser más maleables o estar menos apegados a las creencias tradicionales, los alumnos predilectos de los franciscanos eran los hijos de principales indígenas. Estos niños eran retirados de sus casas para vivir en los monasterios que prontamente se convirtieron en colegios y universidades conventuales. Ahí aprendían a leer y a escribir paralelamente que se les enseñaba la doctrina cristiana. Algunos de estos niños llegaron a ser tan hábiles en el aprendizaje que, según Kobayashi (1996), motivaron a los frailes a continuar con su educación hasta intentar enseñarles gramática latina e introducirlos a una educación más profunda y crítica. Dicha tarea se logró con gran éxito pero no sin fuertes cuestionamientos por parte de otros religiosos y de algunas autoridades.

El argumento pedagógico que justificó la inauguración de escuelas solo para niños, defendía la idea de que los esfuerzos educadores debían concentrarse específicamente en los infantes y que estos transmitirían sus conocimientos y la nueva fe no sólo a sus padres, sino a la población en general:

Los hijos de caciques y principales y algunos otros niños recogidos en los conventos para recibir instrucción, se convertirían en calpixques y temachtianis —fiscales y maestros— auxiliares de párrocos y doctrineros, capaces de leer y comprender aquellos textos que los orientasen en el cumplimiento de sus funciones religiosas y contribuyesen a consolidar su prestigio al proporcionarles conocimientos superiores a los del resto de la población (Gonzalbo, 2014, p. 10).

Al emprender la labor educadora, los frailes pidieron a las familias de los principales que les entregaran a sus hijos, si bien algunos de estos tenían derecho de regresar a sus casas a comer y dormir, en principio la idea era que las escuelas funcionaran también como internados. La Dra. Pilar Gonzalbo (1990) y José María Kobayashi (1996), describen en sus diferentes obras que esta instrucción no se acató de manera gustosa puesto que los registros indican que muchos principales indígenas, en vez de enviar a sus hijos a las escuelas conventuales, mandaron a los hijos de los macehuales o de sus esclavos. Según Gonzalbo, para los macehuales la educación conventual se convirtió en una forma de ascender en la escala social como jamás lo habrían podido hacer dentro de los esquemas prehispánicos. La doctora reflexiona si este, entre otros eventos, no fue el principio del quiebre de la estructura social indígena, puesto que tanto para muchos pueblos indígenas como para los mismos españoles la educación y la lectura implicaban un estatus social de envergadura y respeto:

Para eludir el compromiso hubo padres que escondieron a sus hijos y los sustituyeron por esclavos o criados de su casa, lo que contribuyó al ascenso posterior de aquellos macehuales y al descrédito de la nobleza. En otros casos los frailes acogieron a “hijos de labradores y gente baxa”, sabiendo que lo eran e incurriendo por ello en las severas críticas de los superiores religiosos, quienes advertían que “no se debe permitir que los hijos de los populares entren en las escuelas ni aprendan letras, sino sólo los hijos de los principales [...] La separación de los hijos de los nobles de los “del común” respondía al principio teórico de la preservación del orden social y al criterio práctico de que cada quien debía aprender aquello que fuese a hacer en el futuro (Gonzalbo Aizpuru, 1990, p. 36).

A partir de estos hallazgos, se puede afirmar que una parte de la población macehual también aprendió a leer sin necesidad de intermediarios, y posiblemente algunos pertenecieron a ese selecto grupo de jóvenes indígenas que llegaron al estudio profundo de la gramática latina, del griego y de la Biblia en general. En buena medida, la escuela conventual se convirtió en el espacio de lectura indígena por antonomasia, pues era en estos espacios donde los naturales debían atender una lectura en voz alta, tenían acceso a los documentos escritos y, entre otras cosas, se les enseñaba a leer y escribir su idioma en el alfabeto occidental. Kobayashi (1996) además, resalta que, puesto que se esperaba que estos pupilos iniciaran un noviciado indígena y predicaran la palabra cristiana por ellos mismos entre sus semejantes, la lengua preferida para leer y escribir fue el idioma indígena local.

Los niños indígenas no sólo aprendieron a leer y a escribir, sino que verdaderamente se convencieron de muchas de las doctrinas católicas, filtradas a través del ejercicio de la traducción. En poco tiempo ellos mismos se convirtieron en los principales emisarios de los frailes denunciando rituales prehispánicos y ayudando a localizar los escondites donde la gente ocultaba a sus ídolos indígenas o sus libros antiguos (Alcántara Rojas, 2019). Aunque nunca se llegó a formar un noviciado indígena, esta generación de niños indígenas nobles fueron un modelo de lo que la continuidad de las escuelas hubiera podido gestar en la población nativa y de cómo hubiera cambiado su destino a futuro de haber logrado la igualdad social a través del ingreso a los estudios superiores.

La adquisición de la habilidad lectora fuera del ámbito escolar se presupone dependiente de la presencia de objetos escritos en el entorno cercano, no sólo libros, sino también carteles, cartillas, doctrinas, estampas, eventuales libros de cordel, etcétera, por lo que en cierta medida la alfabetización podría haberse visto restringida al espacio urbano. Esta última reflexión resalta un detalle relevante: Una cosa es saber leer, pero otra es quién tiene acceso a la palabra escrita, más específicamente, quién tiene la capacidad de adquirir un libro o un documento escrito en general. Esto nos remite a diversas cuestiones sobre las formas de lectura: ¿quién tiene acceso a un documento físico de manera directa? ¿quién accede al contenido de un documento por medio de la lectura oral? ¿quién accede por medio del canto o de las oraciones? O, en el caso de los códices testerianos, ¿quiénes heredan esta forma de lectura por medio de imágenes? ¿quiénes tuvieron acceso o preservaron los códices creados después de la conquista? ¿quiénes los interpretaron o memorizaron con ayuda de danzas o rituales?

Las primeras tres preguntas nos remiten a la mediación de los frailes o de algún tercero que supiera decodificar los signos contenidos en un documento. La tradición indígena ancestral también implicaba la presencia de un intermediario para que ciertos miembros de la población pudieran acceder al contenido de los códices. Como lo hemos comentado anteriormente, también para los indígenas el hecho de prescindir de un mediador implica una posición alta en la escala social en cuanto a erudición y educación, y en algunos casos, en cuanto a la posición económica también. La nueva fe y las nuevas prácticas traídas por los españoles propiciaron que la cuidadosa estructura social indígena se transformara en un

continuo aprender de nuevas normas para sobrevivir. Dichas normas no siempre respetaron las jerarquías indígenas puesto que, para muchos encomenderos, los indígenas tendrían que trabajar por igual. Por ende, el acceso a la educación conventual se transformó no simplemente en un posible ascenso social, sino en un escape a los encomenderos y a los trabajos forzados. En ese sentido, para los nativos el tipo de lectores se dividiría entre las clases nobles y gobernantes, los hijos de estos, la población de macehuales o de lo que fue el común o la clase trabajadora indígena, los hijos de estos últimos y las mujeres en general.

Precisamente, para las clases populares, particularmente aquella población destinada a aprender oficios o bien, como en el caso de las niñas, a casarse, la lectura se limitaba a la escucha atenta de sermones en los patios o atrios de las iglesias, a la que debían atender cada mañana. La misa, la memorización de oraciones, cantos y pasajes, la asistencia o posible participación a las obras de teatro con motivos religiosos, fueron las lecturas a las que la población general podía acceder, al menos oficialmente. Pilar Gonzalbo (1990) incluso resalta la creación de doctrinas específicamente escritas para que los frailes las leyera en voz alta a los nativos. ¿Qué tanto este sector de la población logró aprender a leer de manera directa, sin necesidad de un intermediario, por cuenta propia? Es un dato incierto, sin embargo, hay motivos para sospechar que más de uno y una aprendieron la práctica, puesto que en muchos comentarios los frailes y encomenderos dan testimonio de que muchos indígenas sabían leer, incluso que muchos mestizos y esclavos también habían adquirido esta habilidad. Parece muy posible que dentro de los espacios urbanos la práctica de la lectura hubiera escapado a las limitantes impuestas por las autoridades españolas y que algunas personas de clases populares, incluso pertenecientes a castas o mujeres indígenas, hubieran logrado aprender a leer de manera directa. Lo cierto es que la lectura a través de un intermediario parecía no ser una práctica ajena a nadie. Los testimonios recuperados por Kobayashi (1996), sugieren que en las calles de las ciudades virreinales podían escucharse lecturas varias, coplas, declamaciones, cantos, piezas de teatro. En esa lógica que existía en España donde leer era también escuchar, es posible que la vida urbana incluyera a tantos oyentes como la voz y la distancia lo permitieran, sin distinguir clase, género o raza. Además de que las prácticas católicas implicaban el ejercicio de la memorización y escuchar lecturas dentro de la misa o del rezo diario en los atrios.

Un tema aparte es quién podía poseer libros, no solamente desde la situación económica, sino también desde la perspectiva legal. Por un lado, la situación económica de los indígenas se fue haciendo cada vez más precaria a lo largo de la última mitad de siglo XVI y durante prácticamente todo siglo XVII. En cierta medida, este declive drástico se debió a las epidemias de finales de siglo XVI que azotaron especialmente contra la población nativa. Por otro lado, la ortodoxia preocupada por que los estudios superiores pudieran suscitar dudas o cuestionamientos peligrosos eventualmente logró limitar el acceso de los indígenas a los libros:

Por ello, los textos en castellano o en lenguas locales destinados al uso de los fieles se prohibieron en los concilios o sínodos provinciales segundo y tercero (1565 y 1585). Al implantarse el tribunal del Santo Oficio en 1571, se hizo una consulta relacionada con las lecturas de los indios y los pareceres fueron opuestos. Los franciscanos querían fomentar las lecturas y los dominicos dictaminaron que “todos los libros, de mano o de molde, sería muy bien que les fuesen quitados a los yndios (Gonzalbo Aizpuru, 2010, p. 31).

Por tanto, durante las últimas décadas de siglo XVI y durante prácticamente todo siglo XVII, si bien no se restringió totalmente la educación de indígenas, mestizos y mulatos, sí se limitó de muchas formas su acceso a la educación superior y a la posesión de libros. Los diferentes concilios celebrados en las últimas décadas de siglo XVI limitarían enormemente el acceso de indígenas, mulatos y esclavos a los libros, así como las posibilidades de su ordenamiento sacerdotal: “Tal decisión malogró el espíritu abierto y católico con que se había iniciado la evangelización. Se esfumaba la utopía franciscana y con ello la posibilidad de llegar al corolario de su esfuerzo titánico: la formación de un sacerdocio nativo” (Vázquez et al., 2013, p. 23). Tanto Pilar Gonzalbo (2004), como Irving Leonard (2006) concuerdan que dichas limitaciones en la educación y alfabetización indígena durante el siglo XVII también fueron en cierta medida consecuencia de la presión de los encomenderos: evidentemente, para los dueños de grandes plantíos y haciendas era más conveniente mantener a los indígenas trabajando sumisos que verlos ausentarse para asistir a la escuela.

[...] el esfuerzo por catequizar con nuevos métodos, nuevos libros, y, sobre todo, el espíritu renovador, comenzó a declinar en cuanto desapareció la primera generación de misioneros, en cuanto la población indígena se redujo dramáticamente al sufrir repetidas epidemias, trabajos excesivos y servidumbre forzosa. Los españoles, es decir, los intereses económicos de los españoles, impusieron una nueva actitud hacia la población indígena. La catequesis callejera, recitada o cantada a coro sustituía a la

lectura del catecismo, que quedaba reservada a los niños que en las ciudades asistían a escuelas particulares o colegios de la Compañía de Jesús (Gonzalbo Aizpuru, 2010, p. 34).

La apertura de escuelas jesuitas también ahondó las diferencias entre los distintos sectores de la población: Si bien las escuelas jesuitas no prohibían el acceso a los indígenas, sí limitaban su acceso a los niveles superiores por requerir estos la compra de materiales para la escritura (Gonzalbo Aizpuru, 2010). Además, las lecturas que en general se destinaban a los criollos y a los indígenas hacían patente la idea de superioridad de unos sobre los otros. El acceso de los criollos a la educación superior fomentaba dicha idea, complementado por lecturas que hablaban de sumisión y de bondad frente a una realidad de muchas desigualdades y abusos.

Según la autora (2010), ya desde mediados de siglo XVI las posibilidades económicas de los indígenas se vieron drásticamente mermadas por la obligación al pago de tributos en dinero y en especie. Era raro quien manejara algún dinero y aún más quien lo empleara en la compra de libros. La situación se agravó más a inicios de siglo XVII cuando se abolieron los privilegios y las exenciones de las que gozaban algunos indígenas descendientes de antiguos señores principales o allegados a la iglesia. A partir de entonces y durante un tiempo considerable, el acceso oficial de la mayoría de los indígenas, mestizos y esclavos a la lectura se fue reduciendo hasta que sus textos se limitaban a las estampas y a escuchar. Seguramente, algunos lograron ser la excepción a la regla, pero cuántos y mediante qué artificios o a través de qué textos, es actualmente incierto:

El gran esfuerzo de adaptación realizado por los indios en los primeros años creó así una situación en la que unos cuantos de los caciques y señores se asimilaron a la sociedad española mientras la mayoría de los que fueron sus vasallos, alfabetizados o no, carecieron de libros en los que pudieran leer (Gonzalbo Aizpuru, 2010, p. 31).

Por otra parte, si bien el movimiento letrado se concentraba en las grandes ciudades: la ciudad de México, Guanajuato, Valladolid (hoy Morelia), Guadalajara, Puebla, Mérida, entre otras, Gonzalbo remarca que la labor catequística no se restringió al espacio urbano, sino que incurrió poco a poco en prácticamente todos los confines del territorio novohispano:

Llegaban los religiosos a su comarca y permanecían unos días ocupados en impartir instrucción catequística; solicitaban entonces los indios que les dejaran aquellos textos para completar su estudio y, a falta de ejemplares impresos, los copiaban los fiscales o sus escribientes y los llevaban consigo a

sus poblados con el fin de conservar y extender tan valioso conocimiento (Gonzalbo Aizpuru, 2010a, p. 33).

Los estudios de la autora sugieren que la labor catequística durante el siglo XVI logró extenderse hasta muchos confines del territorio novohispano. Su paso por las comunidades rurales muchas veces incluyó dejar tras de sí pupilos alfabetizados, copias de libros, oraciones y cantos en la memoria de los neófitos. La existencia de documentos escritos en zonas rurales, aunque fueran pocos, de personas capaces de traducir y transcribir, es una premisa que sugiere la existencia de lectores-oidores en un número indeterminado. Evidentemente, el esfuerzo educador de los frailes y misioneros no fue el mismo en las urbes que en las zonas marginales del territorio novohispano. Los grandes proyectos de colegios y universidades para indígenas sólo prosperaron en las grandes ciudades, mientras que en las zonas rurales apenas si se contaba con uno o dos maestros quienes evangelizaban y alfabetizaban utilizando los medios bibliográficos y técnicos más elementales. Precisamente, no debe perderse de vista que el ideal de vida novohispano se concentraba en todos sus sentidos en las ciudades; por tanto, a pesar de que la evangelización llegó a zonas recónditas, el contraste entre campo y ciudad, así como entre los distintos sectores de la sociedad, se hizo patente desde el inicio del virreinato y sin duda se agudizó al paso de los años:

Las profundas diferencias entre la vida en el medio rural y el urbano eran igualmente notorias en cuanto a la alfabetización. No sólo se trataba de que existieran escuelas o no, ni de que los pobladores de las ciudades hablaran castellano y los del campo mayoritariamente lenguas indígenas, sino de la convicción de que la lectura no era necesaria ni conveniente para quienes no se ocuparían en estudios profesionales como medicina o leyes ni aspiraban a dedicarse a la vida religiosa. Claro que en este rango entraban las mujeres, cualquiera que fuese su calidad étnica, su edad o su condición social. Sólo las monjas o las que aspiraban a serlo, necesitaban aprender a leer para poder cumplir con sus obligaciones de rezos, cantos y lecturas en común y en privado (Gonzalbo Aizpuru, 2010b, p. 33).

En un sentido similar, la labor de Vasco de Quiroga (Gonzalbo Aizpuru, 1990) se basó en buena medida en crear comunidades numerosas en torno a las Iglesias como un intento de vencer la dispersión entre las poblaciones rurales y protegerlos de la voracidad de los encomenderos. En su caso, el interés primario no fue fomentar una educación de corte humanista, ni fomentar la creación de un sacerdocio indígena; pero, en sus escuelas-hospitales se alfabetizaba, se practicaba la lectura en voz alta y la memorización de pasajes y oraciones.

Por tanto, la concentración poblacional no fue una condición sine qua non para la proliferación del ejercicio lector tanto oral como directo, sin embargo, la presencia tanto de misioneros y por ende también de material escrito fue muy breve en ciertas regiones. La precariedad, la lejanía con el mercado librario, los trabajos forzados en las zonas de plantaciones y la ausencia de escuelas son factores que sin duda limitaron la evolución de una práctica lectora en cualquiera de sus formas en las zonas alejadas de las ciudades. Al paso de los años, estos factores acabarían por barrer muchos de los esfuerzos alfabetizadores que los primeros frailes emprendieron en el Nuevo Mundo durante el siglo XVI:

Así, conseguir la fuerza de trabajo indígena se volvió prioritario -por encima de cualquier otro proyecto- y la educación de los indios se consideró no sólo secundaria, sino contraria a los intereses de la corona punto lo menos que esta necesitaba eran indígenas preparados, pues implicaba reconocer sus derechos e igualarlos con los de los españoles (Ramírez Leyva, 2001, p. 89).

Hasta qué punto los indígenas fueron lectores de sus propios códigos testerianos, o de las crónicas postconquista, si leyeron o no textos censurados o novelas de caballería, qué tanto lograron aprender a leer las mujeres nativas, nobles o no, cuántas personas realmente podían interpretar los documentos y cuántas eran asiduas exclusivamente al ejercicio de la escucha, son datos inciertos. Hasta ahora solo contamos con algunos informes no del todo oficiales de los alumnos que atendieron a las universidades conventuales, los testimonios más optimistas hablan de alrededor de mil estudiantes en cada colegio (Kobayashi, 1996). Es probable que estudios futuros logren esclarecer un poco más estas cuestiones. Por ahora se sabe de cierto que durante la primera mitad de siglo XVI hubo un afán por alfabetizar a los indígenas para incluirlos en la vida social que declinó al cabo de muy poco; pero también sabemos que, a pesar de la censura, de los abusos y la defensa a la ortodoxia, la palabra oral devenida del texto escrito circulaba por las ciudades de manera regular. De tal forma que, en calidad de lectores, *oidores*, cantantes o intérpretes es más que probable que una buena parte de la población indígena hubiera tenido un acercamiento con la lectura de una u otra manera. Al respecto, Pilar Gonzalbo rescata el interés que la población indígena mostraba por los libros, en particular desde el ámbito educativo:

Y no deja de sorprender el hecho de que, pese a la falta de libros, perseveraran en el aprendizaje de la lectura y de la escritura (que eran dos procesos de aprendizaje independientes). A este respecto son ilustrativos los ejemplos relatados por sacerdotes jesuitas como parte de sus experiencias en las misiones locales o circulares, entre pueblos alejados de las ciudades y asistidos por la visita esporádica

de un doctrinero. Al escuchar los sermones del jesuita, alguno de los oyentes pretendía tomar al dictado el texto completo para poder leerlo cuando el sacerdote se ausentara (2010, p. 32).

Por su parte, en un principio la población española tuvo un desarrollo lector similar al que ya existía en Europa. Irving Leonard (2006) describe cómo al irse instaurando la colonia y construyendo las grandes casas de los conquistadores originales, la vida novohispana giraba en torno a un ocio magnífico que de a poco propició un lucrativo mercado librario ultramar dispuesto a atravesar los peligros que fueran necesarios para surtir a sus clientes. Se presupone entonces que muchos de los españoles arribados a América sabían leer por sí mismos y que continuaron haciéndolo como forma de entretenimiento al establecerse definitivamente en dicho territorio. Los que no sabían leer, pertenecían a ese grupo que escuchaba las lecturas ya desde los barcos y probablemente después compartían lecturas en voz alta en las urbes virreinales.

El destino de los conquistadores fue cambiante, según Leonard y Pilar Gonzalbo, muchos se atribuyeron honores y exigieron a la Corona española que como símbolo de gratitud se les otorgaran terrenos, casas e indígenas que trabajaran para ellos como tributo por haberles *descubierto* e introducido al dios cristiano. Después llegaron colonos, órdenes mendicantes, personajes destinados a organizar y administrar el territorio, por lo que en poco tiempo, al lado de indígenas y esclavos, la sociedad novohispana comenzó a estructurarse y a dividirse en sectores que pronto integrarían también criollos, mestizos y mulatos. Los españoles nacidos en la península eran los únicos que podían ocupar cargos administrativos altos, entre ellos había gobernadores, jueces, virreyes, todos con acceso a libros y a educación, varios incluso con bibliotecas privadas. La creciente población criolla tenía menos privilegios, y entre ellos se repartían todas las clases sociales y oficios existentes en la península. Un dato de suma importancia es que fue entre los criollos especialmente donde se desarrolló un sector de libreros.

Si bien al inicio la prioridad era la educación y evangelización indígena, las órdenes mendicantes, en particular la jesuita, comenzaron a prestar atención en la educación del resto de la población. Como se mencionó anteriormente, ante la falta de escuelas, algunas familias españolas optaron por contratar maestros y maestras particulares para la educación religiosa de sus hijos pequeños. Esta primera educación incluía una primera enseñanza de las letras,

siempre con el catecismo como base. Más adelante, a la llegada de la orden jesuita a la Nueva España se abrieron escuelas a las que los criollos podían acudir. Estos centros de educación no compartían el entusiasmo humanista de los primeros colegios franciscanos. Según Gonzalbo Aizpuru (1990), mucho del eje pedagógico jesuita se centró en mantener la ortodoxia religiosa y la práctica lectora de memorización y repetición. A pesar de que en sus niveles superiores se leían clásicos latinos y la Biblia, según la autora, las prácticas lectoras en estas escuelas iban más dirigidas a conocer, comprender y memorizar, que a analizar y comentar.

Fuera del ámbito educativo, la población criolla y española también pudo desarrollar prácticas lectoras de ocio, entretenimiento e intereses varios. El mercado de ultramar que tanto se ha descrito anteriormente, deja de manifiesto no sólo el interés por adquirir libros que existía en la Nueva España, sino también el tipo de clientes que los solicitaban:

En los inventarios de bibliotecas en España e Indias se han detectado perfiles muy concretos de bibliófilos; en la cúspide se encuentra la nobleza, los eclesiásticos del clero regular o secular así como los eruditos y humanistas forman otro grupo, los artistas también amasaron bibliotecas y también tenemos a personajes con cargos políticos como los virreyes [...] Los libros fueron continuamente pedidos por gentes que los necesitaban para sus deberes laborales, eclesiásticos —tanto regulares como seculares—, funcionarios, profesionales libres, profesores y estudiantes, militares, comerciantes y artesanos. La literatura por placer, es decir, la literatura de ficción o novela, era adquirida por un público creciente que incluía estudiantes o parte de los letrados, catedráticos e intelectuales, así como una fracción del clero que poseía suficientes recursos económicos, curiosidad intelectual e interés por la ficción literaria (Manrique, 2008, p. 192).

Así mismo, a pesar de que aparentemente los frailes poseían el monopolio absoluto en cuestión lectora y que eran ellos quienes gozaban del acceso más abierto a los libros y quienes practicaban lecturas de todo tipo: desde la lectura en voz alta, hasta la lectura de estudio, Irving Leonard (2006) nos recuerda que para finales de siglo XVI y muy especialmente durante el siglo XVII el gusto popular por la literatura entre los criollos comenzó a motivar toda una generación de dramaturgos y escritores. Es decir que, entre la apertura de escuelas para criollos a partir de la llegada de los jesuitas en 1572 y la difusión de lecturas laicas tanto de corte humanista pero sobre todo de literatura, las prácticas lectoras lograron desarrollarse y rendir frutos entre la población criolla en general: “La creciente estabilidad que cimentaba la riqueza del reino multiplicaba los ocios y favorecía un grado

más alto de alfabetismo, atrayendo de España a personas cultivadas, como *Gutiérrez de Cetina* y *Juan de la Cueva*” (Leonard, 2006, p. 259)

Sin embargo, a pesar de la clara jerarquización que existía en la población novohispana tanto en materia económica como en quién podía acceder a la educación y a la lectura y hasta qué punto, Pilar Gonzalbo afirma que la proliferación de la lectura era fundamentalmente diversa y que no se ceñía necesariamente a una lógica de clase.

Hubo damas de alcurnia que no supieron leer y mulatos maestros de escuela, indios graduados en la Universidad y ricos propietarios españoles que apenas sabían firmar. Dado que toda diferencia implica cierto grado de valoración, es fácil apreciarlo en la diferencia básica que distinguía a españoles e indios, siempre aquéllos por encima de los dominados. De inmediato pensamos que sería diferente el acceso a las lecturas de unos y otros, y así fue. Salvo que no faltaron las contradicciones: en los primeros tiempos, cuando pocos españoles sabían leer, muchos indios aprendieron; y cuando se hizo evidente la capacidad de los indios para adquirir conocimientos literarios, se les negó entonces esa oportunidad al reducirse o eliminarse las opciones de lecturas accesibles para ellos; mientras que a fines del periodo colonial, intereses políticos y económicos recomendaron de nuevo el fomento del aprendizaje y práctica de la lectura (2010, p. 24).

La explicación a este fenómeno es que durante una parte del siglo XVI, antes de que se promulgaran las leyes que restringían las lecturas de la población trabajadora, y más adelante durante el siglo XVIII, eran precisamente la población indígena, negra y mulata quien se encargó de la educación de primeras letras de los criollos en calidad de maestros. Asimismo, existen registros de venta de esclavos donde entre los méritos que distinguían a los individuos estaba el saber leer y escribir. Se puede inferir que parte de las tareas de algunos esclavos estaba el leer en voz alta y el desempeñarse en calidad de escriba, y tanto una como otra habilidad eran considerados como un oficio que no necesariamente implicaba la erudición, especialmente considerando que tanto indígenas como mulatos y esclavos tenían prohibida la posesión de libros. Marina Garone Gravier (2012), también señala que, a la llegada y proliferación de imprentas en territorio mexicano, muchas empleaban indígenas para trabajar en ellas. Es por supuesto difícil afirmar que todas las personas que trabajaban en una imprenta tenían la capacidad de leer, pero sin duda estos personajes estaban en contacto constante con libros, lo cual incrementa las posibilidades de que oficiales y trabajadores en las imprentas leyeran.

De igual forma, Garone Gravier (2015) da cuenta del papel relevantísimo que tuvieron las mujeres en el desarrollo de la imprenta. En su análisis de cuántas viudas, hijas, hermanas del propietario original acabaron haciéndose cargo de las casas impresoras, la académica concluye que al menos un 30% de las casas de imprenta durante los siglos XVI, XVII y XVIII estuvieron dirigidos por mujeres. Oficialmente las escuelas no estaban pensadas para niñas de ninguna clase social. La educación se centró en formar a los varones en las letras y a las mujeres en el catecismo y en las habilidades que habrían de convertirlas en *buenas esposas*. Sin embargo, fuera del ámbito escolar, muchas casas de españoles y criollos contaban con una biblioteca, la vida cotidiana de las mujeres criollas implicaba el contacto con libros y lecturas de varios tipos. Eventualmente, los conventos para mujeres enseñaron a algunas niñas a leer, sin embargo, siempre se tuvo buen cuidado de no fomentar el ejercicio de la escritura entre las mujeres. A pesar de todo, se tiene registro de muchas mujeres lectoras, además, el hecho de que las imprentas en México se hubieran desarrollado extraoficialmente de la mano de mujeres, implica que algunas mujeres no solo podían leer y escribir, sino que también podían desarrollarse como editoras y que entendían los pormenores del comercio librario y de su manufactura.

2.8. LOS ESPACIOS DE LECTURA EN EL PERIODO NOVOHISPANO

Las marcadas diferencias entre cada uno de los sectores de la población novohispana habrían de encontrar su auge en los espacios muy específicos en los que cada estrato tenía la posibilidad de leer, tanto de forma directa, como oral, colectiva o individual. El espacio marcó tanto a la población, como al tipo de texto, así como la forma específica de la práctica. Durante los siglos XVI y XVII se instauraron diferentes marcos espaciales regidos por el ejercicio lector, muchos de ellos tienen un curioso eco con las prácticas prehispánicas, pero la mayoría fueron espacios que replicaban los modelos ya existentes en España. La proliferación de estos lugares fue proporcional al esfuerzo evangelizador, al crecimiento de la población, al igual que al desarrollo de la economía.

Por una parte, la evangelización, dentro de la lógica educación-religión-lectura, implicó la apertura de escuelas, algunas sólo para indígenas, otras mixtas, otras exclusivas para la población criolla. Por otra parte, las escuelas integraron bibliotecas dentro de sus

edificios que ya no sólo tenían por objetivo la preservación documental, sino la consulta y resguardo de un corpus práctico con el que los frailes impartían sus lecciones. El espacio de la biblioteca también fue parte de las grandes casas de encomenderos, nobles y virreyes, y como tal también fue señal de estatus social y posición económica. Con el paso del tiempo, en particular durante el siglo XVII, varios pobladores pudieron tener bibliotecas de distintos tamaños, aun sin pertenecer a las clases altas. Mercaderes, artesanos, la creciente clase burguesa, también comenzó a tener cuartos específicos para resguardar y consultar sus libros. Los registros postmortem así como los testamentos delatan el tipo de lectura que interesó a cada estrato social y por lo tanto dejan un testimonio de las modas literarias e ideológicas que fueron conquistando a la sociedad novohispana. En este caso específico, las bibliotecas privadas no sólo eran espacios de preservación sino netamente espacios de lectura tanto individual como colectiva. La lectura en estos espacios podía ser de consulta, de ocio o de estudio, lejos del rigor impuesto en las escuelas conventuales:

...en función de las características de los lectores criollos y europeos, conforme a los intereses de las autoridades virreinales (iglesia y corona), se crea el espacio de lectura institucionalizada: bibliotecas de colegios y conventos, destinado a controlar la circulación del libro; pero al mismo tiempo surgen los espacios privados en donde se ejerce la libertad no sólo de leer cualquier tipo de libro, sino también de darle sentido e interpretarlo de manera distinta a la establecida por la autoridad punto de este modo, libro y lectura fueron un medio para articular grupos de lectores novohispanos que intercambiaban entre sí obras salidas de las prensas europeas y llegadas a sus colecciones particulares gracias al comercio del libro (Ramírez Leyva, 2001, p. 7).

Desde muy tempranas fechas, aparece la siguiente instrucción oficial dirigida al gobernador y a las autoridades religiosas en la Nueva España en la que se hace explícito el interés por educar-evangelizar a las poblaciones indígenas:

Otrosí mandamos al dicho nuestro gobernador que luego haga hacer en cada una de las dichas poblaciones y junto con las dichas iglesias una casa en que todos los niños que hubiere en cada una de las dichas poblaciones se junten cada día dos veces para que allí el dicho capellán los muestre a leer y a escribir y santiguar y signar y la confesión y el Paternóster y el Avemaría y el Credo y Salve Regina (recuperado por Kobayashi, 1996, p. 157)."

Dicha instrucción dio pie al inicio de empresas educativas, que desembocaron en el desarrollo de un tipo de educación adaptado y creado para los indígenas, constituido por oraciones, cantos, representaciones dramáticas y pictográficas, además de la alfabetización de las lenguas nativas. En ese sentido, Kobayashi (1996) resalta que la instrucción no sólo da fe del interés de educar a los nativos en cuestión religiosa sino también en materia cultural,

lo cual se traduce básicamente en enseñarlos a leer y a escribir. A su vez, Kobayashi menciona que los planes educativos implementados distinguieron cuatro sectores sociales específicos entre los indígenas y para cada uno se implementó un espacio y un método específico de acercamiento con la educación y con la lectura:

- 1) Educación para hijos de la minoría directora (en escuelas e internados).
- 2) Enseñanza catequística en el patio.
- 3) Educación práctica con miras a la capacitación profesional (en escuelas).
- 4) Educación de niñas indias (en conventos y atrios) (1996, p.189).

Osorio Romero relata que el éxito obtenido por estas primeras iniciativas de escuelas conventuales motivó al Virrey Mendoza y al Oidor Fuenleal a llevar sus ambiciones a un proyecto mucho más amplio que incluyera la educación superior y la enseñanza del latín a los indígenas: “Así fue como surgió el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco a donde pasaban los colegiales más aventajados de San José, manteniéndose éste como estudio de primeras letras y de artes y oficios” (Osorio Romero, 1990, p. 22). El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco se inauguró en 1542 por la orden franciscana con el apoyo del entonces obispo Fray Juan de Zumárraga y se consolidó como una de las iniciativas más sólidas para la educación de los naturales. El colegio destacó no solo por su intención de formar un noviciado indígena e iniciar a varios nativos en la educación superior y el estudio de la gramática, sino también por conformar una importante biblioteca. En sus estudios, César Manrique destaca que la biblioteca conformada por el Colegio, revela en sus registros la existencia de al menos “277 títulos, 255 de los cuales estaban en latín, las ediciones predominantes eran las de teología, filosofía y ediciones bíblicas” (Manrique, 2008, p. 13). Saúl Armendariz Sánchez (2009) menciona que, además, el Colegio de Tlatelolco fue el espacio protagonista de escritura y publicación de documentos en lenguas indígenas, particularmente en náhuatl. Tanto maestros como estudiantes lucharon por conservar el conocimiento indígena y en ese tenor crearon y tradujeron una gran cantidad de documentos sobre medicina tradicional indígena, herbolaria, cosmogonía y tradiciones indígenas:

Aquí mismo, la influencia indígena de los *tlacuilos* y de sus obras se vivió en carne propia, debido a que en este colegio se instruía a los jóvenes en diversas artes como pintura, música, encuadernación e impresión de libros, y con ello se fomentaba la edición de obras evangelizadoras en lengua natural y con una influencia indígena en su contenido y en su aplicación (Sánchez, 2009, p. 94).

Armendariz Sánchez (2009) afirma que esta creación y recuperación de materiales propiamente indígenas implicó que las bibliotecas novohispanas recibieran en alguna medida una influencia de las bibliotecas prehispánicas *amoxcalli*. Aunque al día de hoy carecemos de un registro claro de qué tipo de materiales y en qué número existían en los amoxcalli, sabemos que se agrupaban por especialidad y área de conocimiento. Se desconocen los métodos concretos que los tlacuilos empleaban en estos recintos para almacenar y catalogar los documentos, sin embargo, la influencia tan grande que tuvieron los informantes y tlacuilos sobrevivientes en la conformación de un acervo y de una biblioteca en colegios como el de Tlatelolco, inevitablemente tuvieron que haber considerado un método de preservación y catalogación parecido al de los *amoxcalli*. El autor destaca que una de las más importantes pruebas de dicha influencia es la cantidad de libros en lenguas indígenas que se editaron e imprimieron, libros que destacaron por ser de naturaleza utilitaria y no un objeto de lujo y arte como algunos libros europeos. Por lo que la influencia no sólo fue de tipo bibliotecaria sino también pudo haber llegado al estilo y método de composición e imprenta.

La vida del colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco fue bastante breve debido a múltiples factores, entre ellos las epidemias que azotaron sobre la población indígena y sobre todo, la desconfianza que generaba entre algunos personajes el que los nativos recibieran educación superior:

La época en que se formó esta generación, la década de los cuarentas, sin duda fue la mejor del colegio. El comercio intelectual entre frailes y colegiales fue intenso y fructífero. Los religiosos introducían a los indios a la cultura occidental y estos pagaban especializándoles en las lenguas de la tierra así como adentrándoles en sus usos, costumbres e historias. Sus mismos detractores se vieron obligados a reconocer la intensa vida intelectual del colegio. No otra cosa se trasluce de cartas como la de Jerónimo López que escribe, alarmado, al Rey:

Ha venido esto en tanto crecimiento que es cosa de admirar ver los que escriben en latín, cartas, coloquios, y lo que dicen: que habrá ocho días que vino a esta posada un clérigo a decir misa," y me dijo que había ido al colegio a lo ver, e que le cercaron doscientos estudiantes, e que estando platicando con él le hicieron preguntas de la Sagrada Escritura cerca de la fe, que salió admirado y tapado de oídos, y dijo, que aquel era el infierno, y los que estaban en él discípulos de Satanás (Osorio Romero, 1990, p. 39).

Ya a mediados de los años cuarenta comenzaba a atisbarse la decadencia del Colegio traducida en múltiples opiniones en contra de sus discípulos, como lo muestra el ejemplo citado anteriormente. A pesar de todo, el Colegio de Tlatelolco resalta como un espacio de

lectura en cuya biblioteca sus internos pudieron acceder a una diversidad de textos relevante. A la vez, se presupone que los discípulos de esta iniciativa pudieron transmitir sus aprendizajes a sus semejantes durante muchos años posteriores a su clausura. Si bien, muchos de los niños que asistieron a la postre se convirtieron en inquisidores de prácticas prehispánicas, es innegable que el objetivo del colegio de Tlatelolco era lograr condiciones de igualdad más tangibles entre la sociedad novohispana a través de la educación. Probablemente de haber sobrevivido más tiempo y a juzgar por el enorme éxito que tuvieron los frailes en la educación superior indígena, se habría logrado.

Por el contrario, los siguientes concilios celebrados en las últimas décadas de siglo XVI limitaron enormemente el acceso de indígenas, mulatos y esclavos a los libros, así como las posibilidades de su ordenamiento sacerdotal: “Tal decisión malogró el espíritu abierto y católico con que se había iniciado la evangelización. Se esfumaba la utopía franciscana y con ello la posibilidad de llegar al corolario de su esfuerzo titánico: la formación de un sacerdocio nativo” (Vázquez et al., 2013, p. 23). Josefina Zoraida Vázquez (2013) relata que a partir de la clausura del Colegio las autoridades se decantaron por la apertura de la Real y Pontificia Universidad, la cual seguiría los pasos de la Universidad de Salamanca en la Península y atendería la educación particularmente de la sociedad criolla. En efecto, César Manrique (2008) destaca que a partir del éxito académico de la biblioteca del Colegio de Tlatelolco, los subsecuentes colegios y universidades que abrieron sus puertas contaron con importantes bibliotecas que destacaban como las principales consumidoras de libros dentro de la sociedad novohispana. El clero se erige entonces como una de las principales instancias de coleccionistas del libro, en general sus acervos se concentraban en colegios, universidades y monasterios como material de estudio y enseñanza:

Las bibliotecas del clero novohispano, incrementaron sus acervos durante los siglos XVII y XVIII, tanto con los libros europeos como con la producción de la imprenta mexicana, establecida desde 1539 en la ciudad de México. Según Pedro Rueda Ramírez, el período comprendido entre la última década del siglo XVI y las dos primeras del XVII fue para la ciudad de México el momento clave en el abasto de sus librerías (Manrique, 2008, p. 12).

Precisamente, algunos de los colegios cuyo acervo y biblioteca fueron particularmente ricos y numerosos fueron los de la orden jesuita:

Quizá el caso más notorio en cuanto a adquisición de títulos y estampas sea el de los colegios jesuitas, los cuales consumían enormes cantidades de libros, tanto en el abastecimiento de sus bibliotecas como para las tareas educativas de los profesores, sin olvidar a los alumnos que necesitaron de numerosas ediciones especializadas muchas de ellas realizadas por las prensas contratadas o incluso manejadas por jesuitas (Manrique, 2008, p. 195).

Los jesuitas comenzaron a abrir universidades-internados a partir de la década de los cuarenta y su objetivo particular era la educación tanto intermedia como superior de los jóvenes criollos. El autor destaca las bibliotecas del Colegio Máximo de San Pedro, del de Máximo San Pablo, el Colegio de San Ildefonso y el de Tepozotlán, todas ellas ubicadas en la ciudad de México o en sus cercanías. También destaca el Colegio de San Nicolás en la ciudad de Pátzcuaro, después trasladado a la ciudad de Valladolid, la biblioteca del Colegio Carmelita de San Ángel y, posteriormente, la Biblioteca Turriana de la Catedral Metropolitana en México. Otro caso relevante es el de la biblioteca Palafoxiana en Puebla, fundada en 1646, la cual tras la expulsión de los jesuitas en 1767, heredó el acervo de cinco bibliotecas de colegios de dicha orden.

Como lo menciona Idalia García (2007), durante el periodo novohispano la proliferación de la palabra escrita fue evidente y esencial en todos los ámbitos sociales, pero su presencia se delata particularmente en la cantidad de bibliotecas seculares o escolares que se inauguran entre siglos XVI y XVIII. Es interesante observar que la presencia del libro público y utilitario se introduce en América en buena medida gracias a las iniciativas del clero y de los proyectos educativos de diferentes órdenes religiosas. Destacan las grandes bibliotecas de los colegios mencionados anteriormente, pero existieron muchas escuelas de menor tamaño y ambición donde se enseñaba a leer y escribir, y que también contaban con una pequeña biblioteca. Un caso interesante, son los hospitales-escuela de Vasco de Quiroga, que se inauguraron como espacio de lectura religiosa principalmente. Los jesuitas también llevaron misiones educativas a regiones inhóspitas dentro del país, como la Sierra Tarahumara, por ejemplo. Dichas empresas contemplaban el traslado de libros útiles para el catecismo y la enseñanza de la lectura y escritura, con los que se fundaron mini bibliotecas (Manrique, 2008).

En colegios, universidades y bibliotecas conventuales, los acervos de libros están pensados no para su resguardo, no para constituir un objeto decorativo, sino para utilizarse:

son objetos para enseñar, estudiar y enriquecer el conocimiento; no son un material estático sino disponible en diferentes medidas para novicios, estudiantes y profesores. Menciona Elsa M. Ramírez (2001) que, en efecto, muchas bibliotecas conventuales no estaban pensadas para ser espacios de lectura libre sino para estudio o consulta, además de constituir repositorios de material especializado. Sin embargo, es rescatable que durante el siglo XVI la biblioteca deja de ser solamente un espacio de preservación para convertirse en un espacio de prácticas lectoras que ya contemplaba en su mobiliario escritorios, sillas y no sólo anaqueles.

Evidentemente, el acceso a los libros en estas bibliotecas no era libre, sino que dependía del sujeto, del grado de estudios y del objetivo de lectura, además de que su uso estaba restringido a los estudiantes o profesores de la institución particular. Por otra parte, a pesar de que en este tipo de espacios ocurría un ejercicio activo y constante de lectura, tanto individual y silencioso, como colectivo en voz alta, también cabe considerar que no circularon por sus anaqueles cualquier tipo de obras. Literatura popular, poetas contemporáneos, libros prohibidos por la Inquisición, muchas traducciones probablemente tendrían un acceso muy limitado y de lectura aún más restringida. A pesar de estas restricciones, según la Dra. Elsa M. Ramírez, las bibliotecas nacieron y se desarrollaron bajo criterios cambiantes, los cuales en muchos casos también provocaron su clausura:

El Nuevo Mundo vio surgir la institución bibliotecaria desde muy temprano. La posición y acumulación de libros acarrió la necesidad de espacios para conservarlos, pero en la nueva España también circulaban gracias al préstamo y el intercambio entre lectores. Así, en los primeros años de la colonia, en la Nueva España se establecieron y crecieron varias bibliotecas. Si bien algunas fueron destruidas más tarde por motivos ideológicos -como por ejemplo las misionales-, por ser consideradas peligrosas o inservibles, o a causa del abandono y el deterioro, y debido a ello se perdió una parte importante del tesoro bibliográfico de la época, otras más se dieron sus caudales a repositorios nuevos (2001, p. 61).

De nuevo, al pensar en espacios de lectura, es importante considerar de manera paralela cuál es el material que se está leyendo, cuál el objetivo de la lectura y quién es el público específico que lo lee. En ese sentido, cabe subrayar la proliferación de bibliotecas particulares en el periodo novohispano. Ya se ha citado a Irving Leonard cuando describe que el ocio de los grandes hacendados, encomenderos y herederos de conquistadores los llevó a consumir una gran cantidad de libros venidos de ultramar. Conforme la vida colonial se fue asentando y erigiendo las grandes ciudades, la biblioteca particular también fue un espacio

común en las casas de las clases altas. Según Elsa M. Ramírez (2001), un factor importante para este fenómeno fue la necesidad de los particulares de acceder a lecturas lejos de las restricciones y censura impuestos por la autoridad religiosa y por las escuelas conventuales. Idalia García Aguilar (2010), en su estudio sobre las bibliotecas novohispanas, menciona dos factores que permitieron medir y registrar los libros que circulaban entre los civiles: uno de ellos fueron los registros de bienes de difuntos y otro, curiosamente, los inventarios de libros prohibidos por la Inquisición. La autora (2019) menciona que la Inquisición, en específico los registros que se conservan de libros requisados, inventarios recogidos de librerías y bibliotecas, listas de libros y autores prohibidos, “guías” para los despachos legales de libros, son, irónicamente, una de las fuentes más ricas con que contamos hoy día para entender la cultura lectora que ocurría en el periodo novohispano, particularmente durante los siglos XVII y XVIII. Teodoro Hampe insiste en que la posesión de una biblioteca particular era un privilegio de clase: “El coleccionismo de libros era una actividad accesible sólo para miembros del clero, nobles, profesionales (burócratas, maestros, abogados, médicos), algunos mercaderes y aun jefes indígenas” (Hampe, 2010, p. 59). A pesar de que la proliferación de ideas ocurrió de manera oral y colectiva en casi todos los estratos sociales del virreinato, el espacio de la biblioteca como espacio de lectura solo le perteneció a una parte pequeña de la sociedad.

Es difícil afirmar si los libros que constituían cada acervo servían como objetos de ornato o si realmente ocurría una lectura activa dentro de los hogares. Lo cierto es que la naturaleza de estas lecturas podía diferir profundamente con los títulos que se podrían hallar en las bibliotecas conventuales. Durante los siglos XVI, XVII, XVIII lo que cautivó a los compradores novohispanos fueron las lecturas más enfocadas al entretenimiento y al cultivo de las bellas letras: literatura, filosofía, ciencias, novelas de caballería, novelas pastoriles, poesía, incluso en algunas bibliotecas se registran obras de Erasmo y Ovidio, así como traducciones prohibidas, entre otros títulos perseguidos por la Inquisición. La presencia de ideas humanistas, intelectuales, así como la popularidad de muchas novelas, sin duda propició la proliferación de ideas diversas entre la sociedad novohispana, lo cual generaría pensadores y autores ya nacidos y formados en la Nueva España. Precisamente, la existencia de espacios privados de lectura y la existencia de lecturas laicas, obliga a considerar la multiplicación de librerías y de imprentas en las grandes ciudades novohispanas:

particularmente la ciudad de México, Puebla, Guadalajara, Veracruz, Yucatán, tardíamente Valladolid, fueron partícipes de un mercado librario y de una labor impresora que atendía las necesidades de las escuelas conventuales, pero también las demandas de la población civil. De nuevo cito a la autora Idalia García Aguilar, quien da cuenta de la enorme importancia que tuvieron las librerías para asegurar el control de los libros, manuscritos y textos que llegaban a la población novohispana. Es gracias a la actividad inquisidora y a sus registros que podemos enterarnos de qué tipo de libros se podían hallar en las librerías, cuáles se requisaban, qué autores estaban censurados, cuántas librerías cerraron como penalización por distribuir material prohibido. Todo lo cual resulta interesante pues la acción censora responde a una demanda existente y por lo tanto a un material que ya estaba presente entre la población novohispana. Es difícil afirmar si la librería o la imprenta en sí eran espacios de lectura, sin embargo, ambos espacios eran mediadores para que la práctica pudiera existir tanto en espacios controlados por el clero, como dentro de las bibliotecas privadas.

Finalmente, un tercer lado en el análisis de espacios de lectura lo constituyen dos flancos muy alejados entre sí: el espacio público y el íntimo. El espacio público fue el principal dominio de la voz: la lectura individual y en silencio no cabían en este marco que más bien fue el escenario de lecturas colectivas, repetición, oración, canto y puestas en escena. Incluso los rituales indígenas podrían catalogarse como lecturas dentro del espacio colectivo y público, a pesar de que algunas se desarrollaban de manera clandestina. Idalia García Aguilar describe todo un sistema de evangelización para la población novohispana en general que se llevaría a cabo en los patios de las iglesias:

A todos estaba claro que el único recurso disponible que se lo asegurase era darles clases continuas de catecismo, dirigidas particularmente a los niños. Así, pues, se ideó y organizó un sistema de instrucción en masa celebrado en la explanada delante de las iglesias, llamada atrio o patio. Lo describe Mendieta en los siguientes términos: Todos los monasterios de esta Nueva España tienen delante de la iglesia un pátio grande, cercado, que se hizo principalmente y sirve para que en las fiestas de guardar, cuando todo el pueblo se junta' oyan misa y se les predique en el mismo patio. . .los patios [están] muy barridos y limpios, que generalmente están adornados con árboles, puestós por orden y renglera (2010, p. 190)

Precisamente, el espacio público en torno a las iglesias, o las iglesias mismas, fueron el espacio de lectura colectiva y oral para la población común, los adultos y las mujeres en general. El ritual de misa celebrado a diario también puede ser considerado un espacio de lectura: una lectura de escucha atenta, dependiente de un mediador autorizado, donde la

participación de los oyentes se reduce a la repetición de cantos y oraciones. En el mismo sentido evangelizador, las calles también fueron espacio de representaciones teatrales de la Biblia y de la enseñanza de cantos alusivos a oraciones o pasajes bíblicos. Tanto las representaciones dramáticas como los cantos de esta naturaleza pueden ser considerados como formas de lectura puesto que parten y dependen de un texto escrito fijo. No es un canto libre ni una representación improvisada, el teatro y el canto en este sentido cumplían funciones catequísticas y pretendían explicar los dogmas católicos mediante códigos familiares a los indígenas.

Sin embargo, las calles y el espacio público también vieron proliferar lecturas e ideas ajenas al orden eclesiástico. La lectura en voz alta continuó siendo un ejercicio común: la cotidianidad laboral, así como la interacción en espacios exteriores fueron motor del intercambio de ideas en forma de lecturas compartidas, coplas, proverbios, relatos populares y más tarde, poesía y representaciones dramáticas ya ajenas a la temática propiamente católica. Al menos dentro de las grandes ciudades que concentraban una densidad importante de población, la palabra podía proliferar sin estar atada a los dominios de la religión ni de la educación. Dentro del espacio rural es difícil afirmar a ciencia cierta qué tanto influyó la limitada presencia del texto escrito. Se presupone que el nivel de analfabetismo era altísimo y que la presencia de frailes y de pequeñas escuelas no lograron cambiar de manera sensible los índices de lecto-escritura en las zonas de difícil acceso.

Regresando a las reflexiones de Ángel Rama (1998) en torno a las dicotomías ideológicas sobre las que sentó sus bases el virreinato, el espacio urbano siempre fue el preferido para llevar a cabo empresas educativas y económicas en cuanto a la apertura de escuelas, imprentas y librerías. Incluso, dentro del mismo espacio urbano, existieron ciudades privilegiadas para el ejercicio económico que implicó la imprenta y otras que tuvieron que luchar a contracorriente para hacerse de un espacio en el mercado librario, como lo fue el caso de Puebla (Moreno Gamboa, 2016). En ese sentido el espacio rural, aunque no quedó totalmente en el abandono letrado, sí pasó por muchas dificultades para hacerse de material escrito. Lo cierto es que dentro de la mayoría de las comunidades indígenas sobrevivientes persistió una tradición oral en el ámbito público y privado, probablemente mucho más emparentada con la memoria de los rituales y cantos antiguos que con los textos

prehispánicos originales. A pesar de que muchos rituales y relatos ya estaban entremezclados con creencias cristianas, algunos vestigios de esta tradición oral son ecos de viejas tradiciones y palabras que quizá alguna vez formaron parte de los libros sagrados o de los testimonios de quienes vieron llegar a los extraños y vivieron la conquista en carne propia.

Por otra parte, en el otro extremo, el espacio de lectura íntima lo constituye propiamente la alcoba. Hasta donde sabemos, la vida en la América prehispánica no contemplaba una lectura de estudio individual que se desarrollara en los cuartos personales de sus habitantes; sin embargo, el periodo virreinal vio desarrollarse una proliferación del objeto libro y de la lectura tal, que muchos aposentos comenzaron a registrar velas, mesas y libreros. Particularmente, son las alcobas de los frailes jesuitas las que registran libros y mobiliario específico para su resguardo y lectura:

...los títulos permiten acercarse a los contenidos de esos libros y decir que los jesuitas eran lectores de Aristóteles, Santo Tomás, San Agustín o Cicerón e inauguraron una comunidad de nuevos lectores, quienes les dieron nuevos significados a los conocimientos, y que acercaron a sus estudiantes a las nuevas ciencias y temáticas, pero sobre todo a las humanidades; fueron forjadores de una nueva mentalidad en los criollos y propulsores de los cambios, así como una fuerza poderosa y decisiva en el mundo del aprendizaje y la enseñanza. La existencia de libros en todos los aposentos denota una comunidad de lectores preocupados por su preparación, por informarse de lo que ocurría en su entorno y estar al día sobre las nuevas corrientes intelectuales que venían de occidente (Resendiz, 2010, p. 250).

Así mismo, la existencia de bibliotecas dentro de los hogares permite sospechar que el libro poco a poco fue rompiendo los límites impuestos por la habitación destinada a su resguardo y que penetró sin problemas en el espacio íntimo de los habitantes de cada hogar. Al menos en los estudios de Irving Leonard (2006) se mencionan registros de libros en el equipaje personal de los viajeros al Nuevo Mundo y de personajes de diversa índole leyendo dentro de sus pequeños e incómodos espacios en los barcos. Es muy lógico concluir que las lecturas de ocio y entretenimiento no estaban recluidas a la disciplina de los espacios que imponía el ámbito educativo. En ese sentido, no es aventurado afirmar que, con algunas evidentes excepciones, todos los espacios de las casas de los civiles acomodados podían constituir espacios potenciales de lectura, en particular aquellos destinados al descanso o a la convivencia: como alcobas, salas, jardines y oficinas; o bien, en cuartos reservados para la enseñanza privada de los más pequeños del hogar.

En resumen, los primeros siglos de la Nueva España vieron la formación de una estructura social compleja en la que el origen determinaba el trabajo, la educación y las posibilidades económicas. La lectura fue una práctica que, si bien se relacionaba con erudición, también fue convirtiéndose en una condición para los educandos de todo tipo, a la vez que muchas veces, rompió con esa lógica de género y clase. La diferencia radicó en el tipo y nivel de lectura que pudo practicar cada estrato social, en el contacto con los libros, en la dependencia a un mediador y en la posibilidad de adquirir o comprar libros. Los lectores de estudio, memorización y canto eran por antonomasia los frailes, fue a través de ellos que la lectura atenta, silenciosa y analítica llegó a algunos indígenas. A la vez, los indígenas continuaron practicando lecturas más relacionadas con la oralidad y la música, tanto dentro del ámbito católico, como en sus propios rituales secretos. Las escuelas pronto incluyeron a los niños criollos con un formato de lectura que incrementaba en profundidad e independencia a medida que el estudiante avanzaba. Según Pilar Gonzalbo (2010a), fueron muy pocos los niños tanto criollos como indígenas que lograron llegar a los niveles de educación superior, el filtro no fue exclusivamente quiénes podían costearse los materiales que iban exigiendo los niveles superiores en los colegios, sino también la población rica podía abandonar sus estudios por falta de interés.

Si bien en un principio existió un marcado interés por parte de algunas autoridades y por la orden franciscana de educar a los indígenas y abrirles colegios, ya para mediados de siglo XVI muchas opiniones de personajes en desacuerdo de la educación superior de la población indígena o de quienes preocupaba la ortodoxia y que los neófitos no cuestionaran los dogmas, supieron menguar hasta prácticamente abolir la iniciativa. Las epidemias, la desigualdad social y económica, las enormes diferencias y distancias entre las poblaciones rurales y las urbanas, no hicieron sino ahondar el fracaso de estas instituciones. La educación formal de indígenas y mestizos se retomaría mucho más tarde, en el siglo XVIII. El cierre de las universidades indígenas, así como las prohibiciones que le siguieron después, tendrían un eco importante en el contraste entre criollos e indígenas en cuanto a niveles de alfabetización indígenas, prácticas lectoras, posibilidades de adquirir libros y en la importancia de un mediador para poder acceder a los textos.

Fuera del ámbito escolar, los españoles podían costearse bibliotecas enteras en sus casas, a la vez que muchos dependieron de la lectura de ficción, histórica, utilitaria o política para mantenerse en contacto con la vida cultural y los movimientos en la península; sin embargo no todos los españoles llegados a América sabían leer. Emilia Resendiz cita a Osorio Romero quien afirma que la biblioteca fue privilegio de unos cuantos que podían pagar el precio de los libros o incluso el envío de los mismos desde España:

“...en el caso de Nueva España como señala Ignacio Osorio Romero “el libro y las bibliotecas fueron otro de los privilegios de la población blanca durante el periodo colonial”, pues eran ellos quienes tenían los recursos para adquirirlos y sabían leer. Sin embargo, hoy se puede decir que las ideas y conocimientos contenidos en los libros circulaban entre los diversos grupos sociales novohispanos, en gran parte gracias a las órdenes religiosas, entre las cuáles la Compañía de Jesús ocupó un lugar destacado. Así, revisar los libros que cada jesuita tenía en su habitación nos permite identificar parte de los conocimientos que circulaban en aquella época, así como los gustos, aspiraciones e intereses de sus propietarios” (Resendiz, 2010, p. 240)

Por su parte, la población criolla osciló en una diversidad de oficios y posiciones económicas. Es entre ellos que se desarrolla un lector múltiple, para ellos se abrieron los colegios jesuitas y en buena medida, fue entre ellos que se desarrolló la imprenta y el mercado librario. Según Irving Leonard, sería la población criolla la que sabría mezclar la influencia del movimiento reformista, de las novelas de caballería y posteriormente de las pastoriles, con las ideas humanistas para crear una literatura propia del territorio novohispano, a pesar de que su educación se fundamentó en el estudio del catecismo y en un factor de superioridad frente a la población mulata e indígena implícita en sus doctrinas y lecturas particulares. Sin embargo, a pesar de las divisiones sociales en la superficie, todos los autores citados hasta ahora coinciden en que hubo lectores en casi todos los sectores sociales al igual que analfabetas entre los sectores ricos. Algunos esclavos, mulatos y mestizos pudieron aprender a leer como parte de sus servicios a sus empleadores, o incluso algunos sirvieron de maestros de primeras letras.

La diversidad de lectores, sin embargo, no debe interpretarse como multitudinaria. Pilar Gonzalbo remarca el contraste profundo que existió entre la población urbana y la rural a pesar de las excepciones. Dicho contraste en buena medida fue sustentado por los decretos que a mediados de siglo XVI limitaron hondamente el acceso de los indígenas a los libros y propiciaron la clausura de colegios de estudios superiores para los nativos:

“Algo esencial, en lo que coincidieron los funcionarios reales y la jerarquía eclesiástica, fue el cambio de actitud hacia los indios, cuya capacidad para leer y escribir no se negaba, pero a quienes no se les permitía tener libros; contrasentido que se justificaba por motivos de ortodoxia religiosa. Sin duda una de las consecuencias fue el escaso número de indígenas graduados en la Universidad, pese a que las cédulas fundacionales especificaron claramente que se autorizaba que estudiaran “los hijos de los naturales y de los españoles”. Esta discriminación establecida varias décadas después de la conquista, marcó una diferencia entre la población rural, alejada de la cultura literaria, y la urbana, cualquiera que fuera su origen étnico, con acceso a escuelas y posibilidad de adquirir libros” (Gonzalbo Aizpuru, 2010b, p. 39).

La lectura oral, a su vez, podía dividirse entre las eventuales obras laicas o literarias compartidas por ocio y entretenimiento, y las relacionadas con prácticas religiosas, que a su vez podían incluir la repetición, memorización y el canto. Este tipo de lectura, en forma de recitación, de ritual, de teatro, de música, de repetición, de algún modo u otro tuvo mucha más difusión que la lectura directa en la población novohispana en general, en particular entre las clases bajas. Los ecos de estas formas de lectura instituidas con la colonia y el virreinato, la generación de una población criolla que asumiría el protagonismo literario, así como la persistencia de una tradición oral que se difundiría de muchas maneras entre la población mexicana, en particular lo referente a las marcas prehispánicas como las enseñanzas bíblicas, tendrían un eco importante en el pensamiento que habría de caracterizar el periodo conocido como decimonónico, el cual se analizará en el siguiente capítulo.

3. LA LECTURA DURANTE EL SIGLO XVIII HASTA EL PERIODO DECIMONÓNICO

Durante los pasados capítulos se analizaron dos ideologías en torno a la lectura confrontadas entre sí: La lectura prehispánica contra la lectura traída de España. Ambos modelos implicaban una práctica jerarquizada entre los usuarios en la que entre más alto fuera el rango espiritual o social, el ejercicio lector era más directo y con mayor derecho a la escritura, el comentario o la composición. También en ambos casos hubo espacios específicos para el resguardo de los libros, así como una sacralidad en torno a determinados documentos considerados de culto. Sin embargo, a pesar de las posibles semejanzas, la lectura europea trajo consigo una serie de particularidades que acabarían por imponerse en el territorio mexicano por encima de la tradición prehispánica de la cual tenemos atisbos gracias al material escrito superviviente y a una persistente tradición oral.

Para entender mejor estas diferencias, a continuación, se presenta un cuadro con los aspectos más relevantes de ambas formas de lectura:

Tabla 4

	LECTURA PREHISPÁNICA	LECTURA ESPAÑOLA
¿QUÉ ES LEER?	Para las clases altas, leer es interpretar la historia e identidad colectiva, es preservar la memoria hegemónica y divina, es estar en contacto con los dioses y pertenecer a la alta cultura. Para las clases bajas es memorizar, además es música, ritual, danza.	Para el clero leer es rezar, es señal de erudición y educación, es leer en latín. Para la población en general también es escuchar, es entretenimiento y repetición.
¿PARA QUÉ LEER?	Se lee para entender a los dioses a través de la historia, la astrología y el tiempo. Se lee para educar, para preservar la memoria colectiva, los rezos y cantos que dictan la rutina de cada estrato social. Se lee como parte del ritual cotidiano y fundamento de la identidad y para legitimar el orden social.	Para el clero se lee para acercarse a Dios a través de la palabra que lo representa, para aprender a leer y a escribir, para memorizar y eventualmente componer, para escalar en el orden social a través de la educación religiosa que incluía la alfabetización. Para la población en general se lee además como forma de convivencia social, para enterarse de algunas noticias y como medio de entretenimiento.
¿QUÉ SE LEE?	Códices, edificios, estelas, piedras, tumbas, calendarios.	Volúmenes, la biblia, novelas de caballería y pastorales, pliegos de cordel, folletos, almanaques, cartas
¿CÓMO SE LEE?	Se leen glifos de distintos tipos de interpretación directa, icónica o aglutinante. Se lee de centro hacia afuera, en zigzag, en columnas, mediante signos icónicos que	Se lee escritura alfabética, en latín, de manera oral, rumiante o en silencio si es para el estudio. Se lee de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha. La

	indican acción, numeración o jerarquía. Se lee a través de la repetición, del canto y de la danza.	población en general lee en lenguas vernáculas, en voz alta para todos, se lee escuchando.
¿QUIÉN LEE?	Leen de manera directa las clases nobles gobernantes, los sacerdotes, los escribas. La población en general no tiene acceso directo a los textos, lee a través del canto, la danza y la memorización.	Leen de manera directa los frailes, algunos miembros de clases altas que poseen bibliotecas, algunas personas del común que leen a otros. La población general lee escuchando o a través de la repetición.
¿DÓNDE SE LEE?	Espacios específicos de preservación como el amoxcalli, escuelas para nobles como el calmécac, espacios de rituales y celebraciones. En el espacio público a través de muros de edificios, estelas y tumbas.	En espacios específicos como monasterios, escuelas, bibliotecas privadas, ocasionalmente en habitaciones. En el espacio público, se lee en las calles y centros de reunión donde hay uno que sabe leer y otros se reúnen para escucharlo.

A pesar de que ambas lecturas compartían algo de su significación y sentido religioso, ritual y jerárquico, la presencia española impuso su alfabeto, su ideología y sus propias prácticas lectoras como una forma de conquista espiritual y cultural. La clave de la nueva sociedad sería la estratificación metódica en casi todos los sentidos. Precisamente, el periodo novohispano marcado por los siglos XVI y XVII vería transformarse la lectura en una práctica dividida entre estratos sociales no definidos necesariamente por su nivel económico sino por su origen y color. Tanto los objetos, como los usuarios, los lugares y el tipo de práctica, estuvieron delimitados y precisados por el origen racial del individuo y su género. En ese sentido, el capítulo anterior describe la formación de una sociedad en la que las prácticas lectoras de españoles, criollos, indígenas, mestizos, esclavos y sus diferentes mezclas serían distintas y, por lo tanto, tendrían también significaciones, objetivos, limitaciones y espacios diferentes.

El caso de los indígenas es particular, puesto que la lectura fue un elemento clave para la evangelización y por lo tanto para la conquista espiritual. Sin embargo, al principio de esta empresa educadora, el interés de los frailes, en especial de los franciscanos, no era simplemente eliminar creencias antiguas e imponer nuevas, sino que se propuso un sistema educativo superior que, aunque jerárquico, contemplaba preparar a los nativos para la igualdad social a través de la formación de un sacerdocio indígena. Durante este breve periodo, los indígenas aprendieron a escribir y a leer su propio idioma alfabetizado, los tlacuilo sobrevivientes sirvieron de informantes y de traductores, así los frailes pudieron adentrarse a las antiguas tradiciones y creencias nativas además de aprender sus lenguas. Lo

más importante es que en este periodo la palabra indígena logra sobrevivir al grado de producir libros escritos en lenguas nativas, con su versión de la experiencia que los indígenas tuvieron de la conquista, de su pasado, sus prácticas e historia. La influencia de la educación, o de la reeducación religiosa también se haría evidente en el formato adoptado por estos nuevos códices y en el tipo de contenido que éstos exponían, no ya de tipo cultural o religioso sino muchas veces con un fuerte matiz de denuncia y de rescate de la memoria antigua.

Este periodo florido no alcanza a sobrevivir más allá del siglo XVI. Para inicios de siglo XVII, los colegios de educación superior indígena han cerrado sus puertas o se encuentran en decadencia. Las disposiciones oficiales en general, temerosas de que un grupo de personas que consideraban inferiores comenzaran a cuestionar su fe y a desarrollar un nivel de latín más refinado que el de muchos españoles, determinaron que la población indígena no debía tener acceso a la educación superior ni a la posesión de libros. Las restricciones fueron aún más rígidas para la población mestiza, para esclavos, para las mujeres y las clases populares indígenas, para ellos el acceso oficial a la letra existió a través de oraciones, cantos, repetición y obras de teatro. A la vez, en un principio las empresas evangelizadoras se proponen visitar cada rincón del territorio para dejar tras de sí libros, manuscritos y la semilla de la alfabetización y del cristianismo entre las diferentes comunidades. Sin embargo, al paso de los años desaparecen estas ambiciosas empresas y muchas comunidades lejanas a las grandes ciudades se abandonan a su suerte o a la voluntad de los encomenderos. ¿Es este el momento en que se comienza a acentuar la brecha cultural y educativa entre la población indígena y la criolla, entre la población urbana y la rural? Por un lado, cesa el interés de cultivar las letras y la educación superior entre los indígenas, a la vez que muchas poblaciones rurales experimentan un desarrollo muy desigual al de las ciudades; pero por otro lado el ocio y la apertura de colegios fomentó el desarrollo de una florida cultura literaria entre la población criolla y mestiza.

A pesar de las muchas restricciones que vivieron las comunidades indígenas, así como la población mestiza y los esclavos, para mediados de siglo XVII, en particular en espacios urbanos, aparecen múltiples testimonios de indígenas, mestizos y esclavos que han aprendido a leer a pesar de no haber recibido educación formal. El hallazgo nos habla de personas autodidactas o de una formación comunitaria entre pares, al parecer, según los estudios de

Pilar Gonzalbo Aizpuru (2010), durante el siglo XVII se le encargó a esclavos, indígenas y mestizos la tarea de educar a los niños españoles y criollos en las primeras letras, por lo que en determinado momento no debió de ser raro que una parte de la población popular en zonas urbanas supiera leer y escribir. La diferencia siempre estribó entre el sector social al que se le permitió profundizar en una lectura silenciosa de estudio y el público que simplemente logró desarrollar habilidades de lectura y escritura básicas, casi de decodificación y repetición. El primer sector, fuera por oficio o negocio, tuvo la oportunidad de ejercitar la lectura y la escritura en diversos espacios; mientras que el segundo ejercitaba con materiales limitados o con un sentido utilitario muy definido: como leer textos populares, folletos, cartillas, textos pedagógicos sencillos en el caso de la lectura para la enseñanza de primeras letras. Por lo tanto, a pesar de las restricciones, una parte de la población criolla, mestiza e indígena, sí aprendió a leer; sin embargo, el hecho de que oficialmente ningún individuo de estos sectores pudo poseer libros durante mucho tiempo o acceder a la educación superior sin duda mermó las posibilidades y el desarrollo de habilidades lectoras a largo plazo.

Paralelamente, la población española se asienta y comienza a desarrollar su propio ritmo de vida. La lectura entra a formar parte esencial del día a día, de sus formas de entretenimiento y de mantenerse en contacto con la vida peninsular. Poco a poco, la población criolla comienza a tener sus propias dinámicas e influencias en el devenir de la vida letrada en la Nueva España, muy especialmente en las zonas conurbadas. La demanda de noticias, de libros, la cantidad creciente de escritores y de documentos escritos para su difusión, implicó la generación de un mercado librario de ultramar relevante y creciente. La dependencia con las imprentas españolas fue exigiendo la presencia y crecimiento de una imprenta propiamente americana cuya evolución fue lenta y complicada, pero no por ello menos determinante para la formación de una cultura letrada en los siglos que se analizarán en el presente capítulo.

Como se puede apreciar en esta breve síntesis del apartado anterior, durante el siglo XVI y XVII las prácticas lectoras y las ideas en torno a la misma se dividieron tácitamente entre al menos tres grupos sociales diferentes: Frailes, indígenas, españoles. Es en ese tenor que en el pasado capítulo las seis preguntas se responden desde las tres diferentes perspectivas, las cuales se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 5

	FRAILES	INDÍGENAS	ESPAÑOLES
¿Qué es leer?	Leer es religión, memorización, repetición, canto y estudio. Es estudiar a Dios y sus misterios en latín: a mayor erudición, mayor y más íntimo es el contacto con los libros. Es evangelizar a los otros desde su lengua, lo cual implicó leer imágenes y en náhuatl, maya u otras lenguas indígenas. Leer también es censura y control de pensamiento.	Leer fue reconocer la lengua propia en signos alfabéticos. Implicó reconocer un discurso lineal en el papel, además de imágenes icónicas, símbolos cristianos, mezclados con símbolos indígenas. Leer fue recibir al dios cristiano a través de un náhuatl adaptado. También significó rescate, supervivencia, adaptación. Para las clases populares y las mujeres, leer fue escuchar sermones, cantar y presenciar representaciones teatrales	Leer era un medio de socialización y entretenimiento. Seguía siendo escuchar desde la práctica social y familiar de leer en voz alta. Y también se escuchaba como parte de las prácticas cristianas. La alfabetización también estaría ligada a la fe dentro de las escuelas para criollos. Leer es mantenerse en contacto con la vida peninsular a través de noticias, correspondencia o modas literarias. Para siglo XVII, leer está relacionado con el ideal de ciudadano y con la alta alcurnia.
¿Para qué se lee?	Se lee para la formación espiritual individual y colectiva. Para adoctrinar y educar a los indígenas desde la refutación de la cosmogonía indígena y desde la adaptación de las lenguas nativas. A partir de siglo XVII también se lee para adoctrinar y educar a la población española y criolla. Para educar entendiendo educación como enseñar la fe y valores cristianos, depurar a los más hábiles y enseñar latín y cultura clásica. Desde una visión humanista, se lee para enseñar a comprender y pensar y no sólo para memorizar	Los indígenas leyeron para adquirir una nueva educación. Para algunos implicó ascender socialmente desde lo intelectual. Algunos antiguos tlacuilos leían para traducir y “educar” a los frailes en su lengua y costumbres, a la par que para alfabetizar a otros indígenas. Se lee para recordar y registrar una perspectiva propia de la historia y transcribir los contenidos de los antiguos códices. Para recuperar la palabra destruida, para memorizar y proseguir de manera clandestina con algunos rituales.	Los españoles leen para seguir sintiéndose parte del movimiento cultural y político de España. Leen y <i>escuchan</i> para entretenerse en ratos de ocio. Desde el punto de vista educador y religioso, se leía para mantener la ortodoxia y el pensamiento conservador. Entre algunos grupos se lee para ser parte del movimiento humanista e incluso reformista. Se leen y escriben cartas para mantener un contacto activo con la península desde el punto de vista personal y económico.
¿Qué se lee?	Los frailes llegaron con literatura propia de su oficio (Biblias, salterios, breviarios), además de literatura clásica. La labor evangelizadora incluyó cartillas, confesionarios en náhuatl y maya, gramáticas del náhuatl y doctrinas. Las acciones evangelizadoras impulsaron la apertura de imprentas novohispanas en las que se imprimió inicialmente	Para los indígenas se creó un material de adoctrinamiento a base de cartillas, estampas y catecismos pictográficos en lenguas originarias y latín, llamados manuscritos testerianos. El adoctrinamiento incluyó también canto, obras teatrales, sermones y doctrinas escritos en lenguas nativas.	Los españoles llegaron a América con una cantidad numerosa de libros religiosos, pero también muchos de ficción, específicamente novelas de caballería. Más tarde, su afición por la lectura iniciaría un comercio de ultramar que traería otro tipo de literatura como novela pastoril y

	material educativo, gacetas, formularios y textos administrativos. En las habitaciones, se lee material de estudio de índole religiosa, material de literatura clásica y textos humanistas. Adicionalmente, se leían biografías y crónicas de vidas cristianas “ejemplares”.	Adicionalmente, algunos indígenas principales leyeron sus propios documentos en forma de códices, manuscritos y libros, llamados códices mixtos.	poesía, además de libros de historia y ciencia. Los movimientos de reforma y humanista traen a América libros prohibidos como Erasmo de Rotterdam, Martín Lutero y Biblias en lenguas vernáculas. También se leían y escribían cartas, y se compartía con los frailes la lectura de biografías.
¿Cómo se lee?	Los frailes leen en silencio cuando lo hacen para si mismos como forma de estudio. Leen en voz alta, cantando o en representaciones dramáticas cuando leen dentro de la comunidad monástica o conventual, o para adoctrinar y educar a otros. Leen en náhuatl y a través de imágenes para los indígenas.	En general se lee a través de imágenes y música. Se lee según el nivel jerárquico y educativo de los indígenas: Los hijos de los principales leen de manera directa las cartillas y estampas, a través de la repetición en forma colectiva o de una interpretación guiada de las imágenes representadas. Quienes llegaron a la educación superior leen textos especializados en silencio para estudiar y reflexionar. Macehuales, mujeres y la población indígena y mestiza en general, leen de manera indirecta a través de un mediador: son oidores.	Los españoles leen de manera colectiva en espacios cerrados como parte de un ejercicio de socialización familiar o amistosa. Se lee en silencio y en soledad para entretenerse. Se lee en forma de oraciones y cantos durante las misas. Se escuchan los sermones, aunque también pueden leerse en silencio como parte de la educación cristiana.
¿Quién lee?	En general leen los frailes dedicados a la evangelización, al ejercicio del copista y a la educación. Puesto que muchos personajes de las altas esferas dentro del clero influyeron en el desarrollo de la lectura y la educación en la Nueva España, se presupone que todos los religiosos sabían leer, pues las capacidades lecto-escritoras venían de la mano con la concepción de la educación, la cristiandad y la erudición.	A mediados de siglo XVI son los adultos nobles, tlacuilos, sacerdotes y principales quienes aprenden la lengua alfabética y sirven de traductores a los frailes. Los hijos de los principales y algunos macehuales destacados asisten a los colegios conventuales y algunos alcanzan los estudios superiores. La población en general y las mujeres no son alfabetizados de manera oficial, su contacto con la lectura se restringe al rezo y canto diario en los patios y atrios de los templos.	De entre la población española hubo varios que llegaron con la habilidad de leer. Los que no, continuaron escuchando las lecturas compartidas. La población lectora fue muy heterogénea, hubo ricos y nobles que nunca aprendieron a leer, y, por el contrario, personas de clases populares y humildes que adquirieron habilidades de lecto-escritura. El precio de los libros y de su exportación, provocó que durante algún tiempo sólo los ciudadanos acomodados pudieran poseer una biblioteca privada.
¿Dónde se lee?	Se lee en las escuelas conventuales, en los	Se lee en los colegios conventuales, en las bibliotecas monásticas, en los	Se lee en las bibliotecas privadas dentro de las casas particulares,

monasterios donde los diferentes espacios determinaban el tipo de lectura. Se lee en las bibliotecas escolares o monásticas, en el ritual de misa y en algunos casos, dentro de las alcobas.	hospitales-escuela inaugurados por Vasco de Quiroga, en los atrios y patios de las escuelas. En espacios secretos como cuevas donde se seguían realizando rituales clandestinos.	en algunos espacios públicos se comparten lecturas. Se lee en las escuelas y dentro de la casa en espacios designados para la instrucción a los niños de las primeras letras.

El cuadro anterior representa una etapa de transición en la historia de la lectura entre un modelo originario y ritual, y la forma de lectura social y religiosa que trajeron consigo los españoles. La adopción del sistema de escritura europeo, así como sus modelos sociales, económicos y religiosos terminaría por cambiar para siempre las tradiciones y formas de escritura ritual indígenas. A pesar de que algunos vestigios prehispánicos se conservaron a través del tiempo, en la práctica se impusieron las tradiciones y rituales ya influenciadas por la tradición católica. Tres detalles de esta etapa sobreviven en la historia de la lectura para los indígenas y para muchas personas que no recibieron educación en las letras: El uso de las estampas como discurso religioso, el cual mezclaba una imagen representativa de la ideología católica con frases, por lo general, nombres u oraciones, por lo que también se mantuvo como un objeto de lectura accesible para el público en general. También el uso de imágenes perduró en cartillas y catecismos como una manera práctica de transmitir un mensaje dogmático o moral, aunque los glifos e íconos indígenas se fueron sustituyendo por íconos e imágenes religiosas, sin que ninguno supusiera propiamente un signo lingüístico. Y, finalmente, sobrevive la tradición oral como vehículo de enseñanza y de memoria colectiva, tanto de los contenidos de los antiguos códices, como de la adaptación que el mundo indígena hizo de la tradición católica y la historia de la conquista.

En el siglo XVII florecen dos instituciones que irían cobrando envergadura para el periodo analizado en este capítulo: Las escuelas y las bibliotecas. Por un lado, las escuelas conventuales, colegios e internados se convierten en un espacio en el que paralelamente se adoctrinaba mientras que se enseñaban o perfeccionaban las habilidades de lectura y escritura. A lo largo del siglo XVII, las distintas órdenes inauguran espacios de estudio que se irían multiplicando en las diferentes ciudades novohispanas lo cual impulsaría la introducción de imprentas, la creación de material pedagógico tanto para alumnos como para docentes, y la difusión de doctrinas, gramáticas y literatura clásica entre los alumnos que llegaron a la educación superior. Evidentemente, la educación implicó variaciones para cada estrato social,

sin embargo, es relevante subrayar que en prácticamente todos los casos la educación básica incluyó la enseñanza de la lectura aunada a un aparato de pensamiento particular en torno a dicha práctica. La lectura no se enseñó como forma de ocio o crítica, sino como estudio y devoción, a la vez que las prácticas incluyeron no sólo lectura directa, sino lectura en voz alta, memorización, canto y dramatización. En principio, las escuelas franciscanas se abrieron exclusivamente para la educación moral de los indígenas principales o para sus hijos. Posteriormente, los colegios jesuitas también integran nativos dentro de sus aulas, pero exclusivamente para cursar los niveles de educación básica. Para siglo XVII, en general, la educación superior está prohibida para los indígenas.

Por otro lado, durante el siglo XVII, las bibliotecas constituyeron espacios de vital importancia para el funcionamiento de la vida educativa y conventual. Durante finales del siglo XVI y todo el siglo XVII, la figura de la biblioteca va ganando posicionamiento como espacio de preservación, modelo arquitectónico de belleza y funcionalidad para resguardar un número importante de libros. Más adelante, el mobiliario que ostenta el interior de muchas bibliotecas en representaciones gráficas delata que la biblioteca comenzó a utilizarse como espacio de consulta y estudio silencioso para públicos selectos dentro de la esfera religiosa y civil. Los colegios y universidades conventuales son los primeros en hacer gala de importantes colecciones. Más tarde, las órdenes religiosas tuvieron bibliotecas independientes del espacio escolar, pero también existen datos de bibliotecas privadas relevantes por el número y calidad en sus acervos. Todo lo cual indica que la acumulación de libros sea para consulta, estudio, preservación o por gusto personal, comienza a ser un ejercicio no solo común entre las instituciones religiosas y escuelas, sino también para muchos ciudadanos acomodados que se interesaban por estar al día en las corrientes ideológicas y modas literarias provenientes de Europa. La biblioteca se caracterizó por ser un fenómeno crucial para el desarrollo de una cultura libraria, pues en estos espacios se acumuló una diversidad de libros locales y provenientes de Europa dentro del territorio de la Nueva España al que no pocos se acercaron para revisión y consulta.

El espacio de la biblioteca es interesante para los estudios actuales de historia del libro y del pensamiento, pues el contenido de cada repositorio habla de intereses, de modas, de lecturas consideradas válidas o susceptibles a estudiarse. Al mismo tiempo, es importante

localizar cuáles son los objetivos e ideales bajo los que se construyen estos espacios. En este caso particular, las primeras bibliotecas novohispanas no estaban pensadas para ser espacios de lectura para todo público, pero tampoco fueron meramente espacios de preservación. Las bibliotecas de siglo XVII poco a poco comienzan a incluir en su mobiliario no solamente libreros, sino sillas, mesas, escritorios y atriles, por lo que la biblioteca novohispana se convertirá en un espacio de preservación, pero también de ostentación, consulta y estudio.

En cuanto a las bibliotecas particulares, el objetivo ronda entre la ostentación, lujo, entretenimiento y el propósito de mantenerse en contacto con las ideas en Europa, sea por interés personal o como parte de una profesión. Las colecciones privadas reflejan modas literarias, intereses personales, así como el flujo de ideas prohibidas que lograron atravesar el océano y llegar hasta las costas americanas. Por su parte, las bibliotecas conventuales y escolares reflejan un sentido más rígido del espacio de lectura, dan la idea de estudio y preservación de libros considerados sagrados o importantes para estudiar los dogmas y filosofía relacionada con el cristianismo. En algunos casos, estas bibliotecas también resguardan libros que atentan contra la filosofía cristiana para ser leídos, estudiados y refutados por un selecto grupo de usuarios dentro del mismo clero.

Es importante destacar que, para los siglos en cuestión, el espacio bibliotecario no estaba pensado para todo el público novohispano, sino para una élite de poder civil y religioso formada por criollos y españoles:

...durante la colonia, las bibliotecas fueron privilegio de los españoles y de los criollos, pero además de apoyar el dominio de ese grupo sobre indios y mestizos, sirvieron también para transmitir al nuevo mundo la cultura europea lo que dio como resultado el establecimiento de notables bibliotecas como la Palafoxiana, la Turriana y otras muchas (Fernández de Zamora, 1994).

En ese sentido, la biblioteca no estaba pensada para un ejercicio democrático y libre de lectura sino para la preservación de un sistema oligárquico de cultura, particularmente las bibliotecas relacionadas con la autoridad religiosa o civil. La biblioteca particular abrió la posibilidad de registrar un ejercicio lector individual y de discusión o convivencia entre pares más allá de la práctica oficial. Finalmente, la existencia y diversidad tanto de una y de otra colección fueron claves para el desarrollo del pensamiento novohispano y de las prácticas de lectura y escritura que dicho ideal propiciaría.

El México decimonónico y el siglo XVIII: entre la tradición y la novedad

El presente capítulo busca indagar en las ideas y prácticas de lectura que se generaron entre el siglo XVIII y XIX a partir del auge de la institución escolar y bibliotecaria, el desarrollo de la imprenta y el mercado librario, así como una sociedad criolla que cada vez se definía y expresaba más a través de las letras. Los siglos en cuestión constituyen un periodo de transición entre la etapa final de la sociedad virreinal y el periodo de Independencia. Por un lado, la sociedad novohispana ya contaba con instituciones, bibliotecas y escuelas, así como un aparato ideológico en torno a la lectura y su papel en la sociedad al menos en el ámbito urbano. Por otro lado, la transición que se vivió en materia de lectura a través y después del periodo independentista incluyó sucesos relevantes como la expulsión de los jesuitas, la introducción de ideas ilustradas, el surgimiento de múltiples agrupaciones literarias, la búsqueda de laicismo, la literatura como ejercicio político, y, sobre todo, una serie de conflictos políticos y bélicos que tendrían como aliados o antagonistas a las publicaciones periódicas.

La Independencia traería consigo iniciativas tan relevantes como la generación de constituciones. El exhaustivo análisis de estos documentos a través de los años realizado por Adolfo Rodríguez Gallardo (2020) demuestra que en prácticamente todas las primeras versiones de constituciones latinoamericanas se incluyeron nociones de libertad de expresión y de imprenta. A pesar de que, en la práctica, en México el poder e influencia que las ideas religiosas tenían sobre la sociedad en general siguieron siendo vigentes, la introducción del pensamiento laico en Latinoamérica generó una serie de cambios que en menor o mayor medida afectaron las prácticas, objetos, público e ideas en torno a la lectura. La idea misma de libertad de expresión generaría una semilla de revolución ideológica muy palpable en los movimientos literarios surgidos entre finales de siglo XVIII y durante todo el siglo XIX.

En efecto, durante el periodo comprendido entre los siglos XVIII y XIX se desarrollaron una serie de fenómenos y eventos relevantes para la historia de la lectura en México. El crecimiento del negocio de la imprenta vio multiplicarse la variedad no sólo de temas de lectura sino de objetos a disposición de un público sumamente diverso en el que se empezaron a incluir de manera más notoria mujeres y niños. La preocupación creciente por

alfabetizar a la población puso en marcha iniciativas de alfabetización rural y urbana que se habían dejado en el olvido durante mucho tiempo, en particular considerando que para el siglo XIX el 80% de la población mexicana era analfabeta (Fernández de Zamora, 1994). Por otra parte, la población criolla comienza a tener un papel protagónico tanto en el ámbito educativo como en el literario, que a la postre significaría la presencia en el marco político y cultural de los fenómenos sociales. La validez ciudadana, el ideal intelectual y la capacidad creativa y expresiva, el pensamiento filosófico y político estarían más que nunca ligados a las prácticas lectoras y escritoras. Las consecuencias de las brechas sociales instauradas durante la colonia tendrían ecos decisivos para los ideales que circundan las prácticas y movimientos lectores, al tiempo que la marcada diferencia entre la validez otorgada a lo escrito por encima de lo oral, lo urbano por encima de lo rural, y lo “civilizado” superior a lo “bárbaro” encontrarían nuevas formas de renovar su vigencia.

Aunque, como se verá a continuación, los cambios entre un periodo y otro no fueron inmediatos, la transición entre un periodo que ya contaba con una ideología y tradición firmemente impuestas y la búsqueda de un pensamiento acorde con los movimientos independentistas, provocan el surgimiento de proyectos ideológicos, objetivos de nación, teorías que pretendían romper de alguna manera con las tradiciones y legados del virreinato para encontrar el camino a la independencia como nación. Lo más relevante a destacar es que todos estos atisbos de proyectos y teorías se verán reflejados en las letras. Será la lectura y la escritura las protagonistas de estos cambios, con ellas se desarrollarán toda una serie de nuevos objetos, prácticas y públicos acordes con un proyecto de independencia que, antes que nada, busca encontrar una ruta propia tanto en la cultura, en la política y en la educación.

Los fenómenos sociales y culturales en torno a la lectura fueron los motivos por los que se dividió el capítulo anterior entre las perspectivas de los tres principales grupos de actores durante la colonia. En este capítulo las preguntas base se dividen no entre actores sino entre lo que ocurre antes de los movimientos de Independencia y los cambios que se suscitarán después. El objetivo de dicha división es delinear las ideas, actores y prácticas que se desarrollaron hacia el final de la colonia, frente al movimiento social, cultural e ideológico que circundaría los movimientos independentistas durante un siglo que fue esencialmente bélico. El siglo XIX es marco temporal de una serie de eventos que incluyen las guerras de

Independencia, pero también las invasiones francesas y norteamericanas, la pérdida del territorio nacional, la discusión entre el pensamiento conservador y el ilustrado, y la proliferación de materiales de lectura de corte periódico que en lo sucesivo resultarían protagonistas del debate político del momento, y de un proceso de cambio hacia las bases de la nación que se conformaría para el siglo XX.

3.1. LAS IDEAS SOBRE LA LECTURA ENTRE LOS SIGLOS XVIII Y XIX

Los siglos XVIII y XIX fueron testigos de una serie de cambios políticos y económicos que habrían de tomar a la lectura como un vector ya sea en pro o en contra de las reformas en gestación. A su vez, la lectura fue también una práctica que de algún modo enfatizó las diferencias entre los distintos y complejos sectores que conformaban la sociedad novohispana.

Por una parte, es necesario separar las distintas concepciones de lectura dentro de un marco temporal, puesto que los cambios, sobre todo políticos, que sufrió México en dichos años también afectaron la definición y necesidad de la lectura en diferentes esferas. Por otra parte, la lectura también fue distinta dependiendo del plano desde el que se le fomentara; y en ese sentido, podemos vislumbrar al menos tres planos que durante el siglo XVIII y XIX fomentaron las prácticas de lectura desde diferentes funciones, públicos y espacios. Tales son: el plano educativo, el político y el privado.

Dentro del plano educativo, durante el siglo XVIII leer todavía está íntimamente relacionado con la formación religiosa, puesto que para entonces la mayoría de las escuelas están manejadas por diferentes órdenes, particularmente franciscanas, jesuitas y agustinas; los libros, la concepción y utilidad de la lectura están determinadas por ellos mismos. Desde una concepción moralista y eminentemente conservadora, la lectura es “alimento” para el cuerpo en tanto que nutre el alma y en ese mismo sentido, la elección de lecturas nutre o perjudica al espíritu. Al respecto afirma Adolfo Rodríguez que durante la época decimonónica, la presencia de la Iglesia era tangible en todos los ámbitos tanto sociales, como culturales, incluyendo toda la esfera educativa:

La presencia y la fuerza de la Iglesia católica en todos los territorios no tenía comparación: era omnipresente, y su influencia palpable en todos los ámbitos de la vida social. En particular, la Iglesia controlaba por completo el sistema educativo, sin que existiera alguna disposición legal que delegara esta actividad en sus manos y tenía un papel privilegiado en el adoctrinamiento de las conciencias y en el control social de la población. Estos elementos configuraban los principios y valores expresados por las primeras constituciones con relación a sus ciudadanos, así que los textos constitucionales regulaban, hasta cierto, la relación entre el poder del Estado y el de la Iglesia católica (Rodríguez, 2020, p. 130).

La educación religiosa no sólo imponía sus ideas en cuanto a la moral y lo espiritual, sino que también definía la lectura, sus prácticas y sus objetos ideales. En ese sentido, leer continúa siendo un ejercicio de control ideológico y por lo tanto de restricción y censura. Así lo refleja la obra hallada en una biblioteca zacatecana, *El Verdadero Antídoto contra los Malos Libros* de Nicolás Jamin:

El tratado parte de que lo fundamental para el hombre es la salvación de su alma y la lectura ayuda a alcanzar esa meta, pues así como los alimentos saludables son provechosos al cuerpo; los libros nutren el espíritu, de ahí la importancia de diferenciar entre los útiles y los perjudiciales (Terán Elizondo, 2010, p. 138).

El hallazgo de este libro pone de manifiesto que para la educación religiosa existen lecturas válidas y lecturas netamente inútiles o perjudiciales. Este tratado pone sobre aviso contra los libros que ponían en tela de juicio los dogmas y los sacramentos cristianos, iguala la palabra filósofo con quien ataca a la religión y a la ciencia con el ateo, pues ponía en entredicho la verdad en la Revelación. Esta forma de censura en la que un libro se manifiesta contra otros libros, indica un tipo de lectura que se concibe como moralista, conservadora y de advertencia. Lectura es sumisión a una forma de pensamiento preelaborada y dictada por un superior, ya sea en forma física o en forma de un libro aprobado por la misma Iglesia.

Los libros contra los que pretenden advertir obras como “El Verdadero Antídoto...” son sin duda las obras influidas por el pensamiento ilustrado que llega a México a mediados de siglo XVIII. En buena medida, fueron los jesuitas quienes simpatizaron con este tipo de material y lo difundieron ampliamente en sus escuelas:

Los jesuitas tuvieron también parte en su difusión, pues hasta antes de su expulsión introdujeron tanto teorías y métodos de autores extranjeros como el estudio de la física experimental, el desarrollo del eclecticismo, la crítica al método escolástico y la adopción de nuevas orientaciones metodológicas en la filosofía y la enseñanza. Aunque el factor determinante fue el relajamiento del sistema inquisitorial,

que permitió que durante la segunda mitad del siglo el comercio y la circulación clandestinos de libros se intensificara (Terán Elizondo, 2010, p. 154).

Para los métodos jesuitas, leer estaba relacionado con el pensamiento inquisitivo y crítico y en ese tenor su afán educativo promovió la enseñanza de la ciencia y de la filosofía. A su vez, el pensamiento ilustrado también proponía la educación como el pilar más alto a alcanzar por el ser humano y dentro de éste el ejercicio de la lectura era esencial y protagónico.

El libro del *Verdadero Antídoto* hallado en la biblioteca de Zacatecas, prueba que la concepción de la lectura, a partir de la introducción de las ideas ilustradas, significó apertura al pensamiento científico y filosófico. Y en ese mismo tenor, se desprende otra concepción contraria y en pugna con las ideas novedosas que más bien difunde la lectura como un ejercicio de aprendizaje de las *buenas* costumbres a través de libros de *provecho*, lo cual significa básicamente aprender a través de la lectura para preservar el orden jerárquico tradicional tanto político, como religioso y cultural.

Una vez más, y quizá con aún mayor ahínco, durante el siglo XVIII el libro era concebido como símbolo de la educación y del conocimiento: a mayor erudición, mayor y más profundo es el acceso a los libros. Por ende, la apertura de grandes bibliotecas se desarrolló precisamente al interior de Colegios y Universidades. Esta definición no está libre de contradicciones, lo que se entiende por conocimiento y aprendizaje depende un poco de cada perspectiva y en este caso, varía entre cada orden, entre cada nivel jerárquico dentro de las estructuras del clero y las autoridades civiles. Dentro de las perspectivas más conservadoras, la educación de ninguna manera significaba conocer todo, sino cada cual lo que le requería su oficio, condición y género:

A diferencia de los filósofos modernos, que querían saberlo todo, sólo se debe saber lo que a cada cual le compete: a los padres de familia enseñarles a sus hijos la religión y las buenas costumbres, por lo que deben acercárseles libros que inspiren sentimientos piadosos y reglen la moral; los ricos podrían añadir algunos de entretenimiento, y los literatos tendrían que contar además con las mejores obras de las materias de su oficio, profesión o estado (Terán Elizondo, 2010, p. 140)

Para la mayoría, los autores clásicos, las obras relacionadas con los dogmas religiosos aprobados por la Inquisición, las biografías y ciertas crónicas se consideran libros útiles; mientras que, para muchos, las obras científicas o filosóficas que llegaron de la mano con la

ilustración se consideraban libros “píos”, así como las obras literarias más populares. Así mismo, para unos el aprendizaje está relacionado con la memorización y la reflexión; mientras que para otros implica también el pensamiento crítico. En lo que todos concuerdan, en particular dentro del ámbito escolar, es que el conocimiento se enfrasca dentro del objeto libro: los periódicos, los papeles, las cartillas, estampas y folletos, y demás material de lectura surgido en el siglo XVIII, más popular y endeble, no está contemplado como una forma de lectura válida dentro del plano erudito, excepto como material de práctica y docencia, como fue el caso de las cartillas.

Durante el siglo XVIII, la lectura estaba irremisiblemente relacionada con la Iglesia, incluso, según Dorothy Tanck de Estrada (2010c), en toda la época virreinal la importancia de la alfabetización residía en aprender el catecismo. La influencia eclesiástica no nada más ocurría en el plano educativo, sino también en el económico, pues era la Iglesia la principal impulsora y clienta de las imprentas. Además, el ámbito administrativo estaba regido por la escritura y lectura: la impresión de leyes, bulas, avisos, certificados relacionados con los sacramentos, se convirtió en un material textual que ponía en manos de la Iglesia el registro y control de la vida burocrática de los novohispanos. Incluso, en ciudades como Puebla, la demanda de impresos ejercida por la Iglesia llegó al punto de poder catalogar a la imprenta como “episcopal” por ocuparse en gran medida de documentos relacionados con la vida eclesiástica:

...la ciudad de Puebla se define y caracteriza por su carácter de ciudad episcopal; derivadas de estas características, consideramos a los impresores de esta ciudad como impresores episcopales, en tanto sus imprentas surten, fundamentalmente, las necesidades de libros, manuales, folletos, estampas, y demás folletería devocional y administrativa de la catedral, sus conventos, así como las necesidades de imprimir la producción intelectual y literaria de las jerarquías eclesiásticas (Galí Boadella, 2012, p. 343).

Dentro de este furor de impresión de textos sacros, es interesante notar la proliferación de literatura expresa para las novicias y los cambios de actitud en cuanto a lo que implicaba la lectura para ellas. Mientras que en el siglo XVII muchos conventos para monjas tenían clara la idea de que la lectura debía estar prohibida para las mujeres, salvo algunas excepciones, como la Orden de San Jerónimo que permitió estudiar y escribir a Sor Juana Inés de la Cruz, el siglo XVIII vio erigir instituciones femeninas donde el papel del libro

sería fundamental para la formación de las internas. Es de particular interés que la bibliografía en estos espacios era especialmente pensada para religiosas mujeres, pensando en la lectura como un ejercicio de liturgia, devoción y espiritualidad. Desde una perspectiva educativa a la vez que religiosa, la lectura comenzó a ser el deber de las mujeres enclaustradas en la vida religiosa. La lectura para ellas es una práctica obligada para acceder a la pureza de su alma que frecuentemente se equipara a la acción de comer: leer los buenos libros es nutrirse y por ende hay que comerlos y digerirlos.

Cuidará mucho la prelada que no falten en el convento libros espirituales: flos sanctorum con tempus mundi, las obras del venerable Fray Luis de Granada, de San Pedro de Alcántara, del padre Maestro Ávila y sobre todos los de nuestra madre Santa Teresa y otros semejantes; porque esta lectura no es menos necesaria para alimentar el espíritu, que el manjar corporal para alimentar el cuerpo (carmelitas, 1816: 14). Estas palabras, a primera vista, transmiten al lector que las monjas en el curso de su vida tendrán acceso a los libros y que la creación de un acervo es intrínseca a sus acciones. También, iluminan sobre la temática, fin o utilidad de las obras, pues eran *libros espirituales... que alimenten el alma*. En consecuencia, dan un canon de lecturas femeninas que marcarán el objetivo y la especialidad de su biblioteca, pues en ella estarán resguardados los textos; asimismo, demuestran que las religiosas tienen la obligación de leer y aprender de dichas obras que les ayudarán en su formación (Carreño Velázquez, 2012, p. 98)

A pesar de las inquietudes y prohibiciones que existían en torno a la lectura para las mujeres, la concepción de mujer ideal a partir de siglo XVIII incluía la lectura de determinados libros escritos para ellas, con lecciones e ideas muy específicas que no necesariamente fomentaban el pensamiento crítico sino más bien la obediencia y la sencillez. Para las novicias y otras mujeres, leer toma el concepto de formación moral para alcanzar la idealidad espiritual. La definición no necesariamente partía de ellas mismas sino de los hombres que habían escrito dichos libros, de las autoridades eclesiásticas y en muchos casos de los padres de familia, para quienes la lectura entre las mujeres podía ser causa de rebeldía o suscitar amores epistolares. Por el contrario, los autores escribían pensando en el papel que la mujer debía tener en la sociedad novohispana, en cuyo eje, en muchos casos, estaba incluida la lectura como una práctica necesaria.

Una mujer ideal, por lo tanto, es aquella capaz de leer en romance y latín, de bordar, de labrar, de cantar, de tocar todo tipo de instrumentos, de servir al convento, de escribir y de contar . Entonces, si posee todo esto, alcanzará la espiritualidad y el camino de perfección; pero como no todas tienen estas virtudes, Núñez de Miranda compone los tratados ya citados, en ellos continuamente señala “la importancia de la lectura de los buenos libros (Carreño Velázquez, 2012, p. 102).

Incluso, la lectura era una habilidad obligatoria para poder ingresar al convento, pues de lo contrario les sería difícil que no imposible participar en muchas actividades conventuales, como lo fueron los coros, la lectura compartida en latín, los rezos, etc. Evidentemente, no todos los conventos tenían estas condiciones, pero el hecho de que hubiera una lectura prevista para las mujeres en su profesión de monjas, implica que para las autoridades eclesiásticas el trinomio educación-religión-lectura debía incluir a todos sus integrantes aunque las concepciones, lecturas y aspiraciones fueran muy distintas entre hombres y mujeres. Sin embargo, la analogía religiosa de la lectura con la comida persistió en discursos para ambos géneros por igual.

En otros contextos, la lectura estaba pensada también para mujeres civiles, en particular para las mujeres criollas. A diferencia de las monjas, las mujeres civiles aprendían a leer desde una concepción de lectura para la formación de las virtudes y conocimientos que debía aprender cualquier mujer novohispana “de bien”, entre las cuales se contaba bordar, tejer, cocinar, leer y escribir. Según la Dra. Gabriela Treviño (2023) en su conferencia sobre géneros editoriales y el papel de las mujeres en los mismos durante el virreinato, la lectura en muchos ámbitos tenía un propósito de educar a cada público hacia su ideal moral. Particularmente para las mujeres se imprimieron lecturas didácticas, como vidas de santas, historias de mujeres ejemplares y tratados morales. En estas obras se pretendía enseñar a las mujeres lo que se esperaba de ellas moral y socialmente en cada etapa de su vida. Para dichos modelos, la lectura significaba control y sumisión. Sin embargo, para ellas leer también significó un espacio de entretenimiento independiente fuera de las expectativas sociales y religiosas. Pilar Gonzalbo (2014) menciona que para la época era común que las mujeres criollas supieran leer y escribir y que, a pesar del escándalo de sus confesores, sus lecturas no se remitían a textos piadosos sino a novelas y comedias. La autora afirma también que muchas de estas lecturas llegaban a manos de las mujeres y en general de muchas personas de bajos recursos, a través de préstamos o de sesiones de lectura compartidas en espacios públicos como tabernas y plazas. Para la investigadora Gabriela Treviño (2023), la adquisición de la lectura y la escritura abrió para las mujeres una posibilidad de independencia y rebeldía muy en contraste con los fines originales de la educación femenina. Lejos de aceptar la sumisión, la lectura para algunas mujeres significó una puerta a campos

de conocimiento que les estaban prohibidos y una posibilidad de expresión que se rebelaba a las expectativas que la sociedad les imponía.

Los últimos años de la colonia implicaron una concepción de leer como adoctrinamiento y formación de modelos sociales, en los que cada individuo tenía un rol y por lo tanto lecturas específicas. En este sentido leer es también moralidad y educación cívica, entendida como el deber que cada individuo tenía frente a la sociedad y la religión. Durante el siglo XVIII la concepción de educación cívica está íntimamente relacionada con la moral católica. La lectura como guía para el ciudadano ideal se mantendría durante el siglo XIX pero la Independencia le daría un matiz muy distinto a lo que se entiende por educación y deber cívico. En próximos párrafos se analizará este tema.

Al brotar las ideas ilustradas durante el siglo XVIII, la lectura en algunas escuelas adquiere un objetivo del dominio de la razón mediante el pensamiento crítico. Inicialmente, dicho impulso estaba también relacionado con las ideas religiosas como una forma intelectual y no sólo espiritual de mantener el poder, sin embargo, poco a poco empezaron a transformar a la lectura de una práctica que posibilitaba la educación moral y espiritual, a una actividad esencialmente útil. El problema de dicha concepción utilitaria es que repensaba la organización en los poderes y dotaba de nuevo vigor la dicotomía entre ruralidad y urbanidad:

...durante el siglo XVIII, entre los ministros de la monarquía española reinaba la convicción de que por medio de la razón, de “las luces del siglo” podría fortalecerse el poder del Estado y fomentarse el desarrollo económico. Con la Ilustración se renovó el entusiasmo por la actividad educativa que había caracterizado el siglo XVI, aunque ahora se atribuían a la educación objetivos más utilitarios y menos religiosos. En el siglo XVIII, las metas de la enseñanza se relacionaban con el nuevo modelo de sociedad: reforzar el poder de la metrópoli sobre la colonia, mejorar la industria, hacer más eficiente la administración gubernamental y disminuir el poder de la iglesia. Para los ilustrados era importante promover una educación menos teórica, que incorporar a nuevos conocimientos. Además, se intentaba desarrollar métodos de enseñanza más sistemáticos y racionales que acortaron el tiempo requerido para aprender a leer y escribir (D. Tanck de Estrada, 2010c, p. 86).

El pensamiento ilustrado pone de relieve la superioridad de la ciudad por encima de cualquier otra estructura social. La lectura ilustrada comienza a tomar tintes de una práctica salvadora de la barbarie. Como bien rescata Ángel Rama (1998) en su *Ciudad Letrada*, el ideal de civilización en diferentes momentos de la historia de México implicó insistir en la

superioridad de un modelo esencialmente urbano donde la letra y sus usuarios se posicionaban como principales representantes de la elite que lideraba este ideal.

Ya afianzado el nuevo régimen, la alabanza de corte y el menosprecio de aldea se localizan sin cesar en los textos de lo que Ángel Rama llama la Ciudad Letrada, el grupo “restrictiva y drásticamente urbano”, encargado de preservar y ampliar el conjunto de valores que va del catolicismo a la cultura grecolatina, de las ceremonias sociales al ejercicio de la escritura (Monsiváis, 2005, p. 89).

Precisamente, fueron los jesuitas quienes adoptaron con mayor entusiasmo estas ideas menos dogmáticas y más pragmáticas de la educación. El auge de la influencia jesuita fue de muchas formas una manifestación de poder sobre la población novohispana y, a la postre, un desafío para las autoridades civiles y eclesiásticas. Su presencia en la vida cultural y educativa durante el final de la colonia era vista por la población como un símbolo de progreso y de distinción, por lo que los jesuitas pudieron fácilmente instaurar sus propias formas de lectura y de educación basadas en el sistema lancasteriano y en la recién llegada Ilustración. Aprovechando la laxitud en la aplicación de leyes inquisitoriales, el periodo ilustrado traería consigo nuevas concepciones de lo que se debe leer y lo que no, para qué y por quiénes. Particularmente, para las bibliotecas y colegios jesuitas, leer significó empaparse del pensamiento científico personificado por la llegada de títulos de biología, medicina, física, etc., traídos de Europa: “El siglo XVIII representa la apertura a las ciencias y artes; por tanto, significó la adquisición de obras connotadas como la *Histoire naturelle* del conde Georges Louis Leclerc Buffon...” (Cázarez Aguilar & Mejía Sánchez, 2012, p. 61).

Desde una concepción de lectura como conocimiento y conocimiento como poder, la educación promovida por la orden jesuita fue confundida e interpretada por las autoridades eclesiásticas como una forma de desafiar el poder centralizado y por ende una fuente potencial de rebeliones e ideas contrarias a la tradición. Su expulsión y consiguiente clausura de sus colegios responde a esta doble idea de lectura como forma de poder y como potencial flama de sublevación:

Los saberes acumulados por los integrantes de la Orden, los llevó a una posesión de poder, que tal vez no fue proyectada por su fundador, pero sí utilizada por sus discípulos durante más de dos siglos para permanecer cercanos a los centros de poder, ya que como señala Michel Foucault “el conocimiento induce constantemente efectos de poder y a la inversa, el poder crea innecesariamente conocimiento. Asunto que a la larga derivó en una serie de antipatías y resentimientos por parte de autoridades, tanto civiles como religiosas, que serían utilizadas en su contra, y posteriormente los llevarían a caer en

desgracia ante los poderosos, trayendo como consecuencia la expulsión de los jesuitas en todos los territorios hispánicos, y la confiscación de sus bienes muebles e inmuebles en 1767 (Resendiz, 2010, p. 237).

A partir de la expulsión de los jesuitas, la lectura escolar de corte científico y crítico disminuye palpablemente, puesto que el exilio de la orden implicó el abandono de proyectos escolares e instituciones enteras tuvieron que cerrar por falta de profesorado o de apoyo monetario. La lectura moralizante y adoctrinante volvió a imperar dentro del ámbito escolar, salvo unas pocas excepciones, sobre todo franciscanas, que, motivadas por la influencia de la ilustración y el humanismo, continuaron en menor medida impulsando una lectura más reflexiva y menos enfocada en la memorización. En particular, la expulsión de la orden jesuita afectó sensiblemente a la población indígena, los “bárbaros” por antonomasia dentro de las élites urbanas.

El siglo XVIII significó para sus habitantes un replanteamiento de su identidad y un creciente orgullo por su nación americana (D. Tanck de Estrada, 2010a) materializado por la divulgación de la cultura y la intelectualidad. Irónicamente, esta identidad y orgullo incluían una exaltación por lo prehispánico; sin embargo, la manera de expresar dicho orgullo para los herederos de los primeros nativos no se relacionaba con la identidad sino con la educación utilitaria, la cual implicaba negar la tradición existente y homogeneizar a la sociedad:

En el campo de la educación, el término "ilustración" se refería al interés del gobierno de aumentar su participación en la enseñanza como manera de promover el progreso en las virtudes, las ciencias y las artes. El Estado quería extender la educación básica entre los pobres, imponer el uso del castellano en las escuelas, modernizar la enseñanza en los colegios y las universidades y al mismo tiempo reducir la participación de la Iglesia en las instituciones educativas. Las autoridades civiles intentaron promover la razón y no la tradición como elemento primordial en la educación, desarrollando personas "útiles" y de "buen gusto" para lograr el bienestar del reino (D. Tanck de Estrada, 2010a, p. 73).

Para la población indígena la lectura tomó dos vertientes. Por un lado, implicó adquirir las “virtudes cristianas” que los convertirían en “personas de bien” a través de biografías de santos y santas. Por otro lado, la lectura como educación se convirtió en una imposición económica, puesto que el gobierno civil en el afán de controlar la educación por encima de las órdenes religiosas, sobre todo tras la expulsión de los jesuitas, impuso una serie de decretos que más que impulsar la educación y la alfabetización entre los pueblos indígenas, tendían a degradarlos y a precarizar su ya de por sí difícil situación. Según Dorothy Tanck de

Estrada (2010a), algunos de estos decretos incluyeron la enseñanza obligatoria del castellano, el pago obligatorio a un maestro de escuela erigida y mantenida por la propia comunidad. En muchos casos era obligatoria la contratación de profesores peninsulares por encima de criollos, mestizos o indígenas; considerando que los primeros menospreciaban las lenguas indígenas, su meta fue suplantadas por el castellano por considerarlas posibles fuentes de insubordinación:

Carlos III, influido por las ideas de Lorenzana, expidió una cédula para la América y las Filipinas en la cual culpaba a los sacerdotes "criollos" de no enseñar el castellano a los indios. Para 1770 la crítica a los idiomas indígenas, la opinión negativa del clero criollo y el temor de la insubordinación política llegaron a tal grado que el monarca mandaba "que se destierren los diferentes idiomas" en toda la monarquía "y sólo se hable el castellano". Sin embargo, ni el arzobispo ni el rey indicaron con qué dinero se iban a sostener las escuelas. Este mandato representó el colmo de las ideas autoritarias, eurocéntricas y anticriollas de la política virreinal (Suárez de la Torre, 2005, p. 82).

En efecto, dichas iniciativas, aunque apelaban a la educación también significaron una forma de control y una identidad que discriminaba tanto a indígenas como a criollos, por lo que, de acuerdo con la autora, pronto se gestó una contraparte también educativa, que apelaba al pensamiento ilustrado promovido por los jesuitas y a una semilla del derecho a la educación:

El nuevo siglo encontró una sociedad en que muchas personas en el virreinato no siempre estuvieron de acuerdo con los mandatos reales relacionados con la educación, tales como la expulsión de los jesuitas, la enseñanza obligatoria del castellano en las escuelas, el nombramiento de profesores peninsulares en las instituciones ilustradas, el menosprecio de los europeos hacia las lenguas indígenas y hacia la capacidad intelectual de los habitantes del virreinato, fueran criollos o indios. Algunos académicos intentaron incorporar conocimientos modernos en la ciencia y la filosofía al mismo tiempo que el gobierno, los ayuntamientos, los pueblos de indios y las órdenes religiosas se esforzaron para extender la instrucción básica a todos los niños, permitir a los maestros abrir escuelas libremente, sin pertenecer al gremio y mejorar los métodos de enseñanza (2010a, p. 98).

Fuera del ámbito escolar las ideas y lecturas ilustradas continuaron fluyendo entre la población civil, en particular entre la población criolla para quienes leer se convirtió también en creación, en influencia política, en identidad y nacionalismo más allá de las imposiciones peninsulares. En efecto, para aquellas épocas, el mercado librario se había diversificado y la práctica lectora, aunque elitista, no era necesariamente exclusiva del ámbito escolar, ni tampoco era exclusiva de una clase social particular. Pero sí es de recalcar que para cada una de estas variantes había una forma de concebir la práctica lectora.

De tal forma que, por un lado, existe una lectura educativa con fines que iban desde la mera alfabetización, memorización del catecismo, hasta el ideal moral y la erudición cada vez más ilustrada. Pero por otro lado, existe una lectura paralela concebida como ocio, entretenimiento y socialización, y por ende ligera, romántica, incluso morbosa que claramente se contraponía a la primera, pero que por varias razones era tolerada. La lectura continúa siendo aun con mayor ahínco comercio y economía. El mercado librario y la diversidad de materiales de lecturas se expandieron de tal forma durante los siglos XVIII y XIX que es imposible no pensar en un público de consumidores que demandaran dichos productos. Fomentar lectores y por ende, compradores, es una actividad que para los libreros e impresores implicaba supervivencia económica:

...tratándose de una literatura hecha para “cantar” o “vender”, se escribía pensando en los compradores potenciales y se elegían los temas, las preocupaciones, los personajes, y los escenarios que les agradaban, además de utilizar su lenguaje y plasmar su visión, sus opiniones e incluso su humor [...] la escritura sólo cobra significado a partir de la lectura o del lector, pero además, en ocasiones, los lectores potenciales inciden en el contenido o en el mensaje punto de ahí la importancia del receptor (Clark de Lara & Speckman Guerra, 2005, p. 63).

Quizá no existía una conciencia que concretamente le otorgara al lector el papel protagonista en la lectura por encima del documento en sí o de la figura del autor. Sin embargo, como lo afirma en esta cita Elisa Speckman Guerra (2005), la mayoría de los documentos impresos durante el siglo XVIII y muy particularmente durante el siglo XIX estaban cuidadosamente pensados para un público de lectores específico en tanto potenciales consumidores de los que dependía la industria editorial. La aparición de periódicos, pronósticos, calendarios, etcétera, dotan a la lectura de un carácter popular, informativo, de noticia y difusión que iría en franco aumento durante el siglo XIX.

Tanck de Estrada describe que para el pensamiento ilustrado este intercambio entre autores y lectores que promovieron los periódicos se podía entender como una “alfabetización liberadora”, la cual, dentro de la concepción utilitaria de la lectura lograría formar lectores más activos e independientes.:

En ese tiempo se fundaron los primeros periódicos y se divulgaron los pronósticos junto también, las sátiras y los romances ofrecieron una alternativa a un suplemento la literatura piadosa. Las publicaciones de índole profana excitaban la curiosidad a los habitantes que esperaban la llegada de los periódicos intercambiaban ideas acerca de las noticias se desarrollaba lo que puede llamarse una

“alfabetización liberadora”, o sea, el ejercicio más activo e independiente de la lectura (D. Tanck de Estrada, 2010c, p. 88)

La autora afirma que en esta época el ideal de conocimiento apunta hacia un autoaprendizaje a través de la lectura. Evidentemente dichas concepciones están basadas en un ideal y no necesariamente se reflejaban en los fines reales que perseguían los lectores. En una sociedad tan estratificada y tan mayoritariamente analfabeta, era difícil pensar en la autodidaxia como un fin posible de la lectura. Sin embargo, la proliferación y variedad de textos tanto literarios como prácticos y de bajo costo no hizo sino aumentar. Lo cual nos remite al carácter oral y social de la lectura.

Desde múltiples perspectivas la lectura también es escuchar, es oralidad y colectividad, primeramente, porque muchas manifestaciones escritas estaban pensadas para cantarse o leerse frente a un público, como es el caso de los villancicos y los sermones. Aunque ninguno de estos dos ejemplos estaba absolutamente exento de la posibilidad de una lectura silenciosa, su fin último era ser parte de un evento público, compartido y sonoro; sin embargo, ambos tipos de documentos se imprimían por lo que su preservación textual invita a pensar que también eran objeto de estudio y colección. Por otro lado, los índices de analfabetismo durante el siglo XVIII y el XIX eran altísimos, las pocas iniciativas que se pusieron en marcha en distintos momentos para acercar al público a la lectura rindieron muy poco fruto. Sin embargo, la cantidad de materiales de lectura impresos sugiere que la venta de periódicos, folletines y cartillas podía ser lucrativa, lo cual indica que muchas personas accedían al contenido de estos documentos no a través de la lectura directa sino de manera colectiva y con la ayuda de un mediador ya sea en el espacio público o privado. Un tercer lado, nos lleva a revisar la proliferación de movimientos y círculos literarios a lo largo del periodo decimonónico. Además de todas las nuevas concepciones que adquiriría la lectura para estos círculos, una de las más importantes fue la lectura como declamación y exclamación poética, la cual también exigía una colectividad de oidores.

A partir del siglo XIX y muy especialmente con los movimientos de Independencia, la lectura transformó sus concepciones y fines de manera tangible. Por un lado, el desarrollo de los movimientos independentistas fue cuidadosamente registrado por los periódicos, por lo que la lectura se convirtió en política, en información y en buena medida, en pugna, pues

había periódicos para defender o atacar las distintas causas. Ya desde las guerras napoleónicas, la lectura escolar había tomado tintes no sólo de educación moral sino de tendenciosa educación política. A partir de la Independencia y todavía más con las sucesivas invasiones francesas y estadounidenses, la lectura no fue simplemente política sino protagonista en la guerra en sí misma:

La guerra fue el móvil más importante para despertar el gusto por la lectura. Convirtió a una parte de la población en asidua lectora de la prensa periódica, de los folletos y revistas, y de cuanto chismorreo o noticia política estuviera consignado en papel (Staples, 2010b, p. 102).

La Independencia provocó un giro importante en la concepción de lectura para el ámbito escolar pues el movimiento impulsó una nueva nación regida por constituciones. Durante los movimientos independentistas, las diferentes versiones de la recién gestada constitución contemplaban la libertad de imprenta, pero no eran del todo claras en cuanto a la participación o no de la Iglesia en materia de educación. La presencia o ausencia de educación religiosa en las escuelas fue motivo de largas discusiones, puesto que el trinomio leer-educación-religión seguía imperando en el imaginario social de México y las afirmaciones en las políticas educativas con respecto a la educación moral o la declaración de la religión católica como la única permitida en el país, dejaba implícita una cierta participación de la Iglesia en la educación o por lo menos, no era claro con respecto a si las temáticas y lecturas religiosas en el aula debían eliminarse de tajo. Por lo que la decisión de quién sería el último responsable de la educación de la ciudadanía tardó mucho tiempo en concretarse:

El planteamiento de una educación laica será motivo de discusión sobre la libertad que tienen los padres para decidir sobre la educación de sus hijos y la facultad de las escuelas públicas para enseñar religión, lo que da lugar al concepto de libertad de enseñanza. La libertad de enseñanza tiene dos vertientes: por una parte, la que considera que no es obligación del Estado la enseñanza de alguna religión, y por la otra, la que estima que en las escuelas sí se enseñe religión, siendo siempre la religión católica la que se pretende difundir; pero se inclinará hacia la idea de que el gobierno no imponga la instrucción religiosa en las aulas y que ésta sea realizada en los templos o en la casa (Rodríguez Gallardo, 2020a, p. 9).

El pensamiento religioso como parte de la educación tardó mucho en desaparecer. A pesar de las reformas instituidas a partir de la Independencia y de la eventual separación de la Iglesia y el Estado, el pensamiento religioso estuvo presente de manera protagónica en casi todos los modelos educativos. A la vez, las divergencias entre la educación e ideas

conservadoras frente a las ilustradas, provocó que en el marco de los conflictos se cerraran y abrieran o reformaran los contenidos de las bibliotecas defendiendo una u otra postura (Cázarez Aguilar & Mejía Sánchez, 2012, p. 44). Independientemente de la corriente política que se persiguiera, el estudio minucioso realizado por Adolfo Rodríguez Gallardo (2020b) sobre la evolución de las constituciones a lo largo del siglo XIX demuestra que la influencia de la Iglesia católica imperaba en prácticamente todos los ámbitos, sobre todo en el educativo.

El autor explica que una de las grandes controversias fue definir lo que se entendía por libertad de enseñanza, pues para los liberales implicaba que la Iglesia dejara de tener el control de la educación y que esta fuera laica, mientras que para los conservadores significaba que el Estado no tenía derecho a intervenir en la educación privada y que por ende los niños tenían derecho a recibir educación religiosa. Lo cierto es que en palabras del autor:

Los países hispanoamericanos iniciaron su vida independiente con rezagos educativos enormes, los gobiernos coloniales no consideraron entre sus prioridades la educación de los habitantes de sus territorios, y aunque se realizaron algunos esfuerzos aislados por fundar colegios, se puede decir que no hubo una política pública educativa (Rodríguez Gallardo, 2020b, p. 264).

En ese contexto la Iglesia católica y el pensamiento religioso continuarán manteniendo una enorme influencia sobre la población, incluso aun a través de la educación. No será hasta las postrimerías de la Independencia que las constituciones formalicen la separación de la Iglesia frente al Estado, declaren la libertad de cultos y la responsabilidad de la educación recaiga en manos de la autoridad civil. Es entonces que la lectura escolar deja de estar totalmente emparentada con la religión, en cambio, se sustituye el hábito dogmático por una educación moral, dirigida a formar un carácter cívico y político en los educandos, y un pensamiento racional por encima del teológico. En ese sentido, después de la Independencia, más que nunca, leer es ciudadanía. Más que nunca el analfabetismo implica una anulación completa de la participación ciudadana, incluso de reconocerse como ciudadano. Para mediados de siglo XIX incluso las constituciones otorgan el reconocimiento de ciudadano con capacidad de opinión y voto sólo a aquellos individuos capaces de leer.

Según Anne Staples (2010), la búsqueda de la racionalidad en la educación y en el ideal ciudadano en las décadas posteriores a la independencia, lentamente apuntarían a la idea de progreso. La lectura como *progreso* promovida por Augusto Comte, se tradujo en

México como el ideal del positivismo que rigió toda la época Porfirista, en la cual el progreso llegaría de la mano del orden. Sin embargo, como bien apunta la autora: incluso los seguidores más convencidos, como Justo Sierra, terminaron por perder su entusiasmo al comprobar que el positivismo no resolvía los problemas fundamentales de ignorancia y atraso (2010b, p. 124). Muy al contrario, el positivismo de Porfirio Díaz se tradujo en la práctica como una nueva oleada de violencia en la que muchos periodistas terminaron en la cárcel, los contenidos de muchas publicaciones eran censurados o la publicación cerrada definitivamente para proteger al régimen. En el sentido de la dictadura del porfiriato, pero también desde las ideas conservadoras, la lectura continuó siendo censura, subversión, o, en su contraparte, sumisión y manipulación.

El ideal de *progreso* afectó directamente a la población indígena, quienes no tenían cabida dentro del ideal ciudadano y por ende quedaron relegados bajo la etiqueta de obstáculo. Para el positivismo las formas de vida tradicionales estaban destinadas a desaparecer y solo valían las costumbres que implicaran evolución y modernidad. Las diferentes guerras que se sucedieron a lo largo del siglo XIX, incluida la guerra de Reforma, convierten a la lectura, dentro de un ámbito educativo, en un nuevo símbolo de la identidad mexicana ya no anclada en el pensamiento religioso o peninsular, sino dentro de la esfera de la libertad y el orgullo patrio, sin que esto anulara del todo el sentido moral del catolicismo. La libertad, entendida como una educación unificadora, terminó excluyendo las tradiciones y formas de los grupos marginados, y entendiéndose más como orden e implícitamente, orden social: La educación se convirtió en pieza de ajedrez al servicio del poder (Staples, 2010a, p. 127), en el sentido de que más que nunca la lectura escolar fue la puerta de entrada de los principios liberales a los hogares mexicanos, contrario al pensamiento conservador que pugnaba por que el poder se concentrara en un soberano español y que la Iglesia continuara encargándose de la educación en general.

Justamente, al triunfo de la Independencia siguió la preocupación de unificar a la nación bajo un mismo estandarte, quedó claro que el único medio para lograrlo era que el Estado se ocupara absolutamente de la educación del país, de homogeneizar los contenidos de las lecturas escolares y de guiar las estrategias pedagógicas hacia un mismo objetivo:

Juárez y los liberales se daban cuenta, sin embargo, de que si bien habían logrado un triunfo político, hacía falta fortalecerlo asegurándose un cambio en las conciencias de los ciudadanos del futuro, tarea que sólo podía llevarse a cabo a través de un medio único: la escuela. Ya desde 1861, después del primer triunfo sobre los conservadores, Juárez había promulgado una ley de educación (15 de abril), en la cual se reflejaba la convicción de que el gobierno tenía que controlar este medio insustituible de formación de ciudadanos (Vázquez, 1992, p.93).

Las últimas décadas del siglo XIX así como los inicios del Porfiriato resultarían claves para entender a la lectura como un pilar trascendental en la formación del ciudadano y de una nación unida bajo el estandarte del liberalismo. Ya desde el gobierno de Santa Ana se pusieron en marcha iniciativas para la apertura de escuelas primarias por toda la República, y, en tiempos de Juárez, se derogó el requisito de pureza de sangre para poder asistir a las escuelas. Para finales de siglo XIX y principios del XX, la educación se decretó como obligatoria para todos y gratuita en muchos casos. Precisamente aparece en este periodo un nuevo tipo de lectura, de autores y de escritores de corte plenamente pedagógico. La idea era moldear la educación y la lectura escolar en México con el impulso de generar una identidad patriótica pero también fuertemente influenciados por las tendencias francesas e inglesas, por ejemplo, el método lancasteriano y el positivismo de Comte. La educación primaria emerge como fundamental dentro del discurso de muchos pensadores destacados para sembrar en los niños la semilla del liberalismo y así difundir sus ideales en los hogares mexicanos, por encima del persistente pensamiento conservador. El protagonista de esta iniciativa tanto educativa como política sería precisamente el libro escolar, puesto que en particular el objetivo paralelo de la educación primaria era atender los altos niveles de analfabetismo, en una concepción de lectura como fundamental para la ciudadanía activa:

El libro de texto fue decisivo en la formación de los mexicanos. A medida que cambió la mentalidad de los educadores también cambiaron los textos. En un principio la educación superior fue afrancesada y positivista; después surgió una tendencia mexicana que se rebeló contra esa enseñanza tan dogmática y se pronunció por una educación con criterios más amplios y universales; sobre todo por una educación mexicana. Así, se cambiaron los textos franceses por los mexicanos y surgió un sentimiento nacionalista no conocido antes... (Bazant, 2010, p. 237).

Los ideales de la educación plasmados en los libros escolares, la fundación de primarias y la implementación de leyes no deben traducirse como un éxito en materia alfabetizadora. Por el contrario, la situación económica del país, así como las diferencias lingüísticas y la distancia geográfica continuaron siendo un reto difícil de resolver. Al grado

que durante algún tiempo se pensó en castigar o multar a los padres que no mandaran a sus hijos a la escuela frente al ausentismo o la deserción temprana. Para muchas personas, en particular de zonas rurales, ocupadas en solventar sus necesidades básicas, la lectura no parecía ser una actividad fundamental o práctica debido a la carencia de escuelas, de materiales de lectura y de recursos en general. Aunque probablemente no carecieran del todo de materiales más lúdicos como periódicos, cartillas y folletos, y de alguna práctica de lectura oral con fines recreativos, no hay registros claros al respecto. Pese a todo, estas primeras iniciativas pedagógicas cimentaron el camino para institucionalizar la educación e implementar textos escolares específicos. Durante este periodo la iniciativa se tradujo eminentemente en un proyecto de educación centralizada cuya base era la Ciudad de México. Gabino Barreda fue uno de los primeros encargados de institucionalizar la educación desde el Estado, en sus discursos donde insistía en la importancia medular de la escuela primaria repetía también cómo la educación debía ser “emancipadora”

Los movimientos de Independencia, las intervenciones estadounidense y francesa, la Reforma y el sucesivo periodo Porfirista otorgarían una concepción y objetivos diferentes a las prácticas de lectura, particularmente las que se llevaban a cabo dentro de las escuelas y universidades, es decir, lecturas planeadas, obligatorias y con objetivos formativos muy específicos en los que la lectura significaba patriotismo y ciudadanía. Sin embargo, más allá del ámbito escolar, dentro de las ciudades, la proliferación de panfletos y periódicos implicó, por una parte, estar al tanto de los antagonismos políticos; y, por otra parte, llamar a una identidad nacional y a un deber moral ya no necesariamente apegado a la doctrina católica. En ese sentido, la lectura se convirtió en opinión pública, en información y en comunicación. “Sin extender demasiado la imaginación, se podría decir que durante el siglo XIX la panfletería sirvió como medio masivo de comunicación, a la manera en que la televisión lo hace actualmente” (Staples, 2010b, p. 96).

En muchos sentidos, la lectura también es imagen. Durante el siglo XVIII, las cartillas y las estampas, pero también libros de catecismo, obras pías e incluso literarias, utilizaron material icónico, visual en forma de grabados o linóleos para reforzar el mensaje escrito, incluso para suplantarlos y complementarlos para el caso de los públicos analfabetas. Sin embargo, los nuevos materiales impresos, como los periódicos, los calendarios y sobre todo,

los pliegos de cordel, es decir, la creciente literatura popular que se exponció junto con la imprenta como actividad económica, explotaron la imagen como una manera de impulsar sus ventas. Quizá sin pretenderlo, estos materiales reforzaron el imaginario religioso y supersticioso en la población, además de introducir el sensacionalismo y el amarillismo en la práctica lectora de entretenimiento e “información”. Según Víctor Manuel Bañuelos Aquino (2023), en su conferencia sobre los impresos populares en México, las imágenes impresas en los pliegos de cordel fomentaban el imaginario colectivo tanto por el lado de la iconografía y superstición relacionada con la religión católica, así como del sensacionalismo y la exaltación de emociones colectivas como el miedo a los fenómenos naturales como los temblores o enfermedades, el temor a posibles eventos sobrenaturales, o la exaltación por la guerra o el nacionalismo. Precisamente, esta explotación de la imagen, de las emociones y de los miedos colectivos, implican que la lectura tanto desde su papel informativo como desde su carácter de entretenimiento popular, también es imaginación.

La lectura como abstracción y creación no es una práctica que se fomente de manera abierta, por el contrario, la llegada de los libros europeos de la mano de la Iglesia, se cuidó de divulgar la palabra escrita como una herramienta que esencialmente significaba verdad absoluta. El carácter “verídico” de los documentos *oficiales* o sagrados era el fundamento de la autoridad de la institución eclesiástica y del Estado mismo. Sin embargo, ya desde la aparición de novelas de caballería, incluso también desde la misma simbología religiosa, hay un fomento al pensamiento abstracto que inevitablemente construye un imaginario popular y que influye en el comportamiento y la visión que la sociedad tiene de ciertos fenómenos como la naturaleza, las enfermedades, la historia y la política.

Durante el siglo XIX, la opinión pública junto con la diversidad de objetos de lectura se convierten en movimientos literarios medulares para el desarrollo de grupos literarios en México, como lo fueron la Arcadia Mexicana y el Ateneo de la Juventud. Para estos grupos, la lectura era deber ciudadano como identidad y apelaba a la idea de cultura como elite pues eran ellos quienes definirían la significación de lo que implicaba ser mexicano. A pesar de sus poemas liberales, según Monsivais, para los escritores ciudadanos, leer y componer los convertía en parte protagónica de una agrupación élite donde la política y la literatura convergían para transformar al país y su imaginario social:

Tan se cree en la cultura como otro ascenso espiritual, que antes y después de las guerras de reforma, y pese a las devastaciones de la política, en los ateneos conviven liberales y conservadores muy al tanto, por encima de las banderas, de que ser miembro de una sociedad literaria es uno de los escasos honores al alcance de los nuevos ciudadanos junto a los literatos, para prestigiar su oficio, eligen como deber conspicuo el cultivo del idioma, a cuya pureza se destina a la Academia de la Lengua fundada el 8 de marzo de 1831 objetivo múltiple: editar a los clásicos como redactar el diccionario hispanoamericano y de textos indígenas como estudiar la elocuencia y la poesía. Si los objetivos apenas se cumplen con los académicos -y los testimonios son abundantes- se consideran el anticipo de la utopía (Monsiváis, 2005, p. 92).

Esta concepción tampoco era del todo ingenua, pues las múltiples invasiones demandaban que la nación se mantuviera unida. Y precisamente el medio más eficaz para construir el proyecto de nación y lograr una identidad nacional, unificada y fuerte eran las publicaciones, tanto la poesía como la más elevada forma de expresión durante el siglo XIX, como las revistas, periódicos y panfletos que paralelamente a los movimientos bélicos nacían y morían junto con los conflictos políticos de la población liberal y conservadora (Camarillo, 2005):

Junto a los periódicos y las revistas se publicaron una gran cantidad de folletos de la más diversa índole, que se convirtieron en la manera más común de hacer visible una causa, de dar a conocer un invento, de reclamar derechos, de difundir principios religiosos, de contrariar políticas [...] (Suárez de la Torre, 2005, p. 13)

Para las mujeres, la explosión literaria significó una manera de pertenecer activamente a la nación mexicana a través de la lectura, de transgredir el límite de las lecturas pensadas para ellas y leer literatura política e histórica; pero además significó pertenecer a través de la escritura, emitir sus propias opiniones, ser leídas por otras mujeres y crear sus propias asociaciones y periódicos. A pesar de que para la sociedad conservadora, la lectura y la escritura femenina debía estar ensalzada por la expresión de su condición de madre y esposa, las mujeres se sintieron parte del movimiento de contrucción patriótica y no pocos hombres eruditos apoyaron la noción (Granillo & Hernández Palacios, 2005). El liberalismo en la educación promovido brevemente por Maximiliano de Habsburgo impulsaría la educación gratuita y obligatoria sin distinción de género o condición (Bermúdez, 2010), entendiendo educación como alfabetización en su base y, en su desarrollo global, a la adquisición de una serie de conocimientos que no exceptuaban el carácter moral y el ideal civil. Más adelante, este carácter en la educación, al menos a nivel básico, se vería reflejado en las constituciones como un derecho para toda la población. Ambas iniciativas fomentaron

la introducción de las mujeres en el mundo de las letras como un derecho, y a la postre las impulsaría hacia una participación ciudadana activa.

3.2. LOS OBJETIVOS DE LECTURA ENTRE LOS SIGLOS XVIII Y XIX

Durante los siglos XVIII y XIX, los objetivos de lectura variaron entre los discursos anteriores al periodo independentista y el posterior, entre los diferentes espacios, los públicos y desde luego, entre los distintos materiales de lectura. Es difícil tener certeza de los objetivos de lectura que perseguía el propio lector, en muchos casos, más bien los textos mismos a través de sus autores o espacios definidos tenían un objetivo concreto de recepción y del tipo de lectores a quienes se dirigían. Sin embargo, en todos los casos la lectura supo abrir sus propios caminos y tanto dentro de los objetivos deseados, como los objetivos independientes e insospechados por autoridades y autores, existen algunos testimonios de cuál era la idea de leer para distintos individuos que leían o escuchaban un texto determinado, dentro y fuera del deber ser.

Por ejemplo, durante el siglo XVIII, a finales del virreinato, la lectura tenía fines pedagógicos pero más precisamente, sus objetivos eran moralizantes. La lectura como vehículo de transmisión de “las buenas costumbres” se relaciona con una práctica conservadora y religiosa dirigida a públicos determinados, como la población analfabeta, las mujeres, los niños, cada cual con un tipo de ideal ciudadano y por ende a cada cual le correspondía un texto distinto. Por ejemplo, en el caso de las Carmelitas Descalzas de Puebla, congregación que fomentó muy particularmente la práctica de lectura espiritual entre las internas, se pretendía que las monjas leyeran para alcanzar el *camino de perfección* a través de un guía y de ciertas lecturas (Carreño Velázquez, 2012). En general, la lectura permitida para las mujeres estaba pensada para guiarlas en el camino de la rectitud moral y en el rol social y espiritual que se esperaba de ellas. Para los niños, la educación escolar estaba íntimamente ligada con la doctrina católica, pero también con la educación civil, moral y, durante las invasiones napoleónicas, adquirió un matiz político que iría en ascenso durante el periodo independentista y posterior (D. Tanck de Estrada, 2010a). En efecto, tal como lo menciona Adolfo Rodríguez (2020b), durante el periodo colonial -y durante mucho tiempo después- la educación estaba controlada por la Iglesia, por lo que el ejercicio lector estaba

emparentado con los fines adoctrinantes y moralizantes que disponía dicha institución. De modo que la lectura para muchos individuos estaba emparentada con el cumplimiento de sus deberes cristianos y civiles, así como la adquisición sumisa de una formación moral e intelectual que a veces incluía la memorización, la repetición o la escucha, y pocas veces la lectura directa y crítica.

Sin embargo, el pensamiento ilustrado y por ende las innovaciones en el campo de la pedagogía, permitieron explorar una lectura escolar ya no dirigida tan abiertamente al adoctrinamiento sino a la formación integral de los niños. Incluso, a finales de siglo XVIII, Dorothy Tanck de Estrada (2010a, p. 90) describe la aparición de textos especialmente creados para niños, como la fábula con el Periquillo Sarmiento de Fernández de Lizardi, cuyos fines no sólo eran moralizantes sino que también incluyó tintes de denuncia social a través de una lectura amena salpicada de humor. Según la autora, la fábula comenzó a ganar popularidad como una forma de lectura no sólo educativa sino también “recreativa” para los niños en sus primeros años de escuela. Precisamente, en los colegios de indígenas los educadores desarrollaron proyectos pedagógicos que tomaban en cuenta los gustos de los infantes. Los albores del siglo XIX vieron florecer una lectura cuyos fines no era la memorización sino el cultivo y desarrollo del pensamiento, para lo cual los educadores se valieron de diversas corrientes pedagógicas nacientes que por encima de todo, se interesaron en generalizar la educación sin importar la condición o el género; aunque, evidentemente, los objetivos de enseñanza variaron entre un sector de la población y otro, y entre géneros.

En todos los casos, hay otra educación erudita, ilustrada y crítica, reservada para una minoría de alumnos de estudios superiores que ya habían pasado la barrera de la alfabetización y cuya formación ya no estaba centrada en la guía moral sino en los conocimientos. Estos alumnos, tenían acceso a ciertos libros y estudios ya no relacionados con la educación moral sino con el creciente auge del conocimiento ilustrado. En buena medida, fueron los colegios franciscanos y jesuitas quienes se interesaron por promover una lectura que fomentara la curiosidad y la ciencia. Más allá de la doctrina y el deber moral, las lecturas promovidas por la ilustración invitaban al estudio de la ciencia y la filosofía. Para estos individuos con educación privilegiada se abrieron las puertas a una profesionalización en la que podían optar por ser abogados, literatos o médicos, y que incluía el asiduo ejercicio

a lecturas filosóficas pero sobre todo políticas. El nacimiento de esta generación ciudadana de lectores, también impuso otros fines para la lectura, como el comentario colectivo, la discusión y, en muchos casos, la escritura de artículos propios en folletos y periódicos locales.

Para finales de siglo XVIII e inicios del XIX, es decir, en los albores de la Independencia, la lectura liberal tuvo fines cada vez menos adoctrinantes y más encaminados a la formación del ciudadano. A lo largo del siglo XIX, la lectura escolar fue migrando de tener fines moralizantes a apuntar hacia el pensamiento filosófico liberal, y poco a poco, a instaurar al Estado como el aparato nacional central y a dejar de lado el poder e influencia de la Iglesia. La apertura de escuelas primarias, la inauguración de la escuela preparatoria y la Universidad se volvieron cada vez más laboratorios de esta migración de pensamiento, que sin embargo en los hogares y en otro tipo de lecturas, como los periódicos, se mantenía conservadora y en abierta defensa al gobierno Español.

En efecto, según Dorothy Tanck de Estrada, los albores de la Independencia ven proliferar nuevos objetos de lectura más allá de la lectura escolar, es decir: los periódicos, los pronósticos y los folletos:

Además del interés por mejorar la enseñanza, al final del siglo XVIII existían mayores estímulos para leer y escribir. Aparecieron dos formas nuevas de literatura: los periódicos, con noticias internacionales y locales, anuncios e informes de acontecimientos raros y curiosos; y los pronósticos, unos folletos de información sobre el clima, con predicciones astrológicas sobre temas de salud, educación y ciencia. Tales impresos ofrecían mayor cantidad y variedad de lecturas y ampliaban más allá de lo religioso y lo moral los temas y contenidos de las publicaciones. También, en estos años, la economía novohispana florecía, el comercio aumentaba y la burocracia crecía. Había más necesidad de escribanos y pendolistas y mayor utilidad para las personas que adquirirían la habilidad de escribir. (2010a, p. 50)

Los periódicos ofrecían una nueva forma de lectura desconocida hasta entonces: la lectura por entrega. Una estrategia económica para asegurar compradores era ofrecer a los lectores la posibilidad de suscribirse a la publicación para recibir semanal o mensualmente su copia previamente pagada. Este sistema no nada más resultaba más barato que comprar un ejemplar a la vez, sino que era mucho más rentable tanto para las imprentas como para los propios periódicos. Según Manuel Suárez Rivera (2016), el hecho de que los lectores del viejo régimen leyeran periódicos y lecturas por entrega y se suscribieran a los mismos, no responde sencillamente a un interés por la lectura en sí, sino también obedece al gusto que

éstos tenían por ver sus nombres aparecer en la publicación, ya que los periódicos incluían un agradecimiento con los nombres de sus suscriptores quizá expresando que a ellos debían su producción. Según Tanck de Estrada, las nuevas publicaciones ofrecieron una alternativa a la lectura religiosa y fomentaron la curiosidad entre los habitantes. Inicia así una lectura para informarse e intercambiar ideas e impresiones. Esta lectura ya alejada de la imposición escolar y la doctrina, adquirió un matiz más lúdico e independiente.

Al consolidarse la Independencia e iniciarse la promulgación de constituciones, como ya se ha dicho, en todos los casos la lectura y la escritura se tomó en cuenta al decretar distintos niveles de libertad de expresión y de imprenta. Pero otro detalle que analizan Tanck de Estrada y Adolfo Rodríguez Gallardo en sus respectivos estudios, es que ya desde los primeros modelos de República las constituciones incluyen el derecho de voto exclusivo para aquellos que supieran leer y escribir (D. Tanck de Estrada, 2010c) (Rodríguez Gallardo, 2020b). Lo cual implica que los objetivos de la lectura durante la segunda mitad de siglo XIX, ya no se ceñían exclusivamente a la lectura en sí o a los conocimientos o influencia que se pudiera obtener a través de un tipo específico de documento, sino que la habilidad en sí era una condición para ser ciudadano y participar en las decisiones del país:

¿Por qué era importante que el ciudadano o elector supiera leer y escribir? Acaso para garantizar que el ejercicio del voto se hiciera de manera informada, lo que mejoraba el proceso de selección de funcionarios públicos. Es destacable que se solicite un requisito educativo en sociedades que habían estado privadas de un adecuado sistema educativo que garantizara que las grandes masas tendrían la posibilidad de aprender a leer y escribir [...] La existencia del requisito de saber leer y escribir, en una sociedad en la que la mayoría de la población era analfabeta, limitaba el ejercicio de los derechos como ciudadanos. Adicionalmente, se puede ver que la carencia de las habilidades de saber leer y escribir restringía también el acceso a la información (Rodríguez Gallardo, 2020b, p. 260).

Como lo señala Adolfo Rodríguez Gallardo (2020b), en las primeras constituciones existió una contradicción muy tangible entre el requisito de saber leer y escribir que se le exigía a cada ciudadano para tener derecho al voto y a la opinión pública, y el poco interés que las autoridades mostraron en impulsar un verdadero proyecto de educación pública, no sólo entre las poblaciones marginadas sino en general. El autor describe que al principio pareció una salida fácil permitir que la Iglesia siguiera ocupándose de la educación en general o que corriera a cuenta de las mismas comunidades el pago de las escuelas y de los profesores. Después de la Independencia, el sentimiento general en torno a la educación menguaba entre

la crítica al sistema virreinal y el apego a ciertos aspectos del mismo. Muchas críticas se contraponían con lo que realmente se estableció durante el virreinato. Por ejemplo, la crítica al atraso que la población tenía en el aprendizaje del castellano, se contraponía con el hecho de que el antiguo régimen prohibió el uso de lenguas indígenas en la educación por considerarlas parte de una cultura inferior susceptible a sublevarse, en ese tenor también se resolvió mandar traer profesores de la península por considerar ineficientes las enseñanzas impartidas por locales. Los mismos criollos influenciados por el pensamiento ilustrado vigente en la educación de la época manifestaron su desacuerdo por dichas iniciativas.

En efecto, al inicio de la vida independiente y conforme fue evolucionando la versión oficial de la Constitución, la situación que el país enfrentaba era de una enorme heterogeneidad, al menos un 80% de la población era analfabeta y un porcentaje importante de la misma no hablaba el castellano. El proyecto de país a partir de la segunda mitad de siglo XIX no sólo implicó la lectura como condición para la participación ciudadana y para ocupar un puesto en la administración pública, sino que la lectura debía ser en castellano, cualquier otra lengua fue excluida del proyecto nacional, al menos dentro de esta concepción de ciudadanía. La iniciativa se tornó problemática no sólo por el hecho de que muy pocos individuos podrían votar y que las poblaciones marginadas, como los indígenas y las mujeres continuarían siéndolo incluso con más ahínco; sino que también fue un contratiempo a nivel administrativo ya que en muchas poblaciones no había ni una sola persona que pudiera leer o escribir. Es el caso de Chiapas, citado por la Dra. Anne Staples:

El reglamento de 1821 mandaba abrir una escuela en cada pueblo que tuviera por lo menos 100 habitantes (que serían unas 20 familias) y encontrar el modo de llevar las letras a "las poblaciones de menor vecindad" y a las mujeres. La Constitución de Cádiz no impedía el ejercicio de los derechos de ciudadanía a los varones ya mayores ni a los analfabetos, pero no lo permitía a los jóvenes nacidos a partir de 1812 que al cumplir sus 18 años no hubieran aprendido a leer y escribir. A imitación de este mismo modelo, varias constituciones estatales incorporaron el requisito de saber leer y escribir para ejercer los derechos ciudadanos desde los 18 años de edad, sin hacer retroactiva esta exigencia. En estados como Chiapas, esta ley dejaba prácticamente sin candidatos a puestos gubernamentales como regidor o alcalde, ya que además de analfabeta, la mayor parte de la población no hablaba español (2010a, p. 103).

La situación demandaba una institucionalización formal de la educación en México y que el Estado se hiciera cargo del proyecto. Por ende, a partir de la Constitución de Cádiz comenzaron a aparecer diferentes proyectos de alfabetización como lo fue la escuela para

adultos o dar vestido y apoyo de útiles a las escuelas conventuales que ya estaban funcionando. Eventualmente el resultado fue el apoyo inusitado que se le dio a la figura de la escuela primaria y la redacción por parte del Estado de libros de texto. Pero esto no ocurrió sino hasta las últimas décadas del siglo XIX. Durante los primeros años de Independencia, los objetivos de la lectura desde la autoridad civil se entendían como el aprendizaje básico de las normas morales y como la habilidad que le permitiría al individuo ser un ciudadano competente para participar en el nuevo proyecto de nación. Mucho tiempo persistió una contradicción patente entre las exigencias que se le hacían a la población en materia de lectura, los proyectos de educación que se deseaban implementar y lo que realmente se logró. La mayoría de las iniciativas no lograron tener eco suficiente entre autoridades y la población, pero las exigencias siguieron siendo prácticamente las mismas, salvo en casos extremos en los que no había forma de exigirle a la población que aprendiera a leer para participar en la política local, porque simplemente no había más que ciudadanos analfabetos. Tales contradicciones causaron preocupación en muchos personajes de la esfera política nacional, pues el proyecto de nación era impensable sin llevar a cabo una iniciativa formal de educación para las masas:

Traer la lectura al pueblo era tarea prioritaria y su incumplimiento hacía desesperar a hombres como José María Lafragua, ministro de instrucción pública durante la invasión norteamericana. Comprendía que sin un sistema de educación primaria en México es de todo punto imposible la conservación y completo desarrollo de los principios democráticos, porque cuando los artesanos, los jornaleros y los demás individuos que pertenecen a la clase pobre no saben leer ni escribir, es imposible que conozcan los derechos que la sociedad les declara, ni las obligaciones que les impone (Staples, 2010b, p. 104).

Por otra parte, paralelo a los contratiempos en materia educativa, los diferentes materiales de lectura que comenzaron a aparecer a propósito de la Independencia y los subsecuentes acontecimientos políticos supieron estimular en la población el deseo de aprender a leer para informarse sobre la guerra, los ideales políticos defendidos entre una y otra causa y participar en ese proyecto, lo cual significó en muchos casos discutir en lugares públicos o pertenecer a agrupaciones literarias, publicar o fundar periódicos propios (D. Tanck de Estrada, 2010c). Según Belem Clark de Lara (2005), la industria editorial comenzó a florecer gracias a las publicaciones periódicas y en su afán por captar todo tipo de públicos, los números no se restringían a los eventos bélicos sino que también cubrían temas relacionados a pautas morales, higiene, valores patrios. Las publicaciones no se dirigían

exclusivamente a hombres sino que comenzó a haber periódicos expresamente dirigidos a las mujeres o a los niños.

Laura Suárez de la Torre (2005) ubica este auge desde los inicios del siglo XVIII recordando que incluso Don Miguel Hidalgo y Costilla fundó una publicación periódica para divulgar sus ideales. A la vez, la autora reconoce el papel fundamental que tuvieron dichas publicaciones para el devenir del movimiento de Independencia e incluso como una alternativa a los conocimientos aprendidos en la escuela:

A partir de los impresos se divulgaron los ideales, las propuestas, los planes, la nueva legislación; se alabó o se condenó al movimiento; en fin, fue un arma decisiva en el desarrollo de los acontecimientos [...] Hay que hacer hincapié en que los editores se preocuparon por los nuevos públicos lectores, como las mujeres, los niños y los artesanos, dando cuenta con ello de un espíritu ilustrado en donde educar se convirtió en objetivo fundamental y en donde los editores cobraron un papel fundamental, al ofrecer por medio de sus lecturas una forma paralela a la educación (Suárez de la Torre, 2005, p. 15).

En efecto, Anne Staples (2010a) afirma que en los años posteriores a la Independencia la lectura significó conocimiento, ya no necesariamente desde el contexto escolar sino a través de las crecientes publicaciones en formato periódico o folleto. Por una parte, Staples (2010) menciona que las cartillas y catecismos abarcaban una infinidad de temáticas prácticas, no sólo para la formación moral y religiosa, sino que también cubrían temas de salud como la prevención al cólera y la vacunación, e incluso temas relacionados con la agricultura o el uso del telégrafo. Por otra parte, los periódicos constituían una fuerte motivación para aprender a leer, la curiosidad de enterarse del contenido de un documento promovido a viva voz por los vendedores en distintos barrios inflamaba el deseo de enterarse de los últimos eventos ocurridos en el país en materia bélica o de otros temas nacionales. Los periódicos no sólo difundieron noticias, sino opiniones sobre uno y otro bando, y a la postre, también poesía, cuentos y novelas por entrega.

La proliferación de medios, aunado al recién adquirido sentimiento nacionalista, propiciaron el nacimiento de asociaciones literarias como lo serían la Academia de Letrán y el Liceo Hidalgo. Para estos escritores, la lectura, y más propiamente la literatura como un medio de comunicación a través de sus publicaciones y frecuentes encuentros, la expresión y la discusión eran eje clave de la vida cultural, y el libro un instrumento civilizatorio indispensable (Monsiváis, 2005):

La tónica del momento era buscar la regeneración social; esta inclinación se reflejó en la prensa de todos tipos y tendencias que llegó a ser la sublimación de la lucha armada. Los periódicos de aquellas décadas se convirtieron en campos de batalla donde las tradicionales facciones de liberales y conservadores entablaron una contienda erudita teñida de romanticismo y religiosidad com encaminada a obtener el dominio político y la salvación del pueblo. No obstante el índice tan elevado de personas que no sabían leer, la prensa ejerció una influencia decisiva en el desarrollo nacional, aunque “la lectura no es sino la mitad de la ciencia indispensable: ella comienza el hombre social. La escritura lo completa (Bermúdez, 2010, p. 138).

Según María Teresa Bermúdez (2016) en los años que siguieron a la Independencia tanto el pensamiento conservador como el liberal pretendían una regeneración del país a través de la educación tanto moral como intelectual, las minorías que acaparaban el derecho a la educación y que por lo tanto sabían leer se autoproclamaron los guías que llevarían a cabo el sueño de una nación *civilizada*. Los integrantes de los distintos grupos literarios en el México decimonónico no fueron la excepción, de acuerdo con el análisis realizado por Carlos Monsiváis las agrupaciones actuaban y expresaban su opinión desde un papel de privilegio y de sensación de élite. Sus ideales e intenciones para con el país iletrado eran poco menos que de salvación a través de la lectura.

Por su parte, para las mujeres, quienes comenzaron a participar discreta y después abiertamente en esta fiebre citadina por las letras, partieron desde su papel de madres que como tales hablaban de su condición, no para o por ellas, sino pensando en que serían la primera educación moral y civil para sus hijos: futuros ciudadanos útiles a la nación (Bermúdez, 2010). Evidentemente, estos objetivos se expresaron en las mismas opiniones que los hombres de la época tenían sobre la lectura femenina o sobre las publicaciones de mujeres. Sin embargo, paulatinamente, las mujeres encontraron espacios para expresar sus propios objetivos para con la lengua escrita. La lectura y escritura femenina constituirían el paso ineludible para considerarse y ser consideradas ciudadanas activas dentro del imaginario nacional. Hacia finales de siglo XIX comienzan a destacar personajes femeninos dentro de la erudición y la defensa de los derechos de las mujeres en México, como Laura Méndez y Josefa Murillo. En una época en el que el papel de la mujer se debatía entre el silencio, la sumisión y el claustro, y, por otro lado, en la integración social a través de la educación, para muchas mujeres la lectura fue una vía a la participación intelectual y por ende a la liberación y reconocimiento públicos. Esta es la razón por la que la iniciativa de impulsar la educación de las niñas parte precisamente de las mujeres y que con cada vez mayor frecuencia sean las

mujeres mismas las encargadas de la docencia en escuelas de nivel básico y medio superior (Granillo & Hernández Palacios, 2005).

A finales de siglo XIX, el auge de la cultura escrita converge en proyectos de educación cada vez más institucionales y masivos. Con el nacionalismo y la educación cívica aún como objetivos primordiales, el protagonista principal de los movimientos educativos será el libro de texto:

El libro de texto fue decisivo en la formación de los mexicanos. A medida que cambió la mentalidad de los educadores también cambiaron los textos. En un principio la educación superior fue afrancesada y positivista; después surgió una tendencia mexicana que se rebeló contra esa enseñanza tan dogmática y se pronunció por una educación con criterios más amplios y universales; sobre todo por una educación mexicana. Así, se cambiaron los textos franceses por los mexicanos y surgió un sentimiento nacionalista no conocido antes (Bazant, 2010, p. 237).

Durante el Porfiriato se acentuó este carácter de la lectura como vía de la identidad y conciencia nacional (Bermúdez, 2010). Desde la educación se tomó nuevamente conciencia de la honda divergencia entre la realidad cotidiana de las ciudades y del entorno rural, y por ende, nuevamente el tema del analfabetismo fue una preocupación generalizada. Según Milada Bazant, la preocupación no residía en la identidad nacional del individuo, sino en que la lectura era concebida como el elemento *sine qua non* del hombre civilizado. Alejandro Martínez Jiménez (1992), resalta que no para todos fue clara la urgencia de un proyecto nacional de educación particularmente elemental. Para quienes sí lo fue, que a la vez comenzaron a ser líderes políticos encargados de fomentar la educación, entendieron que la educación debía tener como absoluto protagonista y organizador al Estado mismo y que la lectura como educación tendría que ser la llave para formar un estado democrático y llevar a las masas al pensamiento crítico:

...tocó a Gabino Barreda ser el iniciador de una nueva concepción educativa que tenía por objeto, en principio, la emancipación mental. El aporte inicial del positivismo a la reforma educativa emprendida por Juárez, vino a sintetizar los ideales liberales, cuya pretensión consistía también en acabar ideológicamente con el clero, suprimiendo la enseñanza que éste auspiciaba. Según Barreda, la victoria definitiva sólo se lograría por la emancipación mental de la población basada en la enseñanza de ciertas verdades científicas comunes (Martínez Jiménez, 1992, p. 109).

Curiosamente, Milada Bazant (2010) resalta que frente a esta concepción que partía mayoritariamente del ala más elitista de la población mexicana, las publicaciones periódicas,

cartillas y folletos, desperdigaron más que nunca contenidos dirigidos a todos los públicos, incluidas mujeres, niños y obreros, cuyo fin parecía ser el aprendizaje práctico de una sorprendente diversidad de quehaceres como bordar o labrar los campos, además de publicaciones científicas y literarias.

Todo lo cual indica que paralelo a un ideal educativo que igualaba la lectura con ciudadanía y que por ende se preocupaba por llevar a cabo campañas de alfabetización y por institucionalizar la educación nacional, existía también una lectura lúdica y práctica. Dicha lectura de formación breve, o de carácter político y literario, delata también que para el público en general, no necesariamente perteneciente a la élite, o a las clases acomodadas, incluso, no necesariamente alfabeto o ciudadano, hay una lectura utilitaria, formativa o de disfrute que en buena medida está hecha para compartirse.

3.3. LOS OBJETOS DE LECTURA DURANTE LOS SIGLOS XVIII Y XIX

Como en otros periodos revisados anteriormente, los objetos de lectura tienen una estrecha relación con el público para quien están destinados, así como el espacio y el objetivo de la práctica. En el periodo abarcado entre la segunda mitad de siglo XVIII y el siglo XIX, el análisis de los objetos de lectura se ve además nutrido por la cantidad notable de tipos de documentos que surgieron a raíz de la expansión de la industria editorial. En efecto, las imprentas, en particular en las zonas urbanas, reforzaron su carácter económico y profesional y no dudaron en explorar nuevos objetos y públicos para hacerse de más clientes.

De tal forma que, por un lado, la expansión editorial como actividad económica, los eventos bélicos y políticos que despertaron la curiosidad a todo tipo de públicos, pero por otro lado, los distintos proyectos escolares e ideales pedagógicos, exponenciaron la diversidad de lo que se leía, de quién leía, dónde y cómo. El siglo XVIII es el siglo de la Ilustración, Idalia García Aguilar (2010) describe cómo muchos de los libros Ilustrados que hablaban de ciencia y filosofía fueron traídos a México a manos de los jesuitas, y muchos de estos ejemplares terminaron en escuelas como libros de estudio. Emilia Recendiz Guerrero (2010) describe que en las bibliotecas de las universidades zacatecanas, regidas otrora por jesuitas se encontraban no sólo materiales ilustrados sino también ejemplares de literatura

clásica como Cicerón y Aristóteles, así como obras de santos como Santo Tomás de Aquino y San Agustín. Tras la expulsión de la orden, muchos de estos documentos fueron requisados y censurados, pero otros continuaron su vida útil en bibliotecas públicas, colecciones particulares, escuelas y universidades.

Las bibliotecas, por otra parte, fueron los espacios que todavía albergaban libros bilingües y códices testerianos. Según Saúl Armendáriz Sánchez (2009), aunque los documentos creados por los indígenas en el periodo de esplendor de la influencia franciscana ya no eran utilizados para la educación y adoctrinamiento, el valor económico que habían adquirido estos libros coloniales había aumentado lo suficiente para que su preservación, estudio y colección cobraran una atención particular. En las escuelas rurales, los materiales de lectura ya no eran las primeras cartillas ilustradas creadas por franciscanos y jesuitas, sino cartillas de alfabetización en castellano y catecismos, al menos mientras perduró la hegemonía de la Iglesia en materia educativa, y muy en particular antes de la expulsión de los jesuitas. Más adelante, la Iglesia frenó en muchos sentidos su apoyo e interés en la educación indígena y fue responsabilidad de las mismas comunidades pagar a un profesor y también imprimir sus propios materiales de lectura. El objetivo de estos nuevos materiales era, en particular, la enseñanza del castellano, de la lecto-escritura y la educación moral. Sin embargo, por iniciativa de los propios pueblos indígenas se imprimieron algunas biografías en lengua indígena, así como gramáticas y cartillas bilingües. Según Dorothy Tanck de Estrada (2010a), el interés por la educación aumentó sensiblemente durante el siglo XVIII entre las comunidades indígenas, puesto que a partir de dicho siglo, de nuevo podían ser parte de las órdenes religiosas y atender a colegios y seminarios con miras a encargarse de algún oficio público.

Otro tipo de objetos de lectura ligados a la educación eclesiástica y a la vida religiosa en general fueron los libros de coro, los villancicos, las estampas, vidas de santos, los manuscritos y los librillos de rezos y salmos muy comunes entre las monjas. Las internas, además, contaban con breviarios, crónicas y recetarios en sus acervos de libros, sumados a una serie de obras que se escribían particularmente para la educación conventual femenina con el objetivo de guiar sus vidas en el rezo y la ortodoxia, tal fue el caso de las obras escritas por el padre Núñez de Miranda:

...el confesor, Núñez de Miranda, escribió libros para la corrección de las costumbres, la ortodoxia religiosa y la espiritualidad femenina, los cuales en conjunto, demuestran una literatura pedagógica que apoya las labores pastorales y la formación femenina tanto en los aspectos de la espiritualidad como en la de devoción, oración y liturgia. Por otro lado, sus obras develan la bibliografía femenina, la instrucción, la actuación y la imagen idealizada de la mujer novohispana [...] (Carreño Velázquez, 2012, p. 120).

Rocío Cázarez (2012), describe que durante el siglo XVIII las bibliotecas franciscanas de Puebla ya contaban con un acervo numeroso que implicó desarrollar nuevas formas de catalogación y creación mobiliario especial. Las bibliotecas se enriquecían mediante la compra de libros, la copia de manuscritos, pero también a través del intercambio con otros conventos o bibliotecas. Algunos inventarios delatan que en dichos espacios se resguardaban materiales de historia colonial y precolonial, textos contrarreformistas, enciclopedias, libros varios traídos de Europa y pronto también se incluyeron publicaciones periódicas.

Fuera del ámbito escolar o bibliotecario, es interesante observar que la proliferación de materiales de lectura ocurrió de la mano de una red de distribución bastante eficiente y productiva. En efecto, el siglo XVIII vio surgir los periódicos, los folletos, las gazetas, los calendarios y los libros de cordel. Las cartillas proliferaron de la mano de proyectos masivos de educación, pero también sirvieron a otros fines pedagógicos de corte más profesional; del mismo modo, las gazetas no sólo contenían noticias sino también instructivos, remedios y consejos. Francisco García González (2014) además incluye las crónicas, los manuales y los testimonios. El mismo autor describe que otros fenómenos sociales, como las epidemias, también influyeron en el formato y contenido de los objetos de lectura. Anne Staples (2010) y Verónica Zarate (2018) por su parte, también incluyen las cartas como un documento de lectura de importante difusión que no sólo se leía sino que se hacía leer. Pedro Rueda Ramírez (2012), insiste que para el rico mercado librario en México fue medular la participación de librerías y demás centros de venta para posicionar al libro y a la imprenta en el centro de la cultura urbana de siglos XVIII y XIX:

Las librerías jugaron un papel clave en la configuración de las estructuras culturales que pudieran sostener la demanda de libros. Aunque las tiendas de libros no fueron el único punto de venta. La diversidad de mecanismos de distribución de los impresos lograron situar el mundo tipográfico en la vida cotidiana. Algunas tiendas de mercaderías o de comestibles contaron con empresas a la venta. Los comerciantes de paso llevaron volúmenes para vender en los pueblos y las concentraciones de gentes, como las romerías y los encuentros festivos, atraían a potenciales vendedores ambulantes y gentes

dispuestas a hacer negocio con la venta de novenas, estampas y librillos populares (Rueda Ramírez, 2012, p. 378).

Para el autor existían tres áreas de motivación en el público ampliamente explotadas por la industria editorial: la educación, la devoción y las aficiones. Las imprentas y librerías supieron promocionar su producto desde el estímulo de la curiosidad, la impresión de variadísimos textos de corte religioso para utilizarse y portarse de diferente modo según la época y el evento; y también desde la necesidad de nutrir a las escuelas de primeras letras y universidades con todo tipo de materiales pedagógicos que apoyaran la enseñanza de las primeras letras. Desde luego, la industria no desaprovechó las eventualidades políticas y los gustos literarios de la época; ni tampoco se restringieron al público culto y pudiente sino que procuraron una variedad de materiales, precios y temáticas que permitieran productos para todo tipo de lectores, incluso para quienes no supieran leer, como es el caso de las estampas, los folletos, los instructivos o los mismos pliegos de cordel repletos de imágenes y noticias sensacionalistas. Pero también es el caso de un amplio espectro de lecturas de corte profesional, práctico o moralista, como los manuales o las cartillas. En ese mismo tenor, la lectura en voz alta y compartida en centros de reunión prevaleció: las imprentas y librerías se valieron de la curiosidad para promover la industria periódica a través de vendedores que anunciaban a viva voz los resúmenes de las principales noticias, lo cual aparentemente motivó el interés incluso de los iletrados de hacerse con periódicos o literatura de cordel de variada naturaleza:

Las cuestiones del día, sin embargo, no se vertían en libros. Se argumentaba en periódicos y panfletos; sobre todo en estos últimos... eran rápidos imprimir, se hacían en papel (desde 1845 se producía en México en vez de importarlo), que era de calidad y precio inferiores al usado en los libros. El siglo XIX es sin duda el siglo de los folletos en México. Tuvieron una divulgación muy amplia y cubrían temas muy diversos junto el más común, sin duda, el religioso, ya que el panfleto, de precio accesible, se prestaba como formato ideal para novenarios y devocionarios de todo tipo. Se usaba para tratar de influir en la opinión pública a la hora de pronunciamientos políticos juicios ante tribunales, cuestiones de honor el duelo panfletario casi sustituyó al duelo con armas, sermones, cartas pastorales, etcétera (Staples, 2010, p.96).

El auge de la cultura letrada de alguna manera fue cómplice en pro y en contra de los movimientos de Independencia. Mayoritariamente en el ámbito urbano circularon los periódicos con noticias y opiniones sobre el movimiento, seguramente muchos llegaron a zonas rurales donde se leyeron de manera colectiva. Cuando fueron promulgadas las primeras

constituciones de latinoamérica, según el estudio de Adolfo Rodríguez, en su redacción desde sus primeras versiones se contempló la libertad de expresión refiriéndose específicamente a la libertad de imprenta. Más adelante las versiones modificaron las condiciones para que dicha libertad aplicara, en particular el tema de discusión era la censura en cuanto a temas de moral o que atacaran directamente los dogmas religiosos católicos:

La relación entre libertad de imprenta y dogma religioso estableció, sin duda alguna, una cortapisa a tal libertad; de ahí que sea necesario considerar el peso político de la Iglesia, y la razón por la que la mayoría de las primeras constituciones hispanoamericanas señalan explícitamente que el Estado la protegería. Así, se manifiesta la estrecha relación que existió entre la Iglesia y el Estado, el compromiso de este con respecto de la primera y, en consecuencia, nos lleva a preguntarnos si en realidad existió la libertad de prensa en los primeros años independientes, y cuál fue la visión de los constituyentes de los distintos países y momentos sobre el papel de la Iglesia católica (Rodríguez Gallardo, 2020b, p. 82).

En apariencia, la libertad de expresión y de imprenta se refería a las manifestaciones políticas y no a cualquier tema en general, puesto que en materia de religión o ante cualquier asunto que se considerara falto a la moral, la censura continuó operando. Durante mucho tiempo, las constituciones delataban un tono de ambigüedad a la hora de hablar de libertad de imprenta, pues quien determinaba si tal o cual texto era “inmoral” eran las mismas autoridades eclesiásticas sin que hubiera un consenso claro de lo que significaba la inmoralidad o hasta dónde se debía tolerar una crítica, lo cual a su vez también reflejaba el poder que seguía teniendo la Iglesia católica en el imaginario popular, en la educación, en el mismo gobierno y en los materiales que circulaban por las calles. Por otra parte, aunque las mismas constituciones muestran cómo el poder e influencia religiosa fue disminuyendo a lo largo del siglo XIX, la libertad de expresión en materia política también sufrió sus altibajos en particular en el periodo porfirista.

Durante el siglo XIX, los movimientos políticos, el auge de la cultura letrada, así como el crecimiento de las ciudades propiciaron que tanto imprentas como librerías y demás puntos de venta, variaran sus objetos de lectura no sólo en cantidad sino en calidad, extensión y precio. Belem Clark de Lara rescata que para el año de 1820 para motivar el pensamiento ilustrado entre la sociedad en general, se podía adquirir una variedad de documentos por la “módica cantidad de un real” (Clark de Lara & Speckman Guerra, 2005, p. 21):

Numerosos factores pueden explicar el auge editorial: por ejemplo, la ebullición de ideas y debates políticos a raíz de la Independencia y en respuesta al imperativo de construir una nación; y, en el mismo sentido, la discusión de proyectos nacionales a partir de la separación de Texas y la guerra con Estados Unidos, en aras de la necesidad de reforzar el vínculo entre los estados y de multiplicar o inventar los símbolos con que debían identificarse los habitantes del territorio mexicano. Otro de los elementos que explican la multiplicación de escritos es la llegada de corrientes culturales y de modas europeas o norteamericanas. También el incremento de la población y el proceso de urbanización, o las campañas educativas y la lucha contra el analfabetismo. Así como, en otro plano, las nuevas tecnologías al servicio de la impresión y, en el caso de la prensa periódica, las mejoras en los medios de comunicación y de transmisión de noticias (Speckman Guerra, 2005, p. 47).

Precisamente, el siglo XIX vio desarrollarse espacios en los que diversos grupos unidos por una ideología o manifiesto en común compartían lecturas y opiniones. Estos grupos solían converger sus acciones, ideales u obras literarias en alguna publicación letrada como un diario, tal fue el caso de “El Pensador Mexicano” o “El Diario de México”. Otros periódicos incluyeron novelas por entregas, poesías, apartados específicos para niños o para mujeres y, detalle interesante, para asegurarse de la venta de sus impresos, comenzó a desarrollarse la venta por suscripción, estregia que aseguraba un cierto número de tirajes además de que hacía partícipes a los suscriptores de sus publicaciones (Suárez Rivera, 2016). Según Elisa Speckman (2005) y Laura Suárez (2005) el auge de la cultura impresa tomó en cuenta más que nunca al receptor, no sólo en sus contenidos sino también en sus formatos, precios, presentación y tipo de entrega.

El esplendor letrado provocó el florecimiento de grupos literarios que comenzaron a fundar sus propias publicaciones para difundir sus obras. En ese tenor es que aparecen también las revistas como una forma de publicación periódica, más elegante que un periódico mismo o que cualquier publicación por pliego o folleto, pero a la vez menos costosa que un libro y más dinámica en sus posibles contenidos. Monsiváis (2005) rescata el papel de la Arcadia Mexicana como uno de los principales grupos que impulsan el flujo de ideales nacionalistas a través de una variada literatura. Entre las muchas publicaciones del momento, Monsiváis destaca las siguientes:

Para combatir la omnipresencia de la política, surgen las revistas literarias: *Año Nuevo*, *Mosaico*, *Recreo de las familias*, *Museo popular*, *Repertorio*, *Semanario de señoritas*, *El apuntador*, *Panorama*, *El museo mexicano*, *Liceo*... [...] Las publicaciones divulgan la frivolidad y la profundidad del momento, y allí se publican los textos de quienes reflexionan en voz alta sobre la posibilidad deben ser el determinismo. Y la obsesión es disculpar a la ciudad letrada de la barbarie apenas en vías de retroceso (Monsiváis, 2005, p. 98).

Más tarde surgirán también las revistas *Azul y Moderna*, sin duda íconos del inicio de una historia de la literatura nacional. A la vez, el auge de los movimientos propicia la aparición de nuevas formas de expresión literaria, como lo fue la novela corta, la novela costumbrista y los cuentos, así como traducciones de obras literarias internacionales de la época (Cortés & Pavón, 2005). La popularidad de ambas revistas les permitió trascender las fronteras mexicanas y llegar a distribuirse en países centroamericanos, Estados Unidos e incluso Europa.

Por otra parte, el auge literario que desde hace tiempo ve a las mujeres como lectoras y compradoras potenciales, también les dedica algunos periódicos y revistas propias “del bello sexo” como lo fue la revista *Iris*. Conforme avanza el siglo XIX la participación de las mujeres en el ámbito editorial comienza a ir en aumento, ya no sólo en un papel pasivo, sino como escritoras y editoras, desde luego, sin necesidad de estar ceñidas a su papel de madre o a su “deber ser” dentro de la sociedad. Lilia Granillo Vázquez y Esther Hernández Palacios (2005) destacan la participación de las mujeres primero como escritoras y traductoras anónimas desde dentro y fuera del claustro. Más tarde, las autoras describen que a mediados de siglo algunas escuelas, academias y universidades abren sus puertas para recibir mujeres, lo cual aumenta la inquietud e impulso por participar en el ambiente político y literario de la época. El reto era ser reconocidas como lectoras, escritoras y más tarde editoras, no desde su papel de madre sino como ciudadanas activas. En ese tenor, aparecen periódicos y revistas dirigidos y escritos por y para mujeres, como es el caso de *El Búcaro* y *Las Hijas de Anáhuac*.

Para finales de siglo, las mujeres lograron encumbrar algunos nombres de sus autoras más destacadas y lograron ser leídas y distribuidas en muchos puntos tanto urbanos como rurales, sin embargo, en las postrimerías de la Revolución Mexicana, la literatura y opinión femenina vuelven a relegarse a temas del hogar y de la maternidad, mientras que sus opiniones políticas y creaciones literarias pierden reconocimiento y vuelven a tomarse con poca seriedad:

En 1892 se le dio apoyo oficial amplio a la poesía femenina. En esta etapa culminante, las escritoras mexicanas constituyen un cuerpo literario con densidad propia, merecedor de varias antologías elaboradas por encargos oficiales de personalidades del gobierno. [...] Dice Elvira Hernández, otra historiadora de la prensa escrita por mujeres: “es curioso observar que después de la Revolución Mexicana cómo las publicaciones femeninas especializadas surgen esporádicamente. Entonces, las

mujeres comienzan a colaborar en periódicos de mayor circulación nacional, pero son relegadas principalmente a las secciones de sociales... (Granillo & Hernández Palacios, 2005, p. 139).

El Porfiriato trajo consigo nuevas formas de publicaciones pero muy especialmente nuevas formas de censura. Laura Suárez de la Torre (2005) describe que durante el siglo XIX, publicaciones como periódicos, revistas y folletos emprendían un continuo diálogo por no decir pugna ante los constantes movimientos bélicos y políticos. Entre la oferta libraria de corte polémico, religioso o de entretenimiento, incluso surgieron publicaciones únicamente para dar respuesta o criticar los manifiestos publicados por otro periódico o revista. Surge así el reportaje y un primer esbozo del artículo de opinión, el manifiesto, y con ello también nace una generación de periodistas que rondaban entre lo sensacionalista y el compromiso por capturar fenómenos sociales y políticos, por desarrollar un análisis político y una investigación periodística en forma. Precisamente, durante e incluso antes del Porfiriato se emprende una política de censura y persecución contra los periodistas manifiesta y sistemática, a pesar de que la Constitución Mexicana ya hablaba de la libertad de expresión. María Teresa Camarillo (2005) rescata que la represión alcanza su punto más álgido durante el periodo del General Manuel González, mandatario previo a la dictadura de Porfirio Díaz. Antes de culminar su periodo, incluso promulgó una ley en contra de los periodistas poniendo de manifiesto la censura sistemática que habría de caracterizar la posterior dictadura:

...dicha legislación, conocida en su momento como “ley mordaza”, no fue aplicada en el resto de la administración del General González. Pero ya estaba ahí, lista para ser aprovechada por el General Díaz del primero de diciembre de 1884 al 11 de mayo de 1911; de su aplicación existen numerosos testimonios: encarcelamientos reiterados de periodistas, persecuciones, destierros y destrucción de imprentas; al mismo tiempo este ambiente propició la agresión física e incluso el homicidio perpetrado por autoridades locales que se sabían impunes (Camarillo, 2005, p. 158).

Mílada Bazant (2010) también apunta que la mayoría de los editores y periodistas de oposición al gobierno estuvieron alguna vez o varias veces en la cárcel. Entre ellos, la autora incluye a Filomeno Mata de *El Diario del hogar* y Daniel Cabrera de *el Hijo del Ahuizote*. El auge de la radio y el telégrafo impulsan la creación de periódicos políticos de amplio tiraje, por lo que, a pesar de la censura y el ataque hacia los reporteros, los periódicos no cesaban de aparecer y su bajo precio motivaba una amplia demanda.

Por otra parte, en el ámbito educativo, desde mediados de siglo las reformas e iniciativas para la instrucción general toman un matiz urgente y cada vez más institucional. Anne Staples (2010) describe que a partir de 1833 se publica una reforma educativa que, entre otras cosas, inaugura la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y otros territorios. El fin más importante de este órgano institucional es la creación y distribución de libros de texto, la creación de una biblioteca nacional abierta al público y la apertura de escuelas normales para hombres y mujeres. Si bien los objetivos tardaron mucho en verse materializados, la reforma fue semilla para lo que después sería la educación pública y, particularmente, inició el largo proceso evolutivo del libro de texto escolar.

Mílada Bazant (2010) describe que para finales de siglo XIX y principios del XX, el libro de texto debatía su protagonismo en la educación con el papel del maestro, ambos en creciente auge, por lo que la obligatoriedad del libro fue aumentando o disminuyendo su rigor. Sin embargo, la autora menciona que para principios del siglo XX, la educación básica obligaba a los niños a usar al menos un libro por asignatura, lo cual daba un total de entre cuatro y seis libros por estudiante, siendo el más importante el de lectura, es decir, la cartilla o silabario con el método de aprendizaje de habilidades lectoescritoras. Lo cierto es que a lo largo del Porfiriato el libro de texto pasó por varias etapas hasta llegar a ser un material indispensable en la enseñanza pública, gratuito en muchos casos y, ya para inicios de siglo XX, mayoritariamente escrito por autores mexicanos y diseñado por una estricta comisión de expertos (Bazant, 2010, p. 236).

En efecto, Irma Leticia Moreno Gutiérrez (2004) añade que durante los últimos años de siglo XIX y los primeros años del XX, durante el Porfiriato, el libro de texto escolar se convirtió no sólo en un hito en la educación mexicana, sino también en un producto comercial relevante dentro de la industria editorial. Por un lado, según la autora, los libros de texto se convirtieron en armas cruciales para difundir el espíritu liberal y nacionalista en la población escolar, lo cual era especialmente importante si se pretendía sustituir de forma absoluta los textos educativos de corte religioso como las cartillas, catecismos y biografías de santos. Por otra parte, cada escuela podía decidir qué tipo de texto escolar le exigiría a sus alumnos, de tal forma que durante este periodo comenzaron a proliferar los libros, autores y ediciones dirigidas al público escolar, tanto a estudiantes como profesores. Moreno Gutiérrez (2004)

menciona que los libros escolares de finales de siglo XIX se catalogaban según su “estructura y utilidad” (2004, p. 106), contando así con libros de iniciación a la lectura y a la escritura, libros propiamente de lectura y, en grados superiores, se añadían libros de geografía e historia. Estos libros escolares tenían la característica de contar con la inspección minuciosa de un grupo de expertos, su contenido estaba adaptado para resultar atractivo al público para el que estaba destinado por lo que algunos libros se citaban entre sí para dar continuidad a las lecciones y muchos incluían imágenes, ejemplos prácticos y ejercicios.

3.4. LAS FORMAS DE LECTURA EN LOS SIGLOS XVIII Y XIX

Durante el siglo XVIII las prácticas de lectura no variaron de manera radical, con la salvedad de que la proliferación de materiales escritos, el éxito económico de librerías e imprentas y, por ende, la difusión de la cultura escrita, implicaron que muchos libros o espacios dieran “instrucciones” sobre la forma en que se debía de leer. Las prácticas de lectura también estuvieron apegadas al tipo de público que leía, al objetivo y desde luego a la lectura en sí. Sin embargo, es importante recalcar que por público no hay una distinción precisa entre hombres, mujeres y niños, sino más bien entre público educando, erudito, literario, religioso, es decir, la lectura de un público definido dependía de su papel social más que de su género o edad. En ese sentido, las prácticas lectoras durante el siglo XVIII podrían dividirse entre las formas de lectura de tipo escolar, religiosas, eruditas y de entretenimiento o socialización.

Por ejemplo, los libros religiosos que frecuentemente eran utilizados en las escuelas, motivaban una lectura atenta y provechosa, alejada de lo “ocioso” y lo “vano”. El *Verdadero antídoto contra los malos libros* escrito por Nicolás Jamin preservado en una biblioteca zacatecana versa como sigue:

...empezar por el libro más importante y útil, leer para salvar el alma y no por soberbia, leer en la lengua original del autor o, en su defecto, traducciones fieles y autorizadas; no confiar en la reputación del autor pues sólo los canónicos están libres de errores; no dejarse llevar por el estilo, considerar lo sustancial y perdonar los defectos, no perder de vista el objeto de la ciencia en que se quiere instruir; leer pocos y buenos libros, leer de principio a fin y con lentitud para comprender mejor lo leído, releer y hacer apuntes para retener el conocimiento adquirido; aceptar los propios defectos cuando queden expuestos por la verdad contenida en los libros; no excederse para no perder la atención; escoger la hora adecuada para cada lectura (por la mañana los que requieren de mayor concentración y por la tarde los de entretenimiento o de historia); y leer en voz alta o en silencio según se requiera (Terán Elizondo, 2010, p. 141).

La cita habla de una lectura exhaustiva, que apunta a parte de la erudición más que de una lectura religiosa. Aparentemente, el libro está dirigido a lectores consumados que a primerizos, por lo que probablemente está hablando de una lectura de estudios superiores, no primarios. Es importante recalcar esa distinción, pues muchos materiales de lectura fueron creados para estimular el ejercicio alfabetizador tanto para niños como para adultos, lo cual implica una práctica concreta que se analizará más adelante. El lector consumado puede poseer, consultar o comprar libros de diversa índole, además de otros materiales de lectura. La práctica de éste último está dirigida a la reflexión, el conocimiento o al comentario, por lo que se pueden concluir dos detalles de esta cita: El primero es que el objeto para el estudio superior es, por antonomasia, el libro, no el periódico ni cualquier otro material de lectura más efímero; y segundo, al menos para este documento, la lectura erudita está relacionada con un ejercicio disciplinar avocado al conocimiento, y es precisamente esta lectura la que admite o promueve la escritura de notas o comentarios.

La lectura religiosa continúa siendo exhaustiva y penosa, es un ejercicio cercano al rezo y a la reflexión personal para la salvación del alma. Tanto para hombres devotos como para las mujeres novicias, la lectura forma parte de una rutina en la que la lectura es un alimento por lo que se digiere y nutre. No todos los libros están permitidos y los que sí lo están, deben estudiarse, repetirse y consultarse con frecuencia. Para tal efecto, se lee no sólo en los espacios de estudio sino también en las alcobas, en los patios y durante la misa. La lectura se declama, se lee en silencio, se escucha, pero también se canta, como lo delatan los villancicos que empezaron a publicarse como género devocional durante los siglos XVII y XVIII (Galí Boadella, 2012), cuya impresión obliga a preguntarse si el destino de los villancicos era cantarse, o si se publicaron para poderse resguardar como material poético susceptible a leerse en silencio o estudiarse. La bibliografía para las devotas, además, en buena medida se practica mediante el diálogo entre pupilo y maestro, incluye ejercicios como meditación o reflexión de ciertos pasajes, la invitación a la lectura de anotaciones o incluso invita también a la escritura de notas propias (Carreño Velázquez, 2012).

Amado Manuel Cortés (2012) menciona que la lectura erudita de siglo XVIII en realidad se concentraba en leer pocos libros pero de manera profusa y repetitiva. Sin embargo, a lo largo del siglo, la lectura fue cambiando de moralizante a laica y por ende, su carácter

fue admitiendo una práctica menos intensa y más extensiva. Todo lo cual también abre paso a una lectura crítica de variedad de objetos de lectura. En la descripción de un grabado de siglo XVIII de la Biblioteca Palafoxiana, Amado Manuel Cortés (2012) resalta la ausencia de mesas de lectura, y, por el contrario, nota la presencia de personas revisando un libro en formato en folio: formato de difícil manipulación, sobre todo al estar de pie. El siglo XVIII y el auge de la imprenta americana trajo consigo un nuevo formato que implicaría cambios importantes en las formas de lectura, me refiero específicamente al formato de cuarto, mucho más fácil de manipular y, por ende, susceptible a adoptar formas más relajadas de lectura, como de pie, sentado, o incluso semi acostado. El autor considera que estos grabados delatan la diversidad de objetos de lectura y la variación de posturas o de mobiliario que sus mismas dimensiones permitían, a la vez que los diferentes formatos también permitieron una variación en los gustos por la lectura (A. M. Cortés, 2012, p. 85).

Por su parte, Kelly Donahue Wallace (2012) añade que los grabados realizados en el siglo XVIII en torno a la Biblioteca Palafoxiana resaltan el carácter de estudio y de erudición del espacio. Las imágenes descritas casi recuerdan a una biblioteca universitaria actual puesto que muestran personas buscando libros, otras absortas en la revisión de un ejemplar, algunos revisan rápidamente de pie y otras están de hecho sentadas sobre un asiento que la Dra. Donahue describe como “cómodo”. Adicionalmente, Donahue-Wallace (2012) no olvida resaltar que el espacio estaba gestionado eminentemente por las autoridades religiosas, al igual que la mayoría de las grandes bibliotecas de la época virreinal e ilustrada. El espacio de la biblioteca representa entonces el máximo grado de erudición al que puede aspirar un miembro de la Iglesia, lo cual coloca el binomio conocimiento y fe dentro de un mismo marco en el entendimiento de la sociedad mexicana de siglo XVIII, el menos dentro de las ciudades con mayor influencia religiosa, como lo fueron Puebla de los Ángeles, Valladolid y Guadalajara:

Las 2 imágenes representan el esfuerzo docente y el afán local por el conocimiento y el aprendizaje. Muestra la forma de aprender: de la lectura individual y colectiva, del discurso (visto en la primera estampa en el clérigo que informa el secular oyente), de la conversación entre colegas, y de la observación (el colegial observando desde el segundo piso). Denominan a las 2 imágenes como “mapas” con el efecto de representar la biblioteca como algo que se estudia y que requiere el recorrido de sus partes. Como país católico, el conocimiento está regido por la religión, representada por el retablo, pero también promocionado por ella... (Donahue-Wallace, 2012, p. 374).

Si bien estos son referentes de una sola biblioteca dentro de las muchas que proliferaron en la época, es importante destacar que la Biblioteca Palafoxiana fue una de las más importantes y ricas en cuanto a su acervo, por lo que no sería del todo aventurero concluir que el comportamiento de su público y el modelo de sus prácticas de lectura se repetían de manera similar en otras bibliotecas de envergadura semejante.

Por otro lado, en el ámbito meramente conventual y sacerdotal, la lectura continúa siendo una actividad emparentada con el rezo y otras actividades devocionales. Por lo que la lectura tiene horarios, es de carácter meditativo más que de estudio propiamente, apunta a la calidad de la lectura más que a la cantidad, y puede cantarse, rezarse, realizarse en silencio o de manera murmurada:

En la regla y constituciones carmelitanas se lee: emplearán las religiosas el tiempo que les quede después de salir de vísperas en lectura espiritual hasta las tres, de modo que en las vísperas sean cantadas o rezadas, y en esta lectura se emplee una hora. Y en los días de ayuno de cuaresma se tendrá esta lectura de 2 a 3, gastando en ella “por lo menos media hora”. Y si alguno en aquel tiempo se sintiere con voluntad de emplearse en oración, hará lo que él le parezca más conveniente para el recogimiento de su espíritu y aprovechamiento de su alma (Carmelitas, 1816: 13 en Carreño Velázquez, 2012, p. 106).

A pesar de que el estudio de Elvia Carreño Velázquez sobre el convento de las Carmelitas Descalzas en Puebla de los Ángeles es un ejemplo de que existía una prominente lectura de devoción entre las mujeres en claustro, el modelo de lectura devocional y el nivel de lectura de estudio o de erudición que existía entre las mujeres y los hombres entregados a la vida religiosa no era el mismo. Una prueba tangible e inmediata es que los grabados descritos de la Biblioteca Palafoxiana están poblados exclusivamente por hombres; mientras que, por otro lado, el modelo de lectura para las Carmelitas está minuciosamente descrito por la *Regla y Constituciones Carmelitanas*, libro escrito por un hombre. Es relevante notar que durante el siglo de las luces la religión imperaba todavía en todos los ámbitos de la vida social en México, tanto así que existen libros sobre cómo educar, cómo leer y tratados numerosos sobre qué leer.

La Dra. Pilar Gonzalbo Aizpuru recalca que esta situación fue aprovechada al máximo durante el auge de la orden jesuita dentro del ámbito académico, puesto que sus escuelas y colegios eran los más populares dentro de la sociedad novohispana:

Las ciudades competían por tener un colegio de la Compañía, que les proporcionaba prestigio académico a la vez que aseguraba la asistencia espiritual de los fieles. Porque la misión fundamental de los jesuitas era cambiar la sociedad, hacerla más acorde con el Evangelio; y para ello recurrían a los más variados métodos, desde los ejercicios espirituales, práctica piadosa establecida por San Ignacio que orientaba todas las actividades, hasta las diversiones callejeras (Gonzalbo Aizpuru, 1990, p. 57).

La clave para el ejercicio pedagógico de los jesuitas era precisamente la lectura, generalmente colectiva o individual pero casi siempre de memorización para procurar en los educandos la corrección en el lenguaje, en la escritura, en las formas de pensar y en algunos casos, con el objetivo de guiar a los alumnos más eruditos hacia el sacerdocio. La diferencia de este modelo de lectura educativa con el que se ha analizado en otros apartados, es que para los jesuitas la parte de la composición escrita era también importante. Justamente Gonzalbo Aizpuru (1990) comenta que la influencia de los colegios de la orden jesuita se reflejaron en la creación literaria y poética novohispana durante el siglo XVIII.

Fuera del ámbito religioso o escolar, la actividad lectora proliferaba como el medio de entretenimiento favorito pero también como parte de ciertas actividades económicas y sociales relacionadas con la nobleza, con el sector comerciante o emparentado con la abogacía y las leyes. En ese tenor, las formas y los espacios de lectura se diversificaron según la necesidad o la comodidad del usuario. Por ejemplo, en sus estudios sobre la vida colonial en Zacatecas, Francisco García González (2014) describe que en una típica casa noble de la ciudad había libros en el espacio denominado estudio, pero que también los había en la alcoba, al lado de la cama o en estantes especiales empotrados cerca del escritorio, cuya ubicación también era el dormitorio principal. De modo que la lectura, y en muchos casos la escritura, adquieren un carácter cada vez más íntimo dentro del espacio social, ya no están relegados a la lectura colectiva o social en las bibliotecas privadas, sino también al tiempo de ocio o de concentración en la intimidad de la alcoba.

Según Verónica Zarate (2018), la afición a la lectura era muy particular entre la población alfabetizada durante la segunda mitad del siglo XVIII, pero no se restringía a la

misma ni tampoco a la clase noble, pues era común que también entre los nobles hubiera quien no supiera leer. La autora describe que muchas prácticas lectoras estaban relacionadas con la vida familiar o colectiva en forma de lecturas en voz alta dentro de espacios cerrados, como las salas de estar, bibliotecas, cafés o centros de reunión. Precisamente, fue durante este siglo en el que se ha descrito que comenzaron a proliferar otros tipos de publicaciones más accesibles y ligeras que el objeto libro, como lo fueron los libros de cordel, los almanaques, folletos, los periódicos y más tarde las revistas (Suárez Rivera, 2016). Lo peculiar de estas publicaciones es que comenzaron a valerse del sistema de suscripciones para asegurar ventas y lectores, a la vez que inauguraron una forma de lectura por “episodios”. La lectura fraccionada favorecía el comentario colectivo entre los suscriptores y conocedores del capítulo ya publicado, mantenía viva la expectativa en el público general, tal y como actualmente lo hacen las series de televisión.

Anne Staples (2010b) también subraya la importancia que tuvo la lectura a finales de siglo XVIII y principios del XIX, no sólo porque el material no literario era el protagonista para difundir noticias y lograr un antecedente de la comunicación masiva, sino también por ser el centro del entretenimiento cultural para una población que en realidad disponía de bastante tiempo para disfrutar una novela u hojear y discutir el periódico. Sin televisión, ni radio, la lectura era el pasatiempo favorito en casi todos los estratos sociales, en particular en el ámbito citadino. Desde luego, para muchas personas de todas las clases, en particular de las clases bajas, la lectura era eminentemente una práctica de escucha colectiva puesto que a pesar de la popularidad de la lectura, los altos niveles de analfabetismo no mermaban, al menos a nivel oficial, pero bastaba una persona alfabetizada dentro de una comunidad, familia o espacio público para que cualquier noticia pudiera ser difundida entre los comensales. El siglo XIX traería otra novedad que cambiaría la frecuencia y formas de lectura para siempre: la luz eléctrica. La novedad permitiría que los lectores asiduos pudieran ocupar las largas horas nocturnas leyendo sin sentir el cansancio provocado por la luz de las velas. Otra novedad fue la imprenta automatizada, la cual según Staples (2010b) diversificó la producción de materiales escritos baratos y a gran escala.

Por otra parte, el ámbito rural escolar pasó por diversas modificaciones y discusiones a lo largo del siglo XVIII. Uno de los cambios más importantes fue que ni el Estado ni la

Iglesia se hicieron totalmente responsables de la educación en los poblados alejados de la ciudad, y más bien se proclamó la obligación de la misma comunidad de pagar a sus profesores y hacerse cargo de las escuelas. Para las comunidades indígenas era menester que el profesor fuera bilingüe y que supiera enseñar la religión y las letras de forma cariñosa y paternal (D. Tanck de Estrada, 2010a). Ya en los albores de la Independencia, las medidas “anticriollistas” impuestas por el Virrey y el arzobispo obligaban a los maestros a impartir sus clases exclusivamente en castellano con el fin de terminar con el uso de lenguas indígenas que según ellos, aumentaba las posibilidades de rebeldía.

Sin embargo, conforme avanzó el siglo y con él los movimientos armados, las estrategias de enseñanza, en particular, de enseñanza de la lectura y la escritura fueron variando. Durante el siglo XVIII se puso de moda tanto en España como en México el método Lancasteriano, en el cual los estudiantes de grados avanzados guiaban a sus compañeros de grados menores en grupos de diez personas cada uno. Bajo este sistema, los alumnos aprendían simultáneamente a leer y a escribir además de aprender a pronunciar y expresarse *correctamente* (Staples, 2010a). Como dato interesante, en el método Lancasteriano el grado no dependía de la edad de los estudiantes, sino del nivel alcanzado en sus conocimientos. Tanck de Estrada (2010a), además, añade que el sistema implicaba que los alumnos tomaran lecciones de pie o sentados de tal forma que se permitía la movilidad en el aula. Los principiantes escribían en cajas de arena, mientras que los alumnos avanzados accedían a aulas más cómodas con mesabancos y pinturas en las paredes. En ambos casos, el sistema favorito era el del dictado y la repetición, así el “monitor” escribía la letra o la frase en arena o en el pizarrón para que los pupilos a su cargo copiaran en planas el escrito. El sistema anulaba la voluntad y la individualidad del niño pues implicaba más un sistema de producción en masa que a la postre logró más matrícula que resultados; suponía además castigos corporales para los educandos que no fueran tan diestros en la habilidad de memorizar, de ahí la frase “la letra con sangre entra” (Staples, 2010a, p. 110). Los materiales y formas de escritura aumentaban según el nivel del educando, lo mismo para el tipo de lecturas que se empleaban para las prácticas:

...después de que el niño había aprendido en la cartilla o el silabario los rudimentos de la lectura, hacían falta textos que podrían usarse para practicar y mejorar la habilidad recién adquirida. Debido a la ausencia de libros interesantes y de lectura fácil, lo más probable es que los niños y jóvenes tuviesen

que “brincar” de los sencillos ejercicios de la cartilla, el catón y el catecismo, a la lectura avanzada de la prensa y folletos, paso que no todo el mundo podría o querría dar (Staples, 2010a, p. 51).

Más adelante, a mediados de siglo XIX, las leyes propuestas por Baranda en los años 40's y 50's involucraron la enseñanza de lenguas indígenas, la homogeneización de contenidos y el fortalecimiento de la figura del profesor. Adicionalmente, las ideas pedagógicas ya no eran tan partidarias del sistema de memorización, sino de la capacidad autodidacta y reflexiva. La adopción del modelo francés por encima del lancasteriano homogeneizó los tiempos de cada nivel de estudios, desde la educación primaria, hasta la secundaria y la universidad, de tal forma que por primera vez el factor decisivo del grado de un alumno era su edad y no sus habilidades.

En efecto, el siglo XIX traería consigo un particular interés por alfabetizar a la población de clase baja y de “generalizar la instrucción en todos los niveles sociales. Para ello era la lectura un punto clave. Enseñar a leer a la población infantil y al crecido número de habitantes que habían sobrepasado la edad escolar y carecía de este conocimiento era fundamental” (Bermúdez, 2010, p. 127). Contrario al sistema Lancasteriano, Bermúdez describe que el método empleado para la enseñanza de la lectura era el sistema individual en el que cada niño debía leer durante tres minutos un texto con la atención plena y exclusiva del profesor, sistema que según la autora, acarreaba muchas complicaciones en grupos numerosos. Para finales de siglo XIX, los decretos oficiales decían perseguir una lectura de comprensión, más allá de la repetición o la memorización, de ahí el impulso a los libros de texto escritos por autores mexicanos que supieran reflejar la realidad del país.

Paralelamente, durante el siglo XIX el auge editorial impulsa la lectura y la escritura como nunca antes. Entre la población civil ya no sólo se lee en el espacio privado o como una manera de entretenimiento, sino que la vida política se desarrolla también en las discusiones en torno a una lectura, noticia o publicación en general. Los espacios que se analizarán a continuación, propiciaban una lectura compartida, tanto para enterarse de las noticias recientes como para discutir los ideales políticos y generar a su vez nuevas publicaciones de diversa índole. Este último punto es el más rescatable entre la sociedad urbana: proliferó una lectura colectiva en forma de debate o intercambio, que a su vez impulsó nuevas lecturas así como la escritura en forma de periódicos o grupos literarios.

Dentro de este fenómeno se sumaron tanto hombres como mujeres, cuyo común denominador era, por lo general, contar con una educación, muchas veces autodidacta, y participar del fervor político que inundaba al país. Desde luego que el público analfabeta también encontró cabida en este universo letrado:

El analfabetismo no fue obstáculo para que la gente se enterara de las disputas en los papeles y las publicaciones periódicas, porque se leían en voz alta en las tertulias, fuera de los “cajones” o de los talleres. Además, era costumbre “vocear” los impresos, anunciando a gritos su contenido para promover la venta, con lo cual era fácil enterarse, aunque fuera parcialmente, del tema que se abordaba (Rosalba Cruz Soto, 2000 citada por Speckman Guerra, 2005, p. 64).

En ese tenor, Mílada Bazant describe que en los últimos años de siglo XIX y principios del XX, las ilustraciones presentes en folletines y libros fueron un elemento estratégico para promover y facilitar la lectura en el público menos especializado: “la mayor parte del pueblo, que no sabía leer, podía, a través de las ilustraciones, formarse una idea de lo que pasaba” (Bazant, 2010, p. 216). La *lectura de* imágenes se propagó rápidamente en ediciones de literatura universal como Zola y Dumas; pero también comenzó a proliferar en los libros de texto para alumnos de educación elemental. La intención era hacer la lectura más atractiva y más adecuada tanto para el público específico para quien la publicación estaba destinada, como para los objetivos deseados por editores, autores y profesores.

3.5. EL PÚBLICO LECTOR DE SIGLOS XVIII Y XIX

El análisis del sujeto lector durante el periodo decimonónico en México requiere considerar una serie de factores cuyo fin es escapar de la generalización del concepto de leer. Por un lado, ya se ha analizado que durante los siglos en cuestión los materiales de lectura se exponenciaron casi paralelamente con los eventos políticos que sacudieron al país. Sin embargo, esto no implicó una difusión masiva de la alfabetización, lo cual tampoco significa que la población analfabeta no accediera a la lectura. Hablar de lectores o no lectores requiere considerar el factor de que muchas personas leían escuchando, dependientes de individuos cercanos que supieran leer, pero finalmente muchas personas accedían de esta forma a periódicos, folletos y otras publicaciones. Por otra parte, es importante señalar que las segregaciones que se cimentaron a lo largo del virreinato entre la población indígena, mestiza, criolla y española, y también entre la población rural y la urbana, continuaron vigentes en los

siglos analizados en este capítulo e incluso con aún mayor ahínco. Precisamente, la Independencia y el sueño de crear una nación ponen de manifiesto estas diferencias traducidas en índices de analfabetismo.

La capacidad o incapacidad de leer no eran más que la superficie de la situación. Entre quienes aparentemente sabían leer habría que diferenciar entre la población que podía acceder a los libros y los que no, quienes podían apenas decifrar un mensaje sencillo y aquellos que habían logrado una lectura de comprensión profunda, o bien, entre quienes sabían leer y escribir o tenían la posibilidad de acceder a la educación superior, y aquellos que sólo habían podido acudir a una escuela de primeras letras y que por ende no habían adquirido la capacidad escritora más que para escribir su nombre. De entre quienes no sabían leer habría que delinear el contraste entre quienes no podían decifrar un texto pero constantemente podían enterarse del contenido de un escrito mediante reuniones, dentro de la familia o en las prácticas religiosas; y aquellos que realmente no tenían contacto alguno con los materiales escritos. Las condiciones económicas, sociales y geográficas de cada individuo sin duda eran un factor de relevancia al profundizar en los alcances de la lectura durante los siglos XVIII y XIX. El haber ido a la escuela, vivir en un medio urbano o rural, ser hombre o mujer, de clase noble o marginal, ser indígena, mestizo, criollo o español, eran características que, sumadas, resultaban en la posibilidad o facilidad de aprender a leer, de profundizar en dichas lecturas y evidentemente, del tipo de material al que cada quien podía acceder.

Por ejemplo, según Pilar Gonzalbo Aizpuru el contraste entre las tradiciones de los medios rurales y urbanos influyó en el estilo de educación que se llevó a cabo en cada espacio durante el siglo XVIII:

Arraigados a sus tradiciones y sometidos a la disciplina de los religiosos, los habitantes de las zonas rurales se educaron en las costumbres de sus antepasados y en las prácticas religiosas del catolicismo. Para satisfacción de sus maestros, resultó que las coincidencias eran más que las diferencias y así, cuando percibían la actitud respetuosa de los niños y jóvenes hacia los mayores, cuando escuchaban sus palabras mesuradas y corteses, cuando apreciaban la honestidad de las mujeres y la fidelidad de los matrimonios, la sencillez de sus costumbres y el orden en las comunidades, se felicitaban por el buen éxito de sus enseñanzas, cuando bien podrían haber admirado la persistencia de las formas de vida anteriores a la conquista (Gonzalbo Aizpuru, 1990, p. 43).

La educación rural se centraba en la hegemonía religiosa. Las cartillas y el catecismo eran los materiales de lectura principales, y las lecturas cantadas o escuchadas ocurrían en el ritual de misa en forma de villancicos y rezos que no necesariamente eran leídos sino repetidos. Muy probablemente no toda la población atendía a las escuelas ni estaba interesada en aprender a leer quizá por no considerarlo fundamental para su subsistencia, como lo sugiere el estudio de Mabel M. Rodríguez Centeno (2014) sobre la actividad en una tienda de raya de la localidad de Charco de Araujo, el cual refleja que para la población rural y agrícola la adquisición de libros no formaba parte de los enseres básicos para subsistir, muy al contrario, los registros hablan de consumo de comida, telas, herramientas y como grandes lujos se cuentan telas caras o chaquetas de piel.

Por otra parte, las diferencias lingüísticas fueron un tema de controversia importante a la hora de establecer prioridades en la educación destinada para las comunidades indígenas. Si bien para los jesuitas la educación en lenguas indígenas era importante, después de su expulsión se reemplazó a los frailes de las parroquias rurales por sacerdotes diocesanos para quienes la enseñanza de las primeras letras no era una prioridad tan alta como lo era la castellanización de las comunidades rurales (D. Tanck de Estrada, 2010a). En general, el sistema educativo impuesto por el gobierno virreinal despreciaba la participación de los criollos en calidad de docentes y prefería hacer traer profesores de la península despertando protestas entre alumnos y profesores criollos. El despecho hacia todo lo americano no se restringió al campo de quiénes debían o no ser docentes, sino también hacia los mismos contenidos y técnicas de las clases, prefiriendo siempre los temas y métodos europeos por encima de los saberes americanos, muchos de ellos tomados de la sabiduría indígena.

De tal forma que el problema no sólo radicaba en la lejanía con los centros urbanos donde se concentraba la cultura y la actividad editorial, sino que también el modelo educativo era distinto. La marginación lingüística evidentemente también representó un elemento que rezagó a las comunidades indígenas en el medio rural de la práctica lectora, tanto para lectores activos, como para oidores.

Por su parte, en el medio urbano y semi urbano, la diversidad cultural en cuanto a la ascendencia y el color de piel no fue necesariamente un impedimento para que muchos

individuos de clases bajas o de ascendencia indígena pudieran asistir a la escuela o bien adquirieran algún conocimiento de la lectura o incluso pudieran comprar algún folleto. Según Gonzalbo Aizpuru (2014) al menos todos debían estudiar el catecismo, aunque de acuerdo a los datos recabados por la autora no todos los niños y adultos tuvieron esa instrucción mínima, lo cual complicaba su integración adecuada a la sociedad. Para la población en general, la instrucción religiosa tampoco era suficiente para desarrollar habilidades de lectura de comprensión y menos aún para desarrollar una actividad profesional particular. Por lo general, eran las clases acomodadas personificadas por criollos y españoles quienes optaban por cursos universitarios, o bien, eran ellos quienes podían pagar una educación privada en las escuelas primarias para varones o las escuelas de amigas para las niñas.

Según un estudio realizado por Dorothy Tanck de Estrada (2014) en torno a las noticias y publicaciones motivadas por la muerte de niños en el siglo XVIII, algunas escuelas catedralicias, específicamente internados pensados para españoles o hijos legítimos de españoles, exigían como requisito que los pupilos ya supieran leer y escribir. Sabemos que las escuelas jesuitas también tuvieron dicho requisito por lo que se puede inferir que para muchos niños las primeras letras se aprendían en casa y no en la escuela. Sin embargo, según este mismo estudio hubo escuelas para todos, y si bien en muchos casos la metodología para enseñar a leer y escribir se hacía de manera severa y apelando al castigo, en otros casos se buscaron otras estrategias. La autora cita el caso de José Ignacio Basurto quien publicó en 1802 “Las fabulas morales” una serie de fabulas en verso creadas específicamente para la enseñanza de la lectura entre los niños. Este podría ser uno de los primeros textos de literatura infantil en Latinoamérica. En general, el ámbito educativo dejó detrás muchos textos y manuales impresos específicamente para su uso en las aulas, y los había tanto en forma de guías para los maestros, como de estudio y práctica para los alumnos.

En efecto, según Tanck de Estrada (2010c), a finales de siglo XVIII y principios del XIX, muchas escuelas, en particular en la Ciudad de México y en Puebla recibían niños sin importar su clase y etnia. Al respecto la autora recupera las siguientes cifras:

En 1821 la población de la ciudad de Puebla era de 60 157 personas. Se puede calcular que la población de niños varones de 6 a 12 años de edad fue de 3 007 (5 % de la población total en centros urbanos; en el campo la población de niños varones de 6 a 12 años de edad fue de 8%). Asistían a las escuelas de

primeras letras 1711 niños, esto significa que 57 % de la población escolar potencial estaba inscrita en las escuelas y 81 % de los alumnos inscritos estaban en escuelas gratuitas (2010c, p. 93).

La autora menciona que muchos de estos pupilos abandonaban sus estudios antes de ingresar a la educación secundaria, en la que se aprendía a escribir, por tener que trabajar. Una aplastante minoría llegaba a los estudios universitarios y a obtener grado de licenciado o doctor. Se puede concluir que de estas cifras muchos individuos tenían la habilidad de decifrar mensajes escritos, pero no necesariamente de una lectura de comprensión profunda o de estudio, pero sí la suficiente para poder compartir la lectura de un periódico, folletín o gazeta. Por otra parte, en apariencia una buena parte de la sociedad alfabetizada no sabía escribir. Es el caso de las mujeres cuyos padres a veces no les permitían ni siquiera el aprendizaje de la lectura excusándose en el peligro de la recepción o redacción de cartas de tipo amatorio.

Hablando específicamente de las mujeres, en el ámbito citadino hemos comentado que durante el siglo XVIII la lectura proliferó dentro de algunos conventos. Sin embargo, hay que hacer hincapié en que no cualquier mujer podía permitirse ingresar a un convento puesto que su entrada implicaba un costo que asegurara su manutención. Una excepción a la regla fue el Colegio de Vizcaínas que abrió sus puertas a finales de siglo XVIII a 300 internas de todas las clases sociales de forma parcial o totalmente gratuita. Originalmente, el Colegio había sido un internado exclusivo para niñas españolas, pero a partir del año de 1793 se dedicó a impartir lecciones entre las que se incluía la lectura a niñas de cualquier condición.

Marina Garone Gravier describe la situación de las mujeres de la época de la siguiente manera:

Había la mujer que habitaba el “interior”, dedicada a las labores domésticas o religiosas, y la mujer “exterior”, que tenía cierta independencia para manejar sus propios asuntos. Las dos imágenes tenían, a su vez, un correlato legal y civil: la dependencia y la independencia. En el primer caso la mujer era dependiente del padre, del marido (en calidad de esposa) o de la Iglesia (en calidad de monja); en el segundo, la mujer era independiente por soltería (o sea si a los 25 años de edad no se había casado), separación legal (esto se daba en los casos comprobados de maltrato o vicio por parte del cónyuge varón) o viudez. La enfermedad del marido también impedía la aplicación de su tutoría sobre la mujer. Asimismo, existía el caso de mujeres casadas que, con el consentimiento del marido, gestionaban la autonomía en el manejo de sus bienes, e incluso esta situación podía ser una condición prematrimonial, de manera que la dote funcionaba como un “seguro” ante el fracaso de la unión (2010, p. 117).

De acuerdo con los estudios de Garone Gravier (2010), la *mujer exterior* habría logrado cierta independencia económica. En particular en el ámbito urbano, los datos recabados por la autora demuestran que durante los siglos XVII y XVIII proliferó una importante dinastía de mujeres editoras y dueñas de imprentas, las cuales claramente habían aprendido no sólo a leer y a escribir sino a entender y manejar los vericuetos de la industria editorial. La mujer interior, por su parte, aunque delegada a las tareas domésticas, muchas veces habría podido recibir una instrucción de primeras letras por parte de la escuela de *amigas*. La presencia de libros y estantes en las alcobas de familias acomodadas, así como las bibliotecas privadas, sugieren que la lectura también era una actividad de ocio para las mujeres, tanto de lectura directa como de escucha en lecturas familiares.

En el ámbito rural y semirural existía un contraste más marcado entre las clases sociales y etnias. Un estudio realizado por Caterina Pizzigoni (2014) en torno a las mujeres nahuas del Valle de Toluca describe que para estas mujeres no había espacio ni tiempo para adquirir las habilidades lectoras. Según la autora, lo que se esperaba de estas mujeres de poblaciones indígenas rurales era que se recogieran en sus casas para mantener su pureza y honra, y que se ocuparan de las tareas domésticas. La realidad descrita por la Pizzigoni retrata un cuadro diferente, en la que las esposas violan su claustro para lograr independencia económica y demandan el divorcio a sus maridos por malos tratos. De cualquier forma, en este ideal medieval de virtud y sumisión femenina, en particular dentro de un ámbito rural e indígena, parece no haber lugar para la educación letrada, al menos desde lo que reflejan los documentos estudiados por la autora. En contraste, Pilar Gonzalbo Aizpuru (2014), en sus estudios sobre la vida cotidiana en México, rescata la historia de María Josefa, una niña criolla habitante de una pequeña comunidad rural. El relato minucioso sobre las desventuras y romances que le fueron ocurriendo a la familia de María Josefa a lo largo del siglo XVIII y principios de siglo XIX, permiten constatar que las mujeres (al menos las criollas) eran instruidas en la lectura desde niñas, y si bien, es poco sabido y también poco probable que hayan cursado estudios superiores, el estudio demuestra que los libros se pasaban de mano en mano y que la lectura era una práctica frecuente tanto en el plano masculino como en el femenino. La autora incluye el testimonio del arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta (1772-1800) quien se queja en sus sermones de las lecturas *relajadas* de las mujeres que aparentemente habían suplido los textos devotos por otros “de comedias, novelas y amores”.

Dice Gonzalbo Aizpuru: “Conocemos su afición a las lecturas, a las que sin duda tendría acceso (María Josefa) gracias a los asiduos concurrentes a la taberna. Era común que los libros pasasen de mano en mano y sabemos que los miembros de su familia acostumbraban prestárselos” (2014, p. 559). La participación de las mujeres en la vida cultural y política del país continuó siendo criticada desde varios ámbitos, no sólo el religioso. Anne Staples (2010a) describe que en los primeros años de siglo XIX surgió la iniciativa de abrir escuelas públicas para niñas y mujeres adultas, en el entendido que las mujeres debían ser parte del proyecto nacional ya que eran la primera influencia educativa para sus hijos; sin embargo, la idea de que las mujeres se ausentaran y dejaran de atender hogares, maridos e hijos fue tan criticada por quienes ostentaban la potestad de las mujeres, es decir, padres y esposos, que la propuesta terminó por olvidarse

Los albores del siglo XIX, entre otras cosas, se caracterizaron por el auge de la industria editorial como actividad económica, por lo que si bien existía ya cierta inclusión de las mujeres en el ámbito letrado como alumnas de primeras letras, como oyentes y partícipes de intercambios literarios en un ámbito puramente de entretenimiento, las nuevas publicaciones editoriales buscaron en ellas más que nunca un posible público comprador. No sólo a las mujeres, sino también a otros públicos marginados como los niños, los artesanos e incluso los obreros, las publicaciones como periódicos, folletos, gazetas y revistas comenzaron a editarse exclusivamente para estos públicos como una forma de educación paralela e independiente a la escolar (Suárez de la Torre, 2005). Ya desde siglo XVIII, las pocas mujeres lectoras en el ámbito civil habían demostrado una cierta independencia y rebeldía al romper con las lecturas impuestas, o con la misma prohibición de leer y escribir, al adentrarse en la lectura de literatura romántica, de aventuras o incluso en temas más eruditos o técnicos. El siglo XIX no fue la excepción, pues a pesar de que estas nuevas publicaciones procuraron ceñir sus temáticas a cuestiones *apropiadas para el bello sexo*, como la maternidad y las cuestiones domésticas, poco a poco las mujeres de la época comenzaron a apropiarse de los temas publicados para ellas, al grado de convertirse en escritoras, editoras y empresarias, dueñas de periódicos y revistas. Según las autoras Lilia Granillo Vázquez, y Esther Hernández Palacios (2005), el papel de la mujer escritora y poetisa inició asumiendo el papel de *Ángel del Hogar* que le imponía la sociedad católica, pero pronto se adentró en temas políticos, literarios y filosóficos:

... ahora contamos con una tradición investigadora que permite afirmar que, durante el siglo XIX, el ambiente literario se pobló con muchas figuras femeninas. Las románticas fueron exitosas poéticamente hablando, llegaron a adquirir la categoría de profesionales al ocupar cargos públicos y ganarse la vida con la pluma. Varias sufrieron persecuciones y encarcelamientos por desafiar el orden patriarcal que las remitía a lo privado, y por atreverse a participar en la política; algunas fueron conservadoras, otras liberales y las hubo incluso radicales y no tradicionales. Aquí parte de la evidencia poética y de los vaivenes del proceso de liberación de voces que trascendieron el femenino tradicional, prepararon la escena literaria para las escritoras del siglo XX y ocuparon un lugar digno en la historia literaria nacional (Granillo & Hernández Palacios, 2005, p. 117).

En efecto, el siglo XIX sería el periodo de florecimiento literario, no sólo en materia de publicaciones sino en la aparición de diferentes grupos y estilos literarios, como el cuento. La variedad tan rica de temáticas en las publicaciones, que iban desde lo literario, social y político, hasta la higiene, la medicina y la educación, refleja que se estaba pensando en un multiplicidad de lectores de todos los géneros y condiciones. Dicho florecimiento podría considerarse erróneamente como un reflejo del aumento en el público alfabetizado. Muy al contrario, los índices de alfabetización seguían resultando bajísimos. Mílada Bazant aporta la siguiente cifra:

Cuando se llevó a cabo el primer censo de la república, en 1895, sólo 14% de la población era alfabeta; para 1910 había aumentado apenas a 20%. Más hombres que mujeres sabían leer y escribir: 17% en 1895 y 22% en 1910, contra 11% y 17% respectivamente. Por otra parte, el Distrito Federal tenía 38% de la población alfabetizada. Si poca gente sabía leer, era todavía menos la que realmente leía, como lo afirmaba una revista pedagógica de la época (2010, p. 205).

Como se comentó al principio de este apartado, las dificultades de contabilizar a la población lectora se hacen patentes al considerar que había un público lector que más bien escuchaba, y que dentro de los posibles lectores no todos se manifestaban, ni tampoco poseían los mismos niveles de habilidad lectora:

¿Leían los lectores potenciales? [...] Para el caso de las publicaciones periódicas, con el fin de conocer el número de los lectores algunos investigadores han recurrido a las listas de suscriptores y el número de ejemplares impresos por día. Siguiendo esta línea, se podría también recurrir al número de impresiones de un folleto o, en el caso de los impresos sueltos, al monto de pedidos. Ello nos lleva, en algunos casos, a resultados sorprendentes, como lo es la cifra de lectores calculada a partir de los tirajes de la prensa moderna: en un día del año de 1907, el imparcial tiró 125 mil ejemplares, cifra que en 1911 rebasó el país al imprimir 200 mil periódicos. Y ello resulta más sorprendente si pensamos que seguramente un ejemplar circulaba entre varios lectores -miembros de la familia, parroquianos de un café o asiduos de las bibliotecas lo que me permite concluir que leían más de los que compraban (Speckman Guerra, 2005, p. 49).

Por otra parte, los albores de siglo XIX pondrían sobre la mesa de discusión el rezago educativo y los profundos sesgos entre el medio rural y el urbano, entre las diferentes etnias y clases sociales, pues, en las diferentes redacciones de la Constitución que marcarían la vida independiente del país, dos detalles importantes surgieron en la redacción: la libertad de imprenta y la obligatoriedad de saber leer para poder participar en la vida política (Rodríguez Gallardo, 2020b). Rodríguez Gallardo (2020b) destaca la falta de interés por parte del Estado por acabar con el analfabetismo puesto que la educación había estado siempre en manos de la Iglesia; sin embargo, este desinterés del Estado coincidió con el cese de patrocinio económico de la Iglesia a las escuelas rurales, la imposición de profesores españoles por encima de los criollos y de la campaña de castellanización para los indígenas. Los problemas que se suscitarían más tarde obligarían a las autoridades a poner cartas en el asunto, en especial cuando comenzó a haber una falta grave de personas alfabetizadas que pudieran asumir cargos públicos. A la vez, al gobierno independiente le interesaba disminuir el poder e influencia de la religión en la sociedad mexicana, por lo que no le quedaba más opción que asumir la educación pública como parte del proyecto nacional.

La explicación del analfabetismo con el que se inauguró el siglo XIX tenía varias vertientes, muchas de ellas históricas y otras provocadas por el mismo desinterés del Estado. Por un lado, un factor determinante sin duda fue la brecha cultural entre el espacio urbano y el rural que dejaba a muchas comunidades en la marginación; por otro, las restricciones que históricamente se le impusieron a ciertos grupos étnicos o a las mujeres para ingresar a las escuelas o a los estudios superiores. Otro factor relevante es la brecha económica: desde siempre el objeto libro ha sido un producto de lujo, accesible sólo para unos cuantos. Las publicaciones periódicas, en formato de folleto o por entregas, que vieron su auge en el siglo XIX estaban pensadas para la gente común pues eran mucho más baratas. Por el contrario, los libros siempre estuvieron destinados a las escuelas privadas, a las universidades o a la gente noble o adinerada que tenía un espacio de biblioteca en su hogar, esto también explica porqué no todos los niños llegaban al curso superior donde se les enseñaba la escritura puesto que no todos podían pagar los materiales y libros de los cursos más avanzados:

Para tener alguna idea de los sueldos y del valor de la moneda, hay que considerar que un catedrático universitario ganaba 600 pesos al año, cuando las circunstancias económicas le permitían cobrar su sueldo. Un rector podría ganar hasta 1200. Un gobernador ganaba 2000 y un general 6000, pero un

maestro de escuela de primeras letras recibía 100 al año si estaba bien remunerado, 24 o 36 si no. Algunos recibían sueldos todavía menores. Así que entre los individuos que sabían leer y escribir la mayor parte no tenía fondos suficientes para comprar libros (Staples, 2010a, p. 94).

El espacio biblioteca de siglos XVIII y XIX, lejos de constituir un espacio para que los menos afortunados pudieran consultar ejemplares, resultaba más bien un lugar reservado a la élite erudita que ya contaba o estaba en proceso de acreditar estudios superiores:

Cuando se habla de “biblioteca pública” no es acertado entenderla en el sentido moderno que le adjudicamos a la palabra; es decir, no significa “donde conviven o leen todas las personas sin distinción de clases o condición social y de género”. Más bien, debería comprenderse el concepto de “público” en el sentido de que una persona que es capaz de escribir y sobre todo de leer, pero que no pertenece a la esfera de la Iglesia ni de las instituciones civiles, puede entrar a la biblioteca, consultar libremente los libros, sin que su condición social se lo impida (A. M. Cortés, 2012, p. 77”).

Tanto Amado Manuel Cortés (2012) como Carlos Monsiváis (2005) concuerdan en que la lectura de estudio, de erudición o intelectual estaba reservada para una élite cuidadosamente distinguida del resto de la sociedad. Al menos los grabados rescatados de la biblioteca Palafoxiana denotan que sus visitantes eran hombres, de elegante vestir, probablemente estudiantes, profesores o miembros del clero. Su denominador común era pertenecer a las clases acomodadas; además estaban presentes los bibliotecarios, los cuales tanto en las bibliotecas de alcurnia como en las de conventos, se encargaban de restringir el acceso a la biblioteca al público que no consideraran deseable, además de cuidar la preservación y catalogación del acervo (Cázarez Aguilar & Mejía Sánchez, 2012).

Monsiváis (2005) añade que a pesar del ambiente letrado de la ciudad de México de siglo XIX, la cultura en buena medida continuaba siendo un bien elitista reservado para unos cuantos académicos, historiadores, funcionarios y eruditos varios quienes no parecían realmente preocupados por los índices de analfabetismo, al menos en su mayoría. Por el contrario, en su estudio sobre los grupos y ateneos del siglo XIX, Monsiváis comenta que los escritores bohemios parecían discutir, escribir y publicar para ellos mismos, desde la certitud de que su valor dentro de la sociedad era precisamente su capacidad de leer y el ejercicio docto de las letras. Durante el Porfiriato muchos de estos pensadores, lejos de ejercer la crítica, se alinearon al poder y expresaron su admiración por el mandatario. De cualquier forma, fue en estos grupos de donde salieron pensadores que escribieron libros de pedagogía para los profesores y libros de texto escolares destinados a crear lectores de entre los infantes y los

adultos. Entre ellos destaca sin duda Justo Sierra que en un papel “misionero” desarrolla estrategias para aumentar la matrícula en las escuelas y vencer el analfabetismo (Monsiváis, 2005).

Lo cierto es que en un momento en el que se discutía la ciudadanía en función de las letras, la actitud del Estado pronto se transformó a una política de lucha a favor de la alfabetización e impulso a la educación primaria. En ese tenor, el Estado comenzó con una sistematización de la educación pública que incluyó la creación de una escuela normal para profesores (Martínez Jiménez, 1992) y, en 1888, la proclamación de la instrucción primaria obligatoria para hombres y mujeres de entre 6 a 12 años habitantes del territorio y la impresión de libros escolares. A pesar de los esfuerzos, según Alejandro Martínez Jiménez (1992), este primer impulso educativo no logró sino renovar la desigualdad estructural entre las condiciones del campo y la ciudad, y entre clases bajas y altas. El autor cita a Leopoldo Zea cuando dice que “el régimen porfiriano no llevó la educación a las masas del país, pero hizo circular “las ideas que habrían de llevarla” (Martínez Jiménez, 1992, p. 131).

3.6. LOS ESPACIOS DE LECTURA EN LOS SIGLOS XVIII Y XIX

Durante los siglos XVIII y XIX, la proliferación de la industria editorial, la diversidad de lectores, de lecturas y de formas de lectura, evidentemente también diversificaron los espacios. Algunos espacios como las escuelas y las bibliotecas fortalecieron su carácter de espacio de estudio y lectura, sin embargo, el fenómeno que destaca en este periodo es la disminución de la ortodoxia y la apertura para leer en espacios no convencionales hasta el momento, los cuales variaban según las actividades sociales, personales o económicas.

Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Elvia Carreño (2012) sobre el convento de Carmelitas Descalzas incluye la revisión de un texto de Antonio Núñez de Miranda especialmente escrito para las internas en el que se describen instrucciones de lectura y la ideología que circundaba la misma. Puesto que la lectura para las monjas estaba pensada como una práctica devocional y la lectura concebida como una práctica de interiorización comparada con la digestión, el texto recomienda portar un libro pequeño que se pudiera traer “en el bolsillo, o detrás de la imagen al pecho, o en el claro de la manga, sin que estorbe, para

recorrer a él en toda oportunidad” (citado por Carreño, 2012, p. 91). El mismo documento recomienda que las religiosas portaran dicho *librito* a sus celdas, bajo sus almohadas y en todas sus actividades para consultarlo cuando hiciera falta. Si bien los conventos tenían sus propias bibliotecas, en este caso una biblioteca importante y rica por cierto, este espacio se reservaba para el estudio personal, la consulta o para resguardar los libros compartidos en espacios y rituales de envergadura, como la misa, antes de comer, etcétera. Según la autora (2012) las anotaciones manuscritas develan que las internas no sólo se llevaban los libros devocionales a sus espacios personales o íntimos, sino que también podían llevar a sus celdas los libros de estudio extraídos de la biblioteca.

Ya en siglos anteriores se había analizado la presencia de escritorios y libreros en las celdas de los franciscanos y de los jesuitas. La novedad es encontrar este ejercicio también en los conventos femeninos, quizá no como una muestra de erudición, sino como una forma de lectura devocional que por su mismo carácter de interiorización era deseable que se llevara al espacio íntimo, como las celdas, los oratorios o el comedor.

Para los ciudadanos acomodados de ámbitos tanto rurales como urbanos, la lectura podía ocurrir en su biblioteca particular pero también en escritorios, terrazas, salas de estar - cuando la lectura fuera compartida- y, por supuesto, en la alcoba. Verónica Zarate Toscano (2018) también describe que en las casas de la nobleza novohispana era muy común encontrar mobiliario propio del ejercicio lector o escritor, como libreros, repisas y escritorios, tanto en el espacio denominado como *oficina*, como en el espacio destinado al negocio y, por supuesto, la alcoba. La lectura privada tiene como primera característica que es difícil determinar quién leía en qué espacio pues, por un lado, al ejercer la libertad de leer en cualquier sitio, la lectura de ocio y disfrute buscó posturas y sitios más cómodos, en particular en su formato individual. Por otro lado, al haber libros en casa, virtualmente cualquier miembro de la familia que hubiera aprendido a leer podía acceder a ellos. Los testimonios escritos y visuales hablan de esta lectura en lugares íntimos o cómodos del hogar, de lecturas en familia, también de lecturas por oficio y trabajo en el estudio o ante un escritorio.

El testimonio que proporciona Pilar Gonzalbo (2018) sobre la vida de una familia criolla en el medio rural, refleja que a pesar de no tener una biblioteca particular como tal,

los libros se intercambiaban y prestaban. De tal forma que la alcoba, la cocina u otros espacios de la casa podían ser escenario de prácticas de lectura de ocio o inclusive lecturas secretas. El caso rescatado por la Dra. Gonzalbo también delata que las lecturas de la protagonista, una niña criolla de clase media, tenían un matiz curioso y prohibido ante las autoridades eclesiásticas. Por otra parte, el ámbito rural pudo nutrirse de libros y prácticas lectoras por el flujo librario que exponció el auge de la industria editorial tanto dentro como fuera de las ciudades. Estas prácticas también tenían un carácter colectivo pues dentro de la comunidad se compartían los libros y las lecturas en espacios donde todos coincidían para intercambiar noticias o convivir, como lo era la taberna o mesón.

Precisamente, el espacio público continúa siendo un lugar importante para las prácticas lectoras colectivas donde confluyen tanto la lectura escuchada, como la discusión o el mismo debate. Durante siglo XIX los nuevos formatos como periódicos, libros de cordel y gazetas se anunciaban por las calles de la ciudad a gritos, pues los vendedores aprendían de memoria fragmentos largos de los textos que vendían o los sintetizaban de tal forma que cualquier persona podía enterarse parcialmente del contenido del documento (Speckman Guerra, 2005). A la vez, Speckman Guerra concluye de la existencia de revistas y gazetas especializados para públicos marginados o iletrados como obreros, artesanos y constructores, que probablemente muchos textos de corte profesional se escribían pensando en una lectura en voz alta y compartida. Por lo tanto, el contraste de las ventas, el público letrado, frente a las impresiones masivas, se debe a que probablemente un solo texto era leído por muchos, pasaba a varias manos y también, de la lectura en voz alta se nutrían varios escuchas. Por lo que la lectura probablemente ocurría en un espacio de reunión propio del rubro en cuestión, en espacios de convivencia social en general o incluso en plazas:

Igualmente difícil resulta el cálculo de los escuchas, por ello, tan solo deseo dejar constancia de una práctica sumamente extendida: la lectura en voz alta. Un impreso era leído por más de un comprador, también era escuchado por más de uno. Diversas fuentes de la época dan cuenta de la lectura en común que permite a un grupo de personas conocer el contenido de novelas o enterarse de las noticias en las calles, plazas, cafés, salones o gabinetes de lectura (Speckman Guerra, 2005, p. 64).

Durante el siglo XIX los cafés serían el escenario de los debates políticos, de los grupos literarios y movimientos culturales que le dieron forma a la prólíja literatura mexicana de la época. Clementina Díaz y de Ovando (2005) los describe como el corazón de la ciudad,

espacios que fácilmente se convertían en gabinetes de lectura o en centros de reunión social. Los parroquianos solitarios podían sentarse por horas a leer periódicos o revistas, o bien, organizar animadas tertulias literarias o debates. Según la autora fue en los cafés donde transcurrían las más acaloradas discusiones sobre el ambiente político, los lectores compartían lecturas u opiniones sobre las noticias publicadas, proponían y organizaban publicaciones propias, de tal forma que estos espacios se convirtieron en centros culturales a la vez que “centros de conspiración y espionaje” (Díaz y de Ovando, 2005, p. 75). Grupos literarios como la Arcadia Mexicana, los Modernistas y, ya en siglo XX, los Áteneos, se valieron del espacio del café para sus tertulias y la planeación y debate de las publicaciones que los inmortalizarían, como el *Diario de México* y la revista *Azul*, así como traducciones y obras individuales.

A pesar de existir grupos y asociaciones literarias en casi todas las grandes ciudades de México, como Guadalajara, Puebla, Veracruz y Querétaro, Monsiváis recalca que la mayoría se concentraban o convergían en la ciudad de México, centro cultural y político indiscutible:

...queriéndolo o no, afirman un credo del siglo XIX mexicano: en el país hay una sola ciudad letrada, que asfixia la provincia al monopolizar los ofrecimientos culturales. Ante la capital no existe la competencia de las regiones. Hay grupos de eruditos en Guadalajara, Veracruz, Oaxaca, Puebla, por lo común en torno a sacerdotes versados en teología inaccesible y temas grecolatinos; hay vocaciones enciclopédicas poseídas por la jactancia del aislamiento y el anonimato [...] En el conjunto las excepciones carecen de importancia. La Ciudad de México atrae irremisiblemente, con sus grandes bibliotecas públicas y privadas, sus centros de enseñanza superior, sus librerías, sus libertades impensables en provincia, su culto a la lírica (Monsiváis, 2005, p. 92) .

En efecto, como lo apunta Mílada Bazant (2010), las recreaciones culturales, las mejores escuelas y bibliotecas casi siempre estuvieron concentradas en las grandes ciudades, particularmente en la ciudad de México. El medio rural casi siempre estuvo en zozobra. Durante el siglo XVIII, la mayor parte de la lectura rural se concentraba en los colegios e internados jesuitas, los cuales tuvieron el mérito de adentrarse a las regiones más recónditas del país. La Compañía supo propagarse por el campo y por las ciudades principales en forma de colegios, casas de rezo, universidades, internados y misiones, en general con excelente recepción por parte de los habitantes de uno u otro ámbito (Gonzalbo Aizpuru, 1990).

Después de la expulsión de la orden, los colegios cerraron y sus bienes se repartieron entre las bibliotecas o escuelas aledañas, o bien, pasaron a manos de las órdenes agustinas, franciscanas o dominicas. Dorothy Tanck de Estrada (2010a) afirma que menos de la mitad de los colegios jesuitas sobrevivieron después de la expulsión, la mayoría de los supervivientes se encontraban en las ciudades de Puebla, Guanajuato, Guadalajara, Querétaro y México. Además, la autora apunta que el dinero recabado de la venta de los terrenos de los colegios se envió a España, con ello, México perdió una buena parte de la inversión destinada a la educación, en particular a la educación rural. Poco después de este recorte y justo antes de terminar el siglo, ocurrió la restricción anteriormente descrita en la que los sacerdotes criollos fueron reemplazados por diocesanos peninsulares con el objeto de implementar el castellano y pedagogías europeas en las comunidades indígenas. Por si fuera poco, ante la falta de fondos que provocó el desinterés de los nuevos profesores en la enseñanza de primeras letras, el rey Carlos III decretó que sería responsabilidad de las mismas comunidades el pago de las escuelas y de sus maestros. Esta medida, por un lado, a mediano plazo logró que algunas comunidades lograran alguna autonomía en sus formas de enseñanza. Por ejemplo, en Puebla, México, Durango y Veracruz se establecieron escuelas para niñas indígenas. Sin embargo, por otro lado, el decreto en general intensificó el aislamiento y la heterogeneidad en el funcionamiento y productividad de las escuelas rurales (D. Tanck de Estrada, 2010a).

El aislamiento y en muchos casos la precariedad, dificultaban la apertura de escuelas, el mantenimiento de las mismas, la compra o impresión de material de lectura y, desde luego, la contratación y pago a un maestro capacitado para la enseñanza primaria. Manuel de Ceballos (2010) comenta que en muchas comunidades rurales sólo contaban con el catecismo o cartillas religiosas para aprender a leer pues era este el único material que había llegado hasta su territorio. El autor explica que estas publicaciones “eran leídas en las reuniones de asociaciones piadosas o círculos obreros, en los salones parroquiales, en las casas o en otros centros de reunión” (Ceballos, 2010, p. 172). A lo largo de los primeros años de siglo XIX, muchas instituciones escolares tuvieron que cerrar sus puertas ante los tortuosos vaivenes políticos que se suscitaron durante y después del movimiento independentista, esto aunado a inundaciones y epidemias, provocaron que el impulso a la cultura lectora se pausara temporalmente. Sin embargo, la educación y concretamente la alfabetización seguían siendo

una parte nebulosa de la agenda política desde la concepción de la lectura como herramienta fundamental de la formación cívica y del derecho al voto, aunque en la práctica las iniciativas no llegaron a concretarse sino muy paulatinamente a partir de las reformas de Valentín Gómez Farías en 1833.

Para finales de siglo XIX y principios del XX, Milada Bazant (2010) explica que muchas zonas rurales eran totalmente ajenas a los conflictos políticos en torno al Porfiriato, puesto que en muchos casos ni siquiera tenían acceso a los periódicos y folletos. Pese a ello, algunos intelectuales de la época sí estaban al corriente de los índices de analfabetismo en las zonas rurales y en un intento de salvar la situación, fundaron escuelas de artes y oficios, escuelas nocturnas y escuelas de agricultura. A la vez, se publicaron y distribuyeron gratuitamente revistas didácticas breves de temáticas relacionadas con el campo (Bazant, 2010, p. 227). A pesar de los esfuerzos, los primeros censos de siglo XX arrojaron datos interesantes: la mayoría de la población mexicana vivía en el medio rural y entre ellos al menos un 80% eran analfabetos (Bazant, 2010). Esta sería la realidad con que arrancaría el siglo XX y las distintas iniciativas que se analizarán en el siguiente capítulo.

A pesar de las dificultades para establecer espacios de lectura en el medio rural, evidentemente la escuela resalta como espacio de lectura por antonomasia. Por lo general hablamos de una lectura de corte pedagógico, no necesariamente profunda o crítica pero sí de memorización y repetición. El siglo XVIII vería florecer las escuelas de primeras letras, como colegios, internados y escuelas de “amigas” para niñas e infantes. Mientras las órdenes religiosas tuvieron hegemonía sobre la educación, las escuelas se abrieron tanto en zonas rurales como en urbanas. Emilia Reséndiz (2010) describe que durante el siglo XVIII las órdenes religiosas, en particular la orden jesuita, se ocuparon de aperturar importantes sedes de educación superior y primeras letras las cuales no sólo constituyeron en muchos casos una vanguardia educativa sino que a raíz de su convicción formativa a través de la lectura, lograron conformar importantes bibliotecas y acervos de gran valor. Es el caso de Colegio Seminario de San Luis Gonzaga en Zacatecas, considerada la primera escuela de primeras letras en la región así como el primer colegio para los principales zacatecanos.

El florecimiento de los seminarios, colegios y universidades ciudadanos fue bastante más drástico, al igual que su supervivencia a pesar de los vaivenes presupuestales y los enfrentamientos bélicos que se suscitarían más adelante. Mientras que muchas escuelas y colegios indígenas tuvieron que cerrar por falta de presupuesto, la mayoría de las escuelas ciudadanas encontraron la forma de subsistir, o bien se reconstruyeron más tarde. Anne Staples (2010a) resalta la multiplicación de las escuelas lancasterianas durante siglo XIX. Si bien, para efectos de alfabetismo y estudios superiores su impacto aún debe ser estudiado, Staples afirma que el sistema de enseñanza mutua y de niños de grados avanzados que actuaban como “monitores” de los más jóvenes, logró aumentar el número de inscritos en las ciudades, así como instaurar un sistema en el que la enseñanza de la lectura y la escritura se hacía de manera simultánea. Otro mérito del sistema lancasteriano, es que estableció escuelas normales para capacitar a quienes serían los monitores o inspectores. Adicionalmente “promovió clases de dibujo, dominicales, nocturnas y de adultos, difundió la cartilla lancasteriana y, en 1842, el gobierno central le confió la Dirección General de Instrucción Primaria para todo el país” (Staples, 2010a, p. 106). La autora subraya la importancia de este órgano, pues por primera vez implicaba la centralización del sistema educativo, la creación de manuales homogéneos para la planta docente y la impresión de libros de texto. Aunque la Dirección duró muy poco (tres años), su gestión sentó las bases para la organización de la vida educativa y política en todo el país, al menos a nivel urbano.

A lo largo del siglo XIX, a pesar de los conflictos bélicos sobrevivieron muchas instituciones educativas como el Colegio de Minería, el Colegio de Cirugía y el Colegio de las Vizcaínas. Staples menciona la supervivencia de dos universidades y nueve seminarios diocesanos, además de colegios particulares de primeras letras y las primarias reportadas en los estudios de la época:

Sin que sean confiables las cifras, en 1843 había unas 1 310 primarias en el país, con asistencia (según las estadísticas del gobierno) de 58 744 alumnos. Lo que puede uno constatar, sin miedo a equivocarse, es que el número de escuelas, maestros y alumnos aumentó notablemente en las zonas urbanas a lo largo del siglo XIX (Staples, 2010a, p. 100).

Adicionalmente, Staples (2010a) menciona que a partir de los años 40's volvió a funcionar el Colegio de San Nicolás de Michoacán. Su gobernador en turno, Ocampo, incluso dotó al colegio con laboratorios, abrió carreras nuevas y organizó las pruebas para certificarse como

profesor de primaria. También aparecieron las escuelas mixtas, que atendían a públicos de ambos sexos, aunque no al mismo tiempo, cada grupo tenía horarios y contenidos pedagógicos específicos. Con todo, la autora resalta que hacía falta mucho trabajo, puesto que en la mayoría de los estados la educación primaria no era obligatoria y muchos padres se mostraban reacios a llevar a sus hijos a la escuela pues no le encontraban utilidad práctica.

Uno de los espacios más prominentes e importantes fue la biblioteca. A pesar de que las bibliotecas aun no estaban pensadas para cualquier tipo de usuario, sino para personas privilegiadas dentro de la esfera jerárquica, estudiosos y eruditos, y las bibliotecas escolares sólo atendían a su profesorado y alumnos, el mérito de la biblioteca es ser el espacio de preservación, catalogación y consulta por antonomasia, a la vez que fue un importante motor para el flujo de libros extranjeros y en general para la edición e impresión de una gran cantidad de libros nacionales. El auge de la industria editorial, aunado a los diferentes proyectos educativos, en particular en las ciudades, fueron permitiendo cada vez más el flujo de públicos heterogéneos, al grado de que a finales de siglo XVIII se empezó a plantear la biblioteca como un espacio de estudio y lectura realmente público, siempre y cuando el “público” cumpliera con ciertas características. Nunca se planteó realmente para públicos marginados como mujeres, niños o personas iletradas con la salvedad de las bibliotecas conventuales femeninas y las bibliotecas pequeñas que fundaron los jesuitas a su paso por zonas inhóspitas como la Sierra Tarahumara. Manuel Ceballos (2010) describe que a fines de siglo XIX y principios del XX, grupos de ciudadanos en defensa de la fe católica lograron abrir bibliotecas populares en la ciudad de México y Aguascalientes e incluso en dos cárceles del país. La novedad es que dichos espacios sí estaban pensados para todo público pues su objetivo era el ganar adeptos y afianzar la fe ante la separación de la Iglesia y el Estado.

Durante todo el virreinato, pero muy particularmente a lo largo del siglo XVI y XVII florecieron bibliotecas imponentes abastecidas ampliamente gracias al comercio librero descrito por Pedro Rueda (2012). Estos espacios, durante el siglo XVIII fueron claves para la lectura de estudio y la preservación de importantes colecciones de manuscritos, traducciones y textos clásicos. Muchas escuelas, colegios y conventos contaban con una biblioteca para satisfacer las necesidades de estudiantes y profesores. Resaltan la biblioteca del convento de Carmelitas en Puebla y el Colegio de Vizcaínas, la Dra. Idalia García

Aguilar¹⁰ incluye además las importantes bibliotecas del Convento de San Francisco de México, del Convento de la Santa Recolectión, del Noviciado de San Cosme, del Convento y Colegio Apostólico de San Fernando, de la Real Congregación del Oratorio y, del Convento Imperial de Santo Domingo de México (I. García Aguilar, 2010, p. 292). Dentro de las bibliotecas escolares, la autora también menciona las bibliotecas del Colegio de San Nicolás Obispo, la de San Juan de Letrán y la del Colegio de San Pablo. Por su parte, César Manrique (2008) destaca las bibliotecas del Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo, San Ildefonso, y el Colegio de Tepotzotlán todas dentro de o en las cercanías de la ciudad de México. El autor describe que al ser colegios jesuitas, destacados coleccionistas de libros, tras su expulsión su acervo se repartió en varias universidades terminando mayoritariamente en la Biblioteca Nacional de México.

De las enormes colecciones fuera del ámbito escolar, destaca la que amasó la Biblioteca Turriana de la catedral Metropolitana de la ciudad de México, considerada la primera biblioteca pública del país y repositorio de manuscritos, ejemplares prohibidos, libros de arte, literatura y ciencia, además de tener espacio para la escritura manual al estilo de los scriptoria medievales (Ruelas, 2013) y la ya citada Biblioteca Palafoxiana en Puebla. Además hay que considerar la proliferación y desarrollo de importantes colecciones privadas durante los siglos XVIII y XIX entre las que se cuenta la de Sor Juana Inés de la Cruz. En sus estudios, la Dra. Idalia García (2010) hace recuento de todas las bibliotecas particulares de la época. Además de resaltar en número (alrededor de trescientas), un dato interesante es la profesión de quienes poseían dichos espacios: las bibliotecas más importantes pertenecían a familias adineradas, miembros del clero, doctores y profesores, además de boticarios, médicos, visitantes, oidores, fiscales, tenientes, vicerrectores entre otras muchas profesiones que destacan por requerir estudios superiores para ejercerse.

¹⁰ Se sugiere revisar el texto: “Suma de bibliotecas novohispanas: hacia un estado de la cuestión” (en *Leer en Tiempos de la Colonia: Imprenta, Bibliotecas y Lectores en la Nueva España*, Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, México, 2010), donde la autora, Idalia García Aguilar, hace un interesante y completo recuento de todas las bibliotecas registradas desde el siglo XVII hasta el XVIII.

Un detalle relevante de los siglos en cuestión es que el papel del bibliotecario se redefine y se eleva como una profesión erudita y relevante. Amado Manuel Cortés rescata un documento de siglo XVIII de la Biblioteca Palafoxiana en el que se menciona lo siguiente:

...se refiere al bibliotecario, cuya función principal era el cuidar la biblioteca, pero sobre todo, vigilar que los libros no fueran sustraídos del lugar, pues de lo contrario, “perdería el oficio el dicho Bibliotecario”. Las llaves de la librería quedaban en resguardo de Palafox y Mendoza y en caso que él faltara, se le encomendaría al bibliotecario que fuera nombrado, y si también a su vez éste no estuviera, se le entregarían al rector de los Colegios (2012, p. 72).

Según los estudios del autor, la elección de los encargados de la biblioteca era delicada, entre sus funciones estaba el control de quién ingresaba al espacio, pero también limpiar y acomodar los libros, facilitar ejemplares al público de profesores (los estudiantes debían encontrar y acomodar ellos mismos los libros de su interés) y catalogar los nuevos ejemplares por tema y autor. Los bibliotecarios fueron figura clave para el estudio de las bibliotecas novohispanas, pues entre sus labores también destacaba la creación inventarios y registros comentados tanto de las obras contenidas en sus bibliotecas como de los usuarios y sus movimientos.

Ya durante el siglo XIX la erudición requerida en algunas bibliotecas se relajó, aunque no de manera radical. Milada Bazant describe que a lo largo del siglo se fueron abriendo bibliotecas más pequeñas destinadas a atender a un público popular:

En 1893 se fundó una biblioteca nocturna anexa a la nacional destinada a las clases trabajadoras, de tal manera que se hizo una colección de libros sobre manuales de artes y oficios, historia, ciencias matemáticas y naturales, literatura, medicina, pedagogía, moral. Contaba con 6940 volúmenes y 1000 periódicos. El número de lectores aumentaba año con año, siendo por ejemplo en 1889 de 37,875 mientras en 1886 había sido de 11,503. Había además otras 16 bibliotecas y 3 pequeñas ambulantes, una especializada en libros franceses con algunos libros en inglés y 2 con libros en español (Bazant, 2010, p. 231).

Durante el Porfiriato esta iniciativa continuó, a la par que se procuró abrir más escuelas públicas en zonas marginadas. Sin embargo, la particularidad de estas escuelas es que carecían de biblioteca, en su lugar se repartieron libros de texto gratuitos. La iniciativa, lejos de solucionar las brechas sociales y educativas, nuevamente puso de manifiesto las hondas diferencias entre el medio urbano y el rural que sería la realidad que encabezaría las acciones del siglo XX en materia educativa, al menos en el discurso.

En síntesis, a lo largo de este estudio se ha demostrado que las lecturas, las formas y los espacios estaban condicionados por el público lector y su contexto específico. Los siglos que conforman el tema de este capítulo reflejan que esta interdependencia cada vez fue menos sistemática y que de hecho la lectura comenzaba a adquirir matices más independientes y autodidactas. Una característica interesante es que durante el siglo XIX la lectura es más economía, política y entretenimiento que doctrina y educación, muy a pesar de que los conventos, iglesias y escuelas continúan siendo lugares emblemáticos para el objeto libro y la enseñanza de las letras en todas sus etapas.

Un detalle interesante a recalcar es que la enseñanza de la lectura, fuera en escuelas, casas de “amigas”, conventos o internados, no determinaba ni el estilo de la lectura, ni su profundización y mucho menos el material que el lector en potencia elegiría a futuro, si es que continuaba con la práctica. Precisamente, la característica del siglo XIX es que el lector -y la lectora- en muchos casos tenía posibilidad de *elegir* sus lecturas incluso por encima de la censura o la prohibición. El desafío a la censura ha estado presente en toda la historia de la lectura, en estos siglos en particular la prohibición se relaja en detrimento del carácter económico de la industria libraria y desde luego, a causa de la paulatina pérdida de poder civil del órgano eclesiástico. Sin embargo, la censura y el control volverían a repuntar con toda rigidez durante el Porfiriato.

La lectura no es totalmente “libre” pero sí es más diversa, más colectiva -aun en sus formas eruditas- y más abierta a la crítica social, aún en sus formatos sensacionalistas y amarillistas. Sin lugar a dudas, en la época analizada, la palabra escrita es la protagonista del movimiento social y cultural del país, concentrándose en su mayoría en las grandes ciudades, sobre todo en la ciudad de México. El proyecto mismo de nación dependió de la habilidad de la lectura, por contradictorio que parezca frente a la pasmosa diferencia entre las condiciones entre clases y muy especialmente, frente a la persistente zanja entre el medio urbano y rural en el que profundizan muchos de los autores y autoras citadas.

El siguiente capítulo retomará el siglo XX con sus problemas políticos, la lucha por construir una identidad nacional y la sistematización de la lectura y la educación a través del nacimiento de órganos y mecanismos que aún continúan en desarrollo hoy día.

4. LA LECTURA EN EL SIGLO XX

Como se demuestra en el capítulo anterior, el siglo XIX es un periodo de transición fundamental para entender los complejos procesos del siglo XX. El periodo decimonónico implicó una diversificación masiva de los objetos de lectura y una resignificación de la práctica de la lectura que la equiparaba con los altos estándares sociales y el derecho a la ciudadanía a través de la educación. Adicionalmente, la era industrial permite que los procesos de creación y encuadernación de libros se agilicen. Procesos como la producción de papel y la impresión industrial fomentaron no sólo la diversidad de objetos de lectura sino su masificación.

Muy especialmente, en los siglos XIX y el XX, la concepción de la lectura está permeada por la historia política del país. Los movimientos de independencia implicaron la confrontación de dos polémicas: Por un lado, el nuevo gobierno independiente requería una propuesta concreta de modelo nacional, lo cual incluyó la creación de una constitución, identidad ciudadana, símbolos patrios, estructuras económicas y homogeneidad en los imaginarios nacionales entre otras piezas que permitirían homogeneizar y fortalecer el país desde diferentes rubros, sobre todo el económico. Por otro lado, el modelo de nación debía incluir una educación acorde con el proyecto, pues, a través de esta es que se difundiría una única historia nacional, así como las virtudes y deberes del ciudadano ideal. A su vez, el modelo de nación, al igual que el modelo de educación que habría de servir de soporte, fueron construyéndose o cambiando según la figura que estuviera en el poder, la cual más de una vez se encontró en zozobra. En todos los casos, la lectura fue un elemento protagónico para difundir y fortalecer ideas, para replantear la educación, así como para atacar públicamente las iniciativas emergentes. Las bibliotecas se multiplicaron, al igual que las editoriales, las librerías y las escuelas. La férrea resistencia de los grupos conservadores también fue un factor que generó o limitó objetos, espacios y prácticas de lectura.

Por distintos motivos, a pesar de los intentos de construir una nación a través del fortalecimiento de la educación y a pesar de la diversificación de objetos de lectura, el siglo XX inicia con un México modernizado sólo en apariencia. Las encuestas oficiales aún calculan que alrededor del 80% de la población mexicana era analfabeta, que un porcentaje

significativo de la población no hablaba el español y que la falta de hablantes bilingües, traductores o material de estudio de las lenguas originarias, mantenían a las comunidades indígenas en condiciones de marginación (Bazant, 2010).

En general, los contrastes que se han descrito a lo largo de toda esta investigación convergerán en el siglo XX como un desafío que por una u otra causa no lograba socavarse. Por el contrario, ya desde las últimas décadas de siglo XIX, los contrastes en el país que impiden que el desarrollo o la prosperidad sean homogéneos van penetrando lentamente en la conciencia de las autoridades como una serie ineludible de factores que llevan al fracaso una a una las iniciativas para implementar educación, acabar con el analfabetismo o mejorar la calidad de vida de miles que sobrevivían en condiciones de pobreza extrema. El ideal de nación no podía lograrse sin resolver las enormes diferencias entre los distintos estratos sociales, y esto tampoco se resolvería si el Estado no se hacía cabalmente cargo de fortalecer y gestionar la educación del país.

Uno de los puntos clave para entender el fracaso de las primeras iniciativas de desarrollo nacional se encuentra en el análisis de la primera pregunta que se ha planteado en cada uno de los capítulos anteriores: ¿Qué es leer? Aunado a la definición de “escritura”, de “educación”, de “ciudadanía” y, por supuesto, de “desarrollo”, la historia refleja que el significado de la lectura no es democrático: la lectura no es libre ni está pensada para todos; frecuentemente descarta prácticas que en su momento y dentro de ciertos círculos claves, se conciben como erróneas, inmorales o inútiles. A su vez, la educación pasó de significar adoctrinamiento y obediencia, a implicar homogeneización, memorización y ciudadanía. En algunos modelos educar es comprender, es lectura colectiva, es leer y escribir; en otros implica sólo decodificar, memorizar, aprender oficios y hábitos. El discurso educativo rara vez fue equivalente entre las escuelas del campo y la ciudad, a la vez que las condiciones espaciales, en tanto a materiales, libros, infraestructura física, así como la disponibilidad de profesores y profesoras preparadas, fue marcadamente distinto. De hecho, según Mílada Bazant:

Antes de los Congresos de Instrucción de 1889 y 1890 no se había estudiado con profundidad la manera en que se debería enseñar ni se había realmente palpado la importancia de los métodos. No existía una

verdadera pedagogía y el fin de la educación era esencialmente instructivo; es decir, el alumno adquiriría conocimientos desde el punto de vista intelectual (2010, p. 208).

Entre los siglos XVIII y XIX, conforme se fueron suscitando movimientos de independencia, la educación paulatinamente dejó de estar en manos del clero y no fue sino hasta casi principios del siglo XX que el Estado se asume responsable de la educación en el país, con iniciativas y apoyos desiguales entre la esfera rural y la urbana. Este último dato coincide con el naciente interés por desarrollar métodos educativos propiamente (Bazant, 2010). La lectura dentro de la educación en México se propuso desde objetivos y métodos muy diferentes, los cuales se modificaban al tiempo que cambiaban las ideologías imperantes o ante los resultados entre un método y otro. El siglo XX fue un periodo de experimentación de teorías pedagógicas, de replantear objetivos, temas de lectura, metodologías, de entender la importancia de la capacitación docente y, muy especialmente, de empezar a reconocer paulatinamente la importancia que el contexto particular jugaba en los resultados de cada propuesta educativa.

En general, el siglo XIX fue un periodo en el que muchas concepciones se replantearon. Por ejemplo, se revisó y buscó la alfabetización de las mujeres desde un intento de integrarlas más activamente a la vida laboral¹¹ y social, pero también reconociendo su papel de consumidoras de la industria editorial o parte de la fuerza laboral (Loyo Bravo, 2004). Otro ejemplo elemental fue el intento por integrar la población indígena a la sociedad mexicana, desde luego, partiendo desde un imaginario o ideal ciudadano que muchas veces invisibilizaba o denigraba las formas tradicionales de hacer y pensar de cada grupo indígena, discriminando sus lenguas e ignorando sus verdaderas necesidades (Martínez Jiménez, 1992). El replanteamiento de muchas ideas no estuvo exento de influencias conservadoras, prejuiciosas en materia racial o de género, idealistas y poco pragmáticas. De ahí que conceptos como “desarrollo”, “ciudadano”, “educación”, fueron cambiando a lo largo del siglo XIX y principios del XX, muy en particular después de que ciertos movimientos sociales o políticos alteraban un orden establecido por probarlo desequilibrado, ineficiente,

¹¹ Las mujeres fueron tomadas en cuenta para labores y trabajos considerados apropiados para las ellas, como la costura, la limpieza, la cocina y el cuidado de los niños; precisamente, destacan los discursos que las animaban a ser profesoras de primaria o de primeras letras por su “naturaleza maternal” (Montes de Oca Navas, 2004)

represor o insuficiente ante las enormes necesidades del pueblo. El desarrollo, la educación y la concepción de ciudadanía siempre se plantearon desde el fundamento de la letra escrita, de la individualidad y del español, lo cual desacreditó per se las formas culturales basadas en la oralidad, en la vida comunal y las lenguas indígenas en general.

El hecho es que la independencia del órgano eclesiástico requirió que el Estado fuera capaz de reconocer muchos grupos anteriormente ignorados, circunstancias pasadas por alto o, en particular, las enormes diferencias entre las condiciones de vida entre las zonas rurales y las urbanas, lo cual no iba a modificarse hasta que las preconcepciones se replantearan en un ejercicio de prueba y error hasta lograr realmente mejorar la realidad del país. El objetivo urgente era fortalecer a México como país independiente, y, por lo tanto, homogeneizar lo más posible las condiciones de su gente, lo cual requirió tomar conciencia de dichas condiciones y asumir la responsabilidad plena de llevar a cabo la empresa titánica de paliar los enormes contrastes.

Citando de nuevo el trabajo de Ángel Rama, a pesar de todos los esfuerzos los contrastes siguen siendo prácticamente los mismos desde siglo XVI:

Tabla 6

Ciudad	Campo
Español	Lenguas originarias
Literacidad	Oralidad
Modelos europeos	Modelos indígenas
Educación	Barbarie

Aunados a estos grandes contrastes, en los albores de siglo XX persistían otros tantos más particulares y por ende complicados: como hombre vs mujer, moral vs inmoral, rico vs pobre, católico vs laico, modernización vs precariedad, estudio vs trabajo, etcétera. Todos estos contrastes en el siglo XX tendrán ecos ineludibles en dos campos que le competen a este estudio: la educación y la economía.

Precisamente, el siglo XX será testigo de proyectos de educación masivos, de intentos de alfabetización, de modelos de escuela diferentes para distintos contextos. Más que nunca,

la lectura está aunada a la educación como herramienta primordial para forjar ideales, civilización, ciudadanía, y desde luego, como promotora de un modelo de lecturas *adecuadas o buenas*, y, por el contrario, censora de lecturas *malas*. Sin embargo, desde otro ángulo, la lectura también tuvo un campo de desarrollo prolífico y masivo de la mano del crecimiento de la industria editorial, la cual también estará relacionada con la educación. La industria editorial es productora, busca consumidores y en pos de ello no cesa de planear estrategias de propaganda, de husmear en los gustos de un público extenso y de ofrecer objetos de lectura diversos, de precios variados y temáticas populares, sin importar que sean considerados *buenos o morales*. Los contrastes mencionados aunados a la economía y la educación determinarán quiénes tienen posibilidad de leer, los espacios y concepciones de la lectura, así como los objetivos de esta.

Al mismo tiempo, el siglo XX es escenario de profundos cambios de orden ideológico y político, muchos de los cuales son consecuencia directa de los contrastes históricos que se han descrito a lo largo de este trabajo. El choque entre todas las corrientes emergentes o conservadoras será parte de lo que permee la lectura no sólo escolar sino también la lectura profesional y, en muchos casos, también la lectura de ocio. En ese sentido, la lectura será eje conductor de las diferentes corrientes políticas que lucharán por el poder ideológico y económico en México, al tiempo que, desde el discurso y la teoría, se llevan a cabo diferentes iniciativas para expandir la educación, entenderla e idealizarla. Precisamente, los conceptos de “*educación*” y de “*desarrollo*” más que nunca se verán permeados por las esferas de poder, por las instituciones emergentes, pero también desde el enfoque peculiar del esfuerzo comunitario y rural de asumir como propio el desarrollo de la educación.

El desarrollo tecnológico y urbano darán paso a una nueva expansión del objeto escrito. La palabra escrita y la imagen como apoyo a la misma comenzarán a ocupar todos los espacios del ámbito urbano, desde lo cotidiano, hasta lo legal. Inventos como la televisión y, después, la computadora, le darán un nuevo significado a las prácticas de la lectura a la vez que inaugurarán nuevos paradigmas y contrastes por encima de los ya existentes. La teoría de la lectura como educación y como desarrollo sufrirán modificaciones a lo largo de todo el siglo XX. Cada nuevo intento por emprender programas de alfabetización masiva, o bien, cada nuevo gobierno, se verá respaldado por argumentos diferentes, prácticas y objetos

de lectura acordes a dichos argumentos. Si bien, las teorías desarrolladas en el siglo XX en torno a la práctica lectora y a la educación no son drásticamente diferentes las unas de las otras, es notoria una evolución constante y con variantes palpables a todo lo largo del siglo.

En efecto, enmarcar todo el siglo XX en un solo capítulo resulta un reto complicado, puesto que el concepto de lectura se fue modificando ante los distintos eventos políticos e históricos. Por esta razón, este capítulo se aborda desde una metodología ligeramente distinta frente a los capítulos anteriores. La lectura se analizará muy especialmente desde el ámbito institucional dentro del que se enmarcan tanto editoriales, universidades como programas e institutos independientes o subvencionados por el mismo gobierno. Las concepciones de lo que significa leer y el objetivo de la práctica se recogen en gran medida de los mismos discursos oficiales, de editoriales y de universidades que dentro de sus proyectos especificaban lo que desde su ideología debía significar la lectura para la gente y cuál era para ellos el ideal de lector. Es difícil recabar el punto de vista de los lectores mismos, sin embargo, se presupone que algo o mucho de los discursos oficiales se repetía entre la gente común, aunque estas concepciones no siempre fueron congruentes con las prácticas o con el tipo de objeto de lectura que el grueso de la gente elegía, como es el caso de lecturas no canónicas, como las revistas, los folletos y los cómics.

El capítulo se subdivide en tres partes que representan un parteaguas o una transición importante en la historia política y económica del país en el siglo XX: La primera parte cubre los primeros 30 años del siglo XX que corresponden a la última etapa del Porfiriato, los años del movimiento revolucionario y sus ecos en las formas de gobierno inmediatas. La segunda parte abarca el auge del presidencialismo, desde los intentos de una educación socialista, la evolución de la Secretaría de Educación Pública y de otras instituciones y editoriales que surgieron en el marco de hacer el objeto libro más accesible al público general desde un ideal educativo e ideológico. La tercera y última parte, abarca las últimas décadas del siglo XX, caracterizadas por los avances tecnológicos y por toda una serie de nuevas teorías en torno a la lectura basadas en la idea del fomento, la cognición y su valor como ejercicio interpretativo.

4.1. LA LECTURA EN EL PORFIRIATO Y LA REVOLUCIÓN

Entre 1877 y 1910 México vivió el periodo de la dictadura de Porfirio Díaz. Dicha etapa estuvo salpicada de matices entre los que suele destacarse una aparente estabilidad política y económica que, entre otras cosas, permitió el desarrollo de diversos proyectos educativos concretos que conllevaron a la actualización de aulas, métodos pedagógicos, publicación de textos escolares y fomento a la lectura desde diferentes ámbitos. A la vez, la industria editorial vivió un notable crecimiento, los objetos de lectura se diversificaron: además de los libros proliferaron las publicaciones periódicas para todos los públicos y sobre una gran diversidad de temas. En este rubro destacan las revistas, los periódicos de corte literario o político y los impresos populares sensacionalistas como lo fueron los pliegos de cordel.

Sin embargo, a pesar de la aparente modernización, de la introducción del ferrocarril y de diversas industrias extranjeras, el Porfiriato intensificó las diferencias entre el espacio urbano y el rural, a la vez que propició que una buena parte del territorio nacional y sus consiguientes riquezas cayeran en manos extranjeras. El ambiente desigual tuvo un fuerte eco en la actividad educativa y sobre todo en la editorial, al inaugurar nuevas formas de censura y control de las publicaciones que criticaban al régimen. Por su parte, la educación se planeó primero como un sistema centralizado que tardó mucho en perfilarse como un proyecto nacional:

Porfirio Díaz intentó, tardíamente, disminuir el pavoroso índice de analfabetismo en el país proponiendo la ley de escuelas rudimentarias. Esta ley, que no fue aprobada hasta 1911 durante el gobierno interino de León de la Barra, facultaba por primera vez al ejecutivo para establecer escuelas donde se aprendiera a leer, escribir y contar, y donde se castellanizara a los indígenas... (Loyo, 2010, p. 249).

Mientras que había un desarrollo pedagógico y editorial en las grandes ciudades, las zonas rurales se mantenían en condiciones precarias, con proyectos educativos llevados a cabo con poco presupuesto o totalmente dependientes de la buena voluntad de la comunidad o poca preparación del profesor, quien además tenía en sus manos la responsabilidad del desarrollo educativo, cultural y económico de la comunidad escolar. Buena parte de la comunidad indígena se mantenía monolingüe y por lo tanto su participación en la sociedad

era muy limitada. Para ellos se emprendieron proyectos educativos enfocados en la enseñanza del español con pocos o nulos métodos pedagógicos.

A pesar de todas sus aristas, el Porfiriato fue un periodo cuya estabilidad, aunque cuestionable, permitió un desarrollo más o menos profundo de estrategias educativas desde un enfoque teórico e institucional. Personajes como Joaquín Baranda, Justino Fernández Modoño y Justo Sierra estuvieron a la cabeza de grandes proyectos educativos como el Primer Congreso de Instrucción (1889), las primeras escuelas para adultos, la apertura y fortalecimiento de la escuela primaria, la unificación de criterios escolares como el uso de textos, el sistema de enseñanza, el perfil del profesorado y la inauguración de la Universidad Nacional en 1910. Para todos ellos, la educación se traduce como requisito ineludible de la civilización y el corazón mismo de la educación es el libro, o al menos la habilidad de leer. Durante las primeras décadas del Porfiriato, la educación equivale a progreso y el progreso a la modernización y al fomento de las ideas liberales. El modelo educativo porfirista se cimenta en libros de diferentes tipos, iniciando con cartillas para alfabetizar y continuando, ya en la educación primaria, con textos pensados para homogeneizar el pensamiento de la sociedad y educar en materia moral, espiritual y nacional.

A la vez, el proyecto porfirista reniega de todo conocimiento basado en la tradición y la oralidad. Por lo tanto, las comunidades indígenas, su saber ancestral, sus lenguas, y su forma de vida no tienen ningún reconocimiento oficial. Muy al contrario, los proyectos educativos exaltan el pasado prehispánico pero rechazan a los indígenas de su tiempo, se incluye al ámbito rural y al indígena, pero desde un ideal concebido en el contexto urbano y desde la teoría positivista para la que el progreso lo es todo (Bazant, 2010). Paralelamente, la idea de ciudadanía y de derecho estaban irremisiblemente ligadas a la habilidad de leer y escribir, por lo que, desde un impulso de ser reconocidos, de defender sus derechos y, por ende, de aceptar a la institución escolar como un derecho ciudadano, diferentes comunidades rurales e indígenas se apropian de la escuela y, con sus propios medios, comienzan a organizarse para construir el espacio y las condiciones de una educación (Acevedo Rodrigo, 2012).

Los últimos tiempos del Porfiriato, además de constituir un periodo importante en la historia de la educación, es el escenario de un movimiento editorial de relevancia, pues no sólo se propició la difusión de obras literarias dentro de las grandes ciudades, sino que se generó una comunicación periódica en pro y en contra del régimen a pesar de la censura. A estas publicaciones se sumaron folletos, revistas y pliegos de todo tipo. Precisamente, este apartado comienza cuando el Porfiriato ha llegado a su auge, los efectos y consecuencias de sus políticas educativas y económicas se hacen palpables, y, por lo tanto, también comienzan a emerger claros discursos de oposición vertidos también en publicaciones diversas.

3.1.1. El significado de la lectura en los últimos años del Porfiriato y la Revolución

La lectura puede entenderse desde el discurso que idealiza la práctica, en contraste con una por veces lejana realidad evidenciada en los discursos que critican a tal o cual grupo de lectores por elegir lecturas “inadecuadas”. Esta categorización, a su vez, contrasta con el fracaso de empresas educativas, publicaciones o lugares de lectura. Por otra parte, es importante diferenciar el concepto de lectura, de educación o de lector, aunque muy a menudo en este capítulo se verá que los tres conceptos están interrelacionados, en particular en los discursos que se enfocan en la “alfabetización”. A la vez, el lector mismo puede entenderse en su práctica, desde una muy básica habilidad de decodificar signos, desde la erudición, pero también, desde los enfoques cognitivos mediante los cuales la lectura se va comprendiendo avanzado el siglo XX.

En el caso concreto de la primera parte del siglo y muy acorde con el devenir de las ideas en años anteriores, el siglo XX se inaugura en México con una clara concepción de la lectura ligada a la educación y a la ciudadanía. Aquí debe entenderse educación como civilización o acción civilizadora. El discurso pronunciado por Justo Sierra a principios de siglo y citado por Alejandro Martínez Jiménez deja entrever el paralelismo tan profundo que se concebía entre la civilización y la educación:

Si la civilización es, en resumen, la educación de una generación por otra, si un país es más civilizado a medida que la base de los conocimientos abraza una mayor área social y su cima sube a una mayor altura, claro es que es obra de civilización cuanto al ensanche de la instrucción se refiere (1992, p. 127).

A su vez, alfabetismo y educación desde la institución oficial, también es sinónimo de progreso. Esta última premisa explica porqué una medida urgente para los gobiernos y autoridades educativas fue acabar con el analfabetismo, interpretado como *enemigo de la nación*, puesto que el desarrollo nacional dependía de que una mayoría de los mexicanos estuvieran *debidamente* educados. El discurso oficial ensalzaba la habilidad de la lectura y la escritura como bases ineludibles de la educación, pero entre la adquisición de la habilidad y una ciudadanía ideal había un vacío discursivo y metodológico profundo. Se tenía claro que la habilidad lectora era esencial pero no se hablaba lo suficiente de cómo se debía leer o cómo debía desarrollarse esa lectura o hasta dónde la práctica lectora era suficiente o si requería de otro tipo de ejercicio.

Lo que sí estuvo a discusión desde principios de siglo fue el qué leer, específicamente la participación del libro de texto escolar en la educación, pues, al menos en los años de educación elemental se tuvo mucho cuidado de verter en los textos escolares toda la ideología esencial que dotaría a los ciudadanos en formación cívica e identidad. Desde el ámbito escolar, la lectura estuvo ligada al deber ciudadano, a la homogeneización de saberes compartidos y de una identidad nacional y, muy especialmente, en la concepción de una idea de lecturas productivas y lecturas nocivas.

Lucía Martínez Moctezuma (2004) relata que en el Congreso de Instrucción Pública celebrado en 1891 el tema central fue el libro escolar. Las visiones compartidas en dicha reunión reflejan que para algunos la educación debía significar el aprendizaje de memoria del libro, mientras que, para otro flanco, el libro debía ser una referencia para profesores y estudiantes y donde la figura central debía ser el profesor. Para ambas opiniones, la importancia del libro se centró en los autores: el autor debía ser el ideal ciudadano y debía ser capaz de contagiar el espíritu de progreso que la educación pretendía engendrar:

Es aquí donde encontramos al autor en un doble papel: dependiente y ceñido a ciertos intereses, no sólo de quienes hacen de ese texto un libro (libreros, editores o impresores) y de quiénes se lo apropian con la lectura, sino de determinaciones múltiples que organizan el espacio social y que generalmente delimitan las categorías y las experiencias de la escritura (Martínez Moctezuma, 2004, p. 131).

Es en este punto del discurso oficial que la lectura se concibe como una práctica idealizada y elitista desde el enfoque de quiénes son las autoridades intelectuales que dictan

qué se debe leer y qué no. Al respecto, Alejandro Martínez destaca que a pesar de que los discursos y los proyectos se enfocaban en impulsar la educación primaria, el presupuesto y el ideal civilizador se vertían en la figura del universitario como la meta más alta y loable del individuo, incluso más noble que la del profesor; aunque en la vida profesional, la situación económica no favorecía para nada a los egresados:

Se tomaba por dado que el egresado tuviera un exacto cumplimiento del deber profesional, una vida ejemplar y un conocimiento profundo de la materia, pero las circunstancias no correspondían a este nivel de exigencias. Después de una preparación académica ardua, aquellos no encontraban trabajo o una remuneración correspondiente a sus conocimientos. Las compañías extranjeras preferían a los profesionistas de sus propios países. Incluso los mexicanos, a la hora de buscar, por dar un caso, a un arquitecto, preferían, por esnobismo, a un europeo (Martínez Jiménez, 1992, p. 149).

Louise Schoenhals (1964, p. 23) destaca que el ideal civilizador de Porfirio Díaz era europeizar a la sociedad mexicana, por lo que muchos de sus seguidores, incluido Justo Sierra, plantearon sus estrategias educativas sin considerar cabalmente cuál era el contexto y las necesidades reales que estaban enfrentando. Milada Bazant (2010) incluso señala que en los discursos presidenciales leer era ser como los europeos y cita a una revista de la época: “Para un hombre civilizado la lectura es una necesidad como el comer” (Bazant, 2010, p. 221), entendiendo al *hombre civilizado* como el ciudadano europeo. Desde un enfoque muy esnobista, para la alta sociedad en las grandes ciudades, leer se convirtió en imitar las modas francesas y pertenecer a un imaginario de élite. Era claro que esa élite no incluía ni al ámbito rural, ni a las clases menos favorecidas y mucho menos a las comunidades indígenas.

Desde luego, no sería justo generalizar la práctica lectora en las ciudades como una actividad superficial y snob. Los inicios de siglo también acompañan a los grupos literarios de contracorriente como el Ateneo de la Juventud conformado por Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Caso, José Vasconcelos entre otros. Para este tipo de asociaciones reunidas en el centro de la ciudad de México, la lectura era una actividad compartida que propiciaba el intercambio de ideas y la construcción de proyectos más relacionados con el humanismo que con el positivismo impulsado por Porfirio Díaz. Dentro de esos proyectos nacidos en torno a lecturas vanguardistas, clásicas y filosóficas, se cuenta la creación de revistas, periódicos y antologías literarias; pero también proyectos educativos que la poste tendrán un eco fundamental en la historia de la educación en el país.

Sin embargo, la lectura urbana como práctica de las élites no implicó que las zonas rurales hayan quedado en el olvido. Claramente el tipo de lectura, los temas y las concepciones eran diferentes entre el ámbito urbano y el rural, pero el proyecto educativo promovido por el Porfiriato incluyó de algún modo a ambos espacios. En los primeros años de siglo XX se inauguraron instituciones como las Escuelas de Artes y Oficios, con ellas la lectura rural adquirió un carácter netamente utilitario. Al menos las publicaciones gratuitas destinadas para repartirse en el sector agrario y otras pensadas para costureras, carpinteros o herreros, delatan que la lectura rural también era educación, pero una educación práctica llena de consejos y enseñanzas específicas para cada oficio (Bazant, 2010).

Por su parte, Elsie Rockwell (2012) describe que las escuelas y proyectos educativos en las comunidades indígenas estaban enfocados en la enseñanza del español. Al menos en las dos primeras décadas del siglo, para la comunidad indígena leer era aprender español y a la vez era la posibilidad de adquirir habilidades para defender sus derechos y progresar en materia económica. A pesar de que el estudio de Rockwell se centra en una pequeña comunidad de Tlaxcala, el compendio de estudios contenido en el libro *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*, pone de manifiesto que para muchas comunidades indígenas la lectura estaba asociada con el ascenso social, con el aprendizaje del español, con la defensa de sus derechos y, a la postre, con su participación en el movimiento revolucionario. Todas estas concepciones de la lectura y la educación se combinaban de formas diversas con la tradición oral:

La tradición local del náhuatl escrito fue relegada a la esfera privada y se perdió paulatinamente. Sin embargo, en varios pueblos el uso oral del mexicano, como se conoce la lengua localmente, prevalecía en la familia y en la comunidad hasta mediados de siglo (Rockwell, 2012, p. 330).

En efecto, según Ariadna Azevedo Rodrigo (2012) la apropiación de las escuelas y métodos educativos indígenas en la medida que cada comunidad aportó recursos para construir un espacio y pagarle a un maestro, impulsó en ellos un peculiar sentido de ciudadanía en tanto a una legítima defensa de sus derechos.

Por otro lado, durante buena parte del siglo, para muchas comunidades leer también mantuvo relación con sus primeras lecturas de tipo religioso. En buena medida esto se debió a que muchas comunidades sólo contaban con libros de tipo religioso como material de

lectura. De muchas formas, durante estas primeras décadas de siglo XX, la lectura estuvo relacionada con la moralidad, al menos desde el plano educativo.

En 1857, la Constitución incluyó el artículo 3º en el cual se proclamaba que la educación sería laica y gratuita. En su reforma en 1917 el artículo versaba lo siguiente:

La enseñanza es libre pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza elemental y superior que se imparta en los establecimientos oficiales. Ninguna corporación religiosa o ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

La laicidad en la educación fue un tema que resultó sumamente polémico:

El intento de imponer límites al poder de la Iglesia católica en la educación fue objeto de acalorados debates. Aun cuando la mayoría de los constituyentes se confesó anticlerical, para algunos, excluir al clero de la enseñanza era un atentado contra la libertad y el laicismo, una restricción a la educación (Loyo Bravo, 2010, p. 157).

Las asociaciones católicas y el clero mismo se declararon en contra de la educación del Estado, abrieron escuelas privadas, grupos de oposición como la *Liga del Sagrado Corazón* y surgieron publicaciones específicamente católicas. Manuel Ceballos Ramírez (2010) describe que a finales de siglo XIX, el papa León XIII propuso renovar el índice de libros prohibidos con la intención de impulsar *el arte de la lectura*, entendido como el consumo de *los buenos libros* en contraposición con los *malos libros* y los *malos periódicos*. Pese a que en años avenir las confrontaciones entre la población conservadora y los gobernantes que defendían el laicismo condujo a la Guerra Cristera, el discurso escolar no se desentendió totalmente del objetivo moralizante de la educación y, por ende, las lecturas propuestas por los libros de texto, aunque no se fundamentaban directamente en la religión, sí repetían algunas doctrinas ligadas al carácter ideal del individuo.

Curiosamente, según los estudios de Víctor Manuel Bañuelos Aquino (2023), el imaginario religioso fue motor de consumo de mucha de la literatura popular surgida en la época, específicamente de folletos, pliegos de cordel y periódicos de corte sensacionalista. El autor relata cómo muchos fenómenos naturales, como el terremoto de finales de siglo XIX y el paso del cometa Halley eran interpretados bajo un filtro religioso que apuntaba al terror y a la amenaza del apocalipsis. El éxito de este tipo de impresos populares revela que la

lectura era información y ocio desde la curiosidad incluso desde el morbo y la. El impreso popular, ya desde siglo XVI, también se caracteriza por representar una lectura ligera, informativa desde lo sensacionalista, de carácter callejero y colectivo.

Las publicaciones populares y también muchos periódicos se llenaron de imágenes y caricaturas, por lo que leer imágenes fue una práctica común. Al igual que las estampas en el siglo XVI, la ilustración fue una manera eficaz para que cualquier persona pudiera interpretar el contenido de un texto, así supiera leer o no. Incluso la imagen podía aportar información más detallada o fácil de digerir que el texto, como es el caso de las notas que salieron a propósito del terremoto de 1894 con imágenes de la gente que salió de sus casas a postrarse de rodillas y rezar por su salvación (Macera & Carranza Vera, 2017).

Durante la Revolución Mexicana (1910-1917) las publicaciones periódicas y los folletos adquirieron un carácter distinto. Si bien, los impresos en las ciudades no dejaron de tener este tono sensacionalista, muchos periódicos se dedicaron a relatar los eventos del conflicto armado, muchas veces de manera tendenciosa. Por otra parte, en el ámbito rural comenzaron a circular diarios y folletos alusivos al movimiento armado que impulsaron una lectura política e informativa entre los combatientes:

La lucha armada dio lugar a diversas experiencias educativas. Los maestros que se habían incorporado a las filas con frecuencia enseñaban las primeras letras a la tropa o a su séquito, mientras que las escuelas se cerraban, eran ocupadas por los soldados o abandonadas por los niños que huían de enfermedades o epidemias, tomaban las armas o suplían el trabajo de sus padres. La necesidad de estar enterados del sesgo de la guerra, de leer proclamas o diarios que se imprimían incluso a bordo de los trenes fue, para muchos, un aliciente para aprender (Loyo Bravo, 2010, p. 157).

Elsie Rockwell (2012) añade que la palabra escrita fue esencial en el proceso revolucionario puesto que en la convocatoria para pertenecer a una u otra fuerza armada se usó la correspondencia entre fuerzas locales y grupos políticos. Estos documentos, según la autora, incluyen discursos y cartas en náhuatl, una de las pocas oportunidades que tuvo esta lengua de utilizarse en el ámbito político durante el siglo XX. El intercambio de noticias se sucedió de manera paralela entre medios impresos y medios orales, lo cual también explica el uso activo de la lengua *mexicana* o náhuatl. Sin embargo, Elsie Rockwell (2012) resalta que el conflicto revolucionario provocó el cierre de muchas escuelas, por lo que la alfabetización de las nuevas generaciones se vería mermada por falta de espacios adecuados.

Es muy rescatable que durante el conflicto, los profesores de primaria se convirtieron en líderes políticos. James D. Cockcroft (1992) menciona que estos personajes eran importantes en su comunidad y fueron elementos claves para la insurrección del pueblo en los movimientos antiporfiristas. Según el autor, los maestros se volvieron una influencia pues la comunidad escolar los consideraba autoridades intelectuales mejor preparados que el grueso del pueblo y por ende inspiraban confianza, sobre todo si además el maestro hablaba alguna lengua indígena. Es curioso que estos testimonios ponen de manifiesto la imagen de autoridad o de superioridad intelectual que implicaba el ser una persona letrada o con estudios. Algunos profesores incluso participaron en el movimiento armado, se involucraron en la política y ocuparon puestos políticos, impulsaron proyectos educativos o abrieron escuelas propias; es el caso de Alberto Carrera Torres, Cándido Navarro, Librado Rivera y Esteban Baca Calderón por citar unos pocos.

Después del conflicto armado, en la época de la posrevolución, comenzó un movimiento político e intelectual que procuró tomar las iniciativas más rescatables del porfiriato, pero con nuevos matices. Los años veinte fueron particularmente significativos para la educación y para la lectura. Elsie Rockwell (2012) detalla que, en 1920, el gobierno post revolucionario llega a la resolución de combatir a fondo el analfabetismo considerándolo “el primer obstáculo para el progreso y la unidad nacional”(Loyo, 2010, p. 250). Para tal efecto, se resuelve abrir más escuelas primarias, imprimir folletos y revistas populares de corte utilitario y se forma una comisión para favorecer que los libros de texto gratuitos se escriban por autores mexicanos y que sus contenidos promuevan el sentimiento nacional. Los años posteriores a la Revolución cambian el sentido de la lectura hacia la transformación ideológica del individuo y hacia un proyecto de nación específico que mutó de ser revolucionario y nacionalista a ser socialista. Rockwell (2012) señala que la retórica posrevolucionaria parecía consistente y fuerte, pero que en la práctica se mostró débil por no destinar suficientes recursos al funcionamiento regular de las escuelas y a la capacitación de los maestros.

En 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública bajo la tutela de José Vasconcelos en concordancia con el proyecto de educación primaria para todas las áreas rurales y el fortalecimiento de las escuelas preparatorias organizado por Rafael Ramírez y

Moisés Sáenz entre otros. El proyecto institucional inició con una concepción de la lectura ya no central sino enfáticamente práctica:

El discurso post revolucionario criticaba a la escuela rudimentaria del pasado, rechazaba explícitamente el aprendizaje libresco y promovía el aprendizaje para la vida. Apoyaba la educación elemental con miras a forjar patria y mejorar económicamente a las zonas rurales (Rockwell, 2012, p. 242).

Laura Giraudo añade que la SEP se crea en 1921 bajo el foco de *la problemática* de la educación rural, refiriéndose al problema del analfabetismo, cuyo fin último se argumentaba como lograr “la integración nacional y la construcción de una nueva nación” (Giraudo, 2004, p.305). Para tal efecto, además de la SEP se crearon otros organismos como la Comisión de Libros de Texto, que después en 1959 se convertiría en la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos; La Casa del Estudiante Indígena; así como una comisión editorial que publicaba cartillas, periódicos y panfletos de bajo costo. También se crearon publicaciones gratuitas para dotar de materiales de lectura práctica a las comunidades rurales e indígenas, como la revista *El Libro y el Pueblo*, cuyo objetivo según la autora Engracia Loyo, era la “regeneración espiritual del pueblo”:

La tarea editorial se convirtió en un apoyo de esta política. Asimismo, prevaleció el criterio de quienes consideraban que la literatura debería cumplir una función social y estar comprometida con las clases laborantes. Se relegó, por lo tanto la edición de los clásicos y las grandes obras literarias para producir y difundir, sobre todo, lecturas con un fin práctico [...] La revista aconsejaba a los trabajadores leer para obtener un provecho inmediato. Además de obras relacionadas con su trabajo, les recomendaba: buscar aquellas que eduquen el carácter y de esa luz al espíritu y al cuerpo (Loyo Bravo, 2010, p. 360).

Las postrimerías de la Revolución Mexicana son el escenario de un cambio en la concepción de la lectura, en particular desde un enfoque educativo. Aunque la influencia de Europa es inevitable, el ideal de la lectura ya no es llegar a un modelo de civilización al estilo francés, sino que la lectura se vuelve la base sobre la que se asienta el proyecto de integración nacional. Lectura es igual a educación desde la base del alfabetismo, de la participación ciudadana, de la capacidad de aprehender textos escolares con normativas de civilidad, una historia nacional homogénea y una serie de valores compartidos, leer es la posibilidad de la autogestión y el autoaprendizaje, así como el cultivo del espíritu a través de lo que se consideraba el canon literario. Al menos esta era, en pocas palabras, la idea de José Vasconcelos, antiguo miembro del Ateneo de la Juventud y Primer Secretario de Educación.

A su llegada, ante más del 60% de población mayor a 10 años sin la habilidad de leer o escribir, Vasconcelos emprendió una intensa lucha contra el analfabetismo con todo el sentido de la palabra, para “salvar al país de la ignorancia” (Loyo, 2010, p. 259). Vasconcelos convocó a toda la ciudadanía a unirse a una campaña general de alfabetización que Engracia Loyo (2010) califica de mesiánica. Vasconcelos convocó voluntarios a través de circulares en un formato que recordaba a una campaña militar y se utilizaron frases que hablaban del analfabetismo como un *peligro* contra el que toda la ciudadanía debía luchar.

Vasconcelos no fue el único integrante del gobierno posrevolucionario que concibió la lectura no desde su práctica, sino desde el impacto de su ausencia. A partir de ahí surgía un discurso idealizado de las virtudes de la práctica lectora desde el ámbito educativo e incluso del espiritual. Sin embargo, aunque la publicidad de Vasconcelos fue muy eficaz, en la metodología hubo muchos vacíos:

La campaña se inició sin un plan estructurado, sin personal capacitado, sin útiles ni materiales apropiados; de los únicos recursos de que se dispuso fue del ardor y entusiasmo de muchos ciudadanos; en especial amas de casa, señoritas de sociedad, maestros y jóvenes universitarios que ya se habían distinguido por su actividad intelectual (Loyo, 2010, p. 260).

Los resultados de la campaña fueron muy variables, además de las complicaciones espaciales, los voluntarios se enfrentaron a cierta apatía del público a quien debían alfabetizar y la asistencia no fue siempre la deseada. Evidentemente, la campaña no era sino el inicio del plan de Vasconcelos. El proyecto incluía la impresión y difusión de obras literarias canónicas traducidas al español con la idea de que lo “mejor que el espíritu humano había engendrado” fuera accesible a todo el público. Muchas obras de la literatura universal se tradujeron y se imprimieron en ediciones baratas. De esta manera el Secretario pretendía lograr la *regeneración espiritual* entre los más humildes, además de publicar circulares periódicamente indicando al pueblo lo que se debía leer (Loyo, 2010).

Es muy remarcable que los proyectos educativos que incluyeron una concepción de la lectura como educación *redentora* o *regeneradora del espíritu*, así como la repartición de lecturas *correctas* se centraron muy especialmente en el ámbito rural y el indígena. Louise Schoenhals (1964) explica que la Revolución Mexicana fue un movimiento esencialmente campesino e indígena, por lo que sus necesidades y carencias se convirtieron en el foco de

atención para el nuevo gobierno. La autora añade que algunas de las acciones gubernamentales en materia educativa incluyeron volver la educación primaria obligatoria, asumir el control de la educación a nivel federal, las grandes industrias debían tener escuelas internas y obligar a sus trabajadores a asistir de ser necesario, y finalmente, se negó el reconocimiento oficial a los seminarios y otras escuelas religiosas bajo el tenor de impulsar una educación laica.

La educación rural, entonces, no sólo incluía aprender el español (en el caso de comunidades indígenas), ni aprender a leer y a escribir. Los planes educativos para zonas rurales y comunidades indígenas incluían además una larga lista de anexos que contaban el aprendizaje de oficios, apertura de museos, teatros, actividades deportivas, educación moral y hábitos de higiene, bibliotecas y un escritorio público (Rockwell, 2004). La lectura era el fundamento que validaba las actividades culturales que habrían de enaltecer el espíritu y mejorar la educación integral de la sociedad mexicana. Irónicamente, en la mayoría de los casos todas estas tareas se le asignaron a un único profesor o profesora quien no siempre contó con la preparación o los recursos para implementar un sistema de alfabetización efectivo por el desconocimiento de la lengua local. Por otra parte, el costo de los libros era elevado para los salarios de la mayoría de los mexicanos, por lo que en general era difícil proveer de libros a las regiones remotas o casi inaccesibles del país (Schoenhals, 1964).

Los libros no entraron fácilmente a la realidad del aula, ni antes ni después de la Revolución. En parte esto se debía al costo de los libros, así como la dificultad de conservarlos. Además, el discurso pedagógico a menudo se oponía al uso de libros de texto y favorecía la enseñanza por otros medios. Los libros en español presentaban problemas para niños cuya lengua materna seguía siendo el mexicano (Loyo Bravo, 2004, p. 353).

En el caso específico de las lectoras, Vasconcelos invitó a trabajar con él a la escritora Gabriela Mistral. La participación de Mistral fue interesante pues preparó una serie de antologías específicamente para mujeres. El discurso de Mistral exaltaba el papel de madres como fundamental, sin embargo, las lecturas propuestas no sólo pretendían cultivar el espíritu femenino de la maternidad, sino también propiciar el sentido crítico, la cultura universal y la identidad nacional (Montes de Oca Navas, 2004). Otras lecturas ampliamente distribuidas en la época también oscilaban entre lecturas que promovían el sentimiento *dulce y maternal* según ellos, innato en las mujeres, y la propuesta de lecturas prácticas para amas de casa y

educadoras. Por lo que la lectura para las mujeres adquirió un matiz didáctico independiente del aula pero con lecciones específicas para la población femenina y lo que se suponía era su deber ciudadano.

Por su parte, la Revolución implicó una concepción más utilitaria, inmediata y trasgresora de la lectura, el interés de leer se volvió paralelo con el interés de participar o informarse del conflicto armado. A la vez, la Revolución inaugura un tipo de literatura menos canónica y más regional que poco a poco va a transformar los modelos de lo que es válido leer. Más allá de la educación y el canon, el siglo XX ve crecer una lectura esencialmente práctica, personificada por anuncios, panfletos, circulares, periódicos, que de alguna manera posibilitan la participación social. Por otro lado, también crece una lectura popular, de ocio, en muchos casos sensacionalista, apoyada en la imagen para completar o enfatizar su mensaje, de la mano de periódicos y pliegos de cordel que no distinguieron género ni posición social.

3.1.2. Los objetivos de la lectura en los primeros 30 años de siglo XX

A lo largo del siglo XX y muy particularmente en sus primeras décadas, es interesante que los objetivos de la práctica lectora claramente se dividen entre los discursos que se asentaban en la idealidad o la teoría; y percepciones más realistas del uso de la palabra escrita. En este caso concreto, a inicios del siglo persistían ideas que habían iniciado ya desde siglo XIX: la lectura servía para civilizar a la población a través de la educación. En ese sentido, las lenguas indígenas obstaculizaban este propósito por lo que se hizo hincapié en una educación castellanizante a través de lecturas que enseñaran el idioma español a las comunidades indígenas (Loyo Bravo, 2010).

Desde el enfoque oficial de principios de siglo, la lectura como educación estaba ligada a la idea de *regeneración moral* cuyo enemigo era la *ignorancia*. La habilidad de escribir y leer estaba ligada con la ciudadanía, pero también con las buenas costumbres, con la rectitud moral, con la habilidad de aprender los saberes considerados válidos. En contraposición evidente con los saberes tradicionales, la cultura oral y las formas de vida comunitarias. Finalmente, leer para saber es un concepto muy dependiente de quién emite las regulaciones de lo que implica el ideal de la educación. El discurso de ciudadanía también estaba ligado a la Constitución, la cual desde sus primeras versiones indica que el requisito

para poder votar es saber leer y escribir. Engracia Loyo menciona que los pedagogos del Porfiriato se oponían a llevar a cabo una misma educación para todos los grupos sociales, puesto que consideraron que poner conocimientos abstractos en manos de la población indígena, a quienes consideraban intelectualmente incapaces, no se lograría más que las escuelas se convirtieran en “una fábrica de zapatistas” (2010, p. 155).

Precisamente, para la población rural y muy especialmente para la población indígena saber leer y escribir era el requisito para poder ocupar un cargo público:

Entre los hombres alfabetizados se seleccionaban los agentes y secretarios en los poblados, ya que estos puestos requerían la habilidad de escribir cartas y llevar registros con letra manuscrita legible. Ciertos vecinos en cada pueblo, a veces apoyados por maestros o asesores legales, adquirían el conocimiento necesario para ocuparse de los asuntos oficiales (Rockwell, 2004, p. 331).

Sin embargo, fuera de la esfera política o administrativa, según Elsie Rockwell (20024) dentro del ámbito rural, sobre todo entre los círculos agrícolas, textiles o en la ganadería, la lectura y la escritura eran saberes poco requeridos. Incluso las mujeres en el ámbito doméstico tenían muy poca necesidad de saber leer o escribir. Esta es una de las causas por las que muchas lecturas propuestas, impresas y distribuidas entre la población en el medio rural tenían un carácter práctico con temáticas referentes a oficios específicos. Rockwell (2004) afirma que para los pueblos indígenas la educación básica era importante para aprender el español, pero que más allá de la escuela primaria el único objetivo de continuar con la educación secundaria era prepararse para la profesión de seminarista o preceptor. Pero a la vez, el grupo de adultos que hubiera adquirido la habilidad de leer y escribir tenía la posibilidad de relacionarse con autoridades fuera de la comunidad para defender su autonomía, sus derechos, exigir recursos y actuar de intermediarios.

Sin embargo, a pesar de que en apariencia muchas mujeres en la industria textil o dedicadas al ámbito doméstico, sobre todo en las zonas rurales, no tenían necesidad de la lectura, en los últimos años del Porfiriato se abrieron varias secundarias para mujeres pensadas en formar futuras profesoras de primaria. En estas escuelas las alumnas aprendían oficios, artes, pedagogía e idiomas (Martínez Jiménez, 1992). Según Alejandro Martínez Jiménez (1992), las escuelas secundarias que después se transformarían en Escuelas Normales, año con año iban aumentando su matrícula de mujeres. Ya desde el siglo XIX

ocurría el fenómeno de que a pesar de todos los prejuicios y limitaciones, se pensaba que las mujeres eran idóneas para encargarse de la educación primaria por su *natural instinto maternal*.

Por su parte, la Revolución puso en marcha nuevas formas de lectura que fluían de forma paralela al conflicto. La gente leía para informarse o criticar el conflicto, los grupos armados aprendían a leer para mantenerse en comunicación entre un estado y otro, y por la misma vía se convocaba a la gente. La organización de las fuerzas armadas durante la Revolución se sirvió hondamente de la palabra escrita. La comunicación y organización no fue el único objetivo, los ideólogos y humanistas como los hermanos Flores Magón, se sirvieron de publicaciones extranjeras para describir el movimiento desde la parte ideológica y distribuyeron sus ideas a salvo de la censura del régimen porfirista. A su vez, surge la caricatura política como una forma de expresión vertida en el objeto de lectura, como periódicos, revistas y folletos, dando un toque sarcástico y humorístico a la noticia.

Después de la Revolución, la lectura se convierte en la bandera para lograr lo que Vasconcelos llama la “regeneración moral” (Loyo, 2010, p.160). Al crearse la Secretaría de Educación Pública se enmiendan varios artículos de la Constitución Mexicana, específicamente el artículo 73 referente a las facultades del Congreso Federal, y el artículo 3 referente al carácter de la educación en México. La campaña nacional que Vasconcelos inicia en 1921 se dividió en el departamento escolar, bibliotecas, bellas artes, cultura e incorporación indígena con la idea de vencer al enemigo de la unidad nacional y el progreso: la ignorancia (Loyo, 2010). En ese tenor, el secretario difundió lecturas, pero también promovió los murales para dejar constancia de la lucha social, y apertura centros culturales y escuelas nocturnas para adultos con el objetivo de atender el rezago y enseñar oficios diversos. A su vez, Jaime Torres Bodet como director del Departamento de Bibliotecas promovió las Ferias de Libros para “propagar el gusto de la buena lectura” entendiendo al libro como “el más eficiente vehículo de cultura de la humanidad” (Loyo, 2010, p. 265)

Si bien en un principio, las lecturas propuestas por Vasconcelos pretendían enaltecer el espíritu moral a través de las grandes obras literarias de la humanidad, el llegar Plutarco Elías Calles a la presidencia este promovió una literatura revolucionaria y utilitaria:

Calles promovió la enseñanza técnica; hizo hincapié en "lo revolucionario"; en difundir entre los trabajadores "libros que los hacen capaces de luchar por la vida" y folletos sobre industrias y cultivos, en vez de la literatura "ejemplar" y clásica de Vasconcelos, e impulsó un arte "útil" que capacitara para ganarse la vida, entre otras acciones. Incluso los muralistas, con excepción de Rivera y Siqueiros, fueron despedidos o recontratados por la Secretaría de Educación como dibujantes, ilustradores de revistas o libros de texto y más tarde como misioneros (Loyo Bravo, 2010, p. 165).

El objetivo de estas acciones, en particular a lo que se refiere al cambio de la concepción y utilidad de la lectura como educación era fortalecer la identidad nacional, fue impulsar proyectos sociales con lecturas prácticas sobre oficios varios pero también fomentar la higiene, la sobriedad, la cultura y el deporte (Rockwell, 2004). El impulso editorial de la época era esencialmente utilitario, informativo y nacionalista, por lo que se prefirieron folletos por encima de los libros o revistas, y los libros didácticos más que las obras literarias. Desde el discurso oficial, el carácter estético de la lectura se hizo de lado parcialmente para dejar paso a lo que se pensaba un material más útil para la formación del individuo, a pesar de que sí se imprimieron novelas tanto para adultos como para niños.

Esta nueva oleada de lectura como ejercicio didáctico y útil sería la antesala al viraje socialista que daría la educación y por ende la lectura en la década de los años 30. Irónicamente, desde el discurso oficial propagado por Emilio Portes Gil, presidente de México entre 1924 y 1928, las publicaciones prácticas para promover e informar sobre oficios, campañas contra el alcoholismo y medidas de higiene, también, según Engracia Loyo (2010), venían acompañadas de la imagen del campesino como un ser débil e ignorante que requería de la intromisión del Estado y la educación para salvarse.

Por otra parte, desde el ámbito urbano, la lectura cumplía una serie de objetivos tan variados como radicalmente opuestos. Para las élites educadas y los grupos de intelectuales que se reunían en cafés de la ciudad de México, la lectura era una actividad colectiva y estimulante que los conectaba con los movimientos culturales internacionales, a la vez que los impulsaba a crear proyectos en materia editorial y política (Loyo, 2010). No en vano en la década de los 20's muchos ex integrantes del Ateneo de la Juventud estuvieron involucrados en grandes proyectos educativos. Sin embargo, había otra lectura más fugaz y recreativa que no desdeñaba a ningún grupo social, ni por género ni por situación económica. Los folletos, periódicos y demás impresos populares estaban al alcance de casi cualquier

bolsillo además de venderse en múltiples puntos de las ciudades. Cumplían diversas funciones, desde informar y educar en oficios muy específicos, hasta dar temas de conversación, alimentar el morbo y la superstición, al igual que cumplir fines estrictamente recreativos.

Las lecturas específicamente creadas para mujeres tenían un objetivo claro de reafirmar un modelo de femineidad largamente difundido relacionado con la maternidad, la dulzura, la sensibilidad y el ámbito doméstico. Para ellas había periódicos, revistas, novelas y antologías, tanto de tono didáctico y religioso, como de temas más relajados, como romance, aventura y literatura considerada ligera. Aunque los libros contuvieran en sus páginas para quién iban dirigidos y cuál era su propósito, la realidad es que muchas mujeres leyeron muchas más obras y persiguieron objetivos más relacionados con reafirmar su posición como ciudadanas, educarse o capacitarse o simplemente encontrar un rato de ocio y satisfacer su curiosidad (Montes de Oca Navas, 2004). El ejemplo más palpable es la importante participación de las mujeres como profesoras de primaria, su interés en la educación normalista y en la educación superior; así como el número cada vez mayor de mujeres escritoras y editoras en busca de mayor participación social y política.

3.1.3. Los objetos de lectura en los primeros 30 años del siglo XX

Antes de describir el tipo de objetos que circulaban por diferentes espacios del territorio mexicano en los primeros treinta años de siglo XX, es importante mencionar que los objetos de lectura dependían de dos factores que determinaban su efectividad: su existencia o distribución en determinado territorio y su precio. En otras palabras, una parte consistente de este apartado es que los lugares de difícil acceso tenían poca distribución que permitiera el flujo de libros u objetos de lectura; mientras que, por otra parte, el precio de otros objetos de lectura limitó enormemente a su público.

Valga decir que, precisamente, estos dos factores motivaron la aparición de editoriales, colecciones, formatos de bajo costo y relativa fácil distribución a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Otros factores que influyeron en el objeto libro fue la disminución del costo del papel y la inauguración de imprentas modernas (Loyo, 2010). En

el caso particular de las últimas décadas del Porfiriato, las publicaciones que se inauguraron en el siglo anterior continuaron y se fortalecieron, en particular las publicaciones periódicas como folletos, periódicos y revistas, muy especialmente en ciudades como Mérida, Puebla, Orizaba y San Luis Potosí (Bazant, 2010). El sistema de publicación por entregas o por inscripción seguía funcionando de manera activa, propiciando lectores constantes y un interés colectivo por determinadas temáticas.

Sin duda, el libro y las revistas eran los objetos de mayor valor cultural o al menos de mayor reconocimiento social. No sólo eran objetos rodeados de un misticismo intelectual que los validaba por sobre otras lecturas populares, sino que frecuentemente eran los objetos de lectura más caros. Probablemente fuera el precio y no tanto su contenido lo que los validaba como lecturas de mayor alcurnia frente a los periódicos, folletos o pliegos. Los libros contenían novelas, tratados de filosofía, historia, obras clásicas y muy especialmente poesía nacional y extranjera (Loyo, 2010). Mílada Bazant (2010) remarca que en especial las novelas eran un material favorito de lectura, pues así lo delatan los catálogos de ventas de librerías y las bibliotecas públicas y privadas de la época; muy particularmente se leían novelas francesas de autores como Balzac o Flaubert. En los últimos años del Porfiriato, los grupos intelectuales de jóvenes ciudadanos como el Ateneo de la Juventud propiciaron la distribución y circulación de obras contemporáneas como Nietzsche, Schiller y Oscar Wilde, a la vez que volvieron a poner de moda obras clásicas “relegadas por el régimen” como Platón (Loyo, 2010).

En su conferencia: *Cultura material y visual del libro en México*, Freja Cervantes (2023) señala que una novedad importante en las primeras décadas de siglo XX fue la antología, entendida como una sola obra que contenía un conjunto o muestrario de textos con fuertes elementos en común. Los integrantes del Ateneo de la Juventud fueron creadores de varias antologías cuyo eje conductor era compilar autores modernos o poetas nacionales. Pero, por ejemplo, la antología creada por Gabriela Mistral en los años 20's, *Lectura para mujeres*, fue una obra que pretendió a la vez ensalzar la maternidad como esencia en la vida de las mujeres, pero también, poner en manos del público femenino tanto rural como urbano una muestra de lo que se consideraba las grandes obras literarias de la humanidad (Montes de Oca Navas, 2004).

También se crearon colecciones de libros con una temática o fin en común, como la historia de México, obras para niños o para jóvenes. Un ejemplo interesante es el de las lecturas específicamente creadas para niñas en edad escolar, como lo fueron *El amigo de las niñas mexicanas*, *Rafaelita*, *El ángel del hogar* y *La perla de la casa* (Reyes Ruvalcaba et al., 2009). Estos libros que en ocasiones se utilizaron como parte de las clases específicamente para niñas, constituyen una lectura tanto de entretenimiento como moralizante y educadora. En un tono afable y lúdico, los títulos para las niñas pretenden inducir a su público un perfil de la mujer desde su deber social según la época como ama de casa, sumisa, devota, madre abnegada y servil.

Las revistas por su parte eran lecturas poco exigentes pero especializadas para públicos u oficios determinados. Un poco como en la actualidad, la revista tenía la ventaja de poder cubrir casi cualquier temática con una libertad y variedad de extensión, formato y precio muy amplia. De ahí que hubiera revistas literarias creadas por los grupos de intelectuales de la época, revistas para niños, revistas para mujeres, revistas de política, revistas de oficios varios o para aprender diferentes habilidades prácticas:

Creemos necesario hablar de las revistas del Porfiriato en forma separada, debido a su conceptualización, que es diferente a aquella de los diarios. En general, los temas que tratan son muy definidos y especializados. Las más de las veces van dirigidas a un público selecto, culto, a una élite intelectual y profesional que forma un porcentaje mínimo de la población. Otras van dirigidas a una clase media, cada vez mayor, que se interesa por leer en una sola publicación temas diversos, ya sean literarios, políticos, científicos, etc. Pero el Porfiriato también responde a una necesidad de la población baja y media que se interesa por leer cosas prácticas y útiles (Bazant, 2010, p. 221).

Las revistas tenían sus ventajas frente al formato libro puesto que el papel era distinto, podían ser más baratas, aunque por ende más efímeras, muchas incluían imágenes, se publicaban con diferentes periodicidades o por suscripción, de manera que resultaban un producto atractivo para las imprentas. La revista fue un medio efectivo para dotar a las zonas de difícil acceso o con altos índices de analfabetismo de material de lectura. Por ejemplo, a finales de siglo XIX, Enrique Rébsamen, encargado de los programas educativos con los que se abriría el siglo XX, publicó su revista pedagógica *Intelectual* dirigida a profesores y profesoras (Martínez Jiménez, 1992). También desde finales de siglo XIX diferentes asociaciones católicas se sirvieron de revistas para difundir sus ideales. Incluso, según Manuel Ceballos (2010) las publicaciones católicas incluyeron también catecismos, panfletos,

folletos, periódicos y textos escolares; y se mantuvieron constantes en sus discursos y publicaciones hasta 1970. Otra revista interesante fue *La Escuela de Agricultura* con un sorprendente tiraje de 24, 000 ejemplares al año creada con el objetivo de fomentar la lectura en las zonas rurales (Bazant, 2010). Muchos de estos materiales se repartieron gratuitamente entre la gente, lo cual presenta una disyuntiva: ¿Los grandes tirajes o la gratuidad garantizan que los materiales realmente se leían? La respuesta es incierta. Aparentemente, *La Escuela de Agricultura* gozaba de buena aceptación por parte del gremio de agricultores pues, según Milada Bazant (2010), la publicación era un órgano de la escuela con el mismo nombre y complementaba la formación que ahí recibían.

Durante los últimos años del Porfiriato uno de los formatos que más proliferó fue el periódico o los semanarios. El panorama político propició que se fundaran muchas publicaciones con el fin específico de apoyar o de criticar al régimen. La lectura adquirió un fuerte matiz informativo y político, por lo que las personas buscaban en este tipo de publicaciones una guía que les sirviera de argumento para nutrir sus preferencias y opiniones. Engracia Loyo (2010) describe que el ataque periodístico durante el gobierno maderista fue tal, que incluso fue un factor que determinó el fracaso del mandatario. Ya a finales del Porfiriato, existía tal diversidad de publicaciones periódicas que se buscó impulsar un solo periódico que se distribuyera en todo el territorio nacional, lo cual desembocó finalmente en la creación de *El Universal* en 1916. El periódico *Excelsior* y *El Heraldo* se crearían en años posteriores, como proyectos paralelos de distribución nacional (Loyo, 2010).

Los periódicos servían fines múltiples: eran un producto cuyo precio alcanzaban la mayoría de los bolsillos, a la vez que podían satisfacer la curiosidad o necesidad de distintos públicos, podían informar sobre eventos muy locales tanto como compartir noticias y literatura internacional. A lo largo de las primeras tres décadas de siglo XX, los periódicos sirvieron fines informativos, políticos, los hubo de divulgación científica, de pronunciamientos oficiales, literarios, sensacionalistas, etcétera. Un ejemplo interesante es el periódico *El Libro y el Pueblo*, publicación mensual aparecida en 1922 en apoyo a la labor editorial de la Secretaría de Educación Pública:

Esta obra de difusión cultural pretendía complementar la labor educativa recurriendo a la letra impresa como instrumento pedagógico, y como medio para imbuir valores y corregir comportamientos y

actitudes; debería además ayudar a formar en la población heterogénea de México un sentimiento de nacionalismo [...] *El libro y el pueblo* tenía al lector al tanto de las novedades de las librerías de la capital, le mostraba libros viejos y raros y ediciones valiosas; le ofrecía varios servicios como canje de libros, adquisición de obras de difícil acceso en México o en el extranjero. También recomendaba a los maestros los textos más apropiados para los programas escolares, pero particularmente aconsejaba lo que debería leerse con frecuentes mensajes como este: si quiere usted saber qué debe leer en cualquier orden del conocimiento, escribanos (Loyo, 2010).

Desde luego, otra rama interesantísima de las publicaciones periódicas son los folletos, pliegos y folletines de corte sensacionalista. Mariana Masera (2017) describe que a finales de siglo XIX y en los primeros años del XX (aunque aclara que la imprenta siguió funcionando hasta 1940), los impresos populares estaban a cargo del taller del célebre impresor Antonio Vanegas Arroyo. Los productos del taller iban desde los periódicos, hasta los folletines, hojas volantes, cuadernillos y pliegos de cordel. Las temáticas eran igual de variadas, había publicaciones de noticias, poesías, zarzuelas, villancicos, temas religiosos, amorosos, sucesos sobrenaturales, etc. Los impresos de este tipo explotaban y guiaban el imaginario popular desde lo pasional, la superstición y la religión, a la vez que resultan ser un reflejo interesante de la tradición oral proveniente de la España de siglo XVI con matices de la oralidad generada ya en tierras americanas. Por su parte, Aurelio González (2017) remarca la publicación de obras teatrales, en particular pastorelas en formato de cuadernillo y folletos, así como la publicación de calaveras para “el día de muertos”. El autor también resalta el carácter utilitario de los impresos populares, pues muchos imprimían cartas, recetas o consejos varios. Víctor Bañuelos (2023) destaca la naturaleza sensacionalista de algunos periódicos populares, los cuales daban cuenta de sucesos locales o nacionales con un matiz entre supersticioso, imaginativo y religioso que, según el autor, incitaba el terror en sus lectores.

Los impresos populares no se restringieron al espacio urbano, sino que también aparecieron en el plano rural sin estar atados a ningún tipo de plan de fomento a la lectura. Sin embargo, su presencia en el espacio urbano es de particular interés puesto que eran lecturas con mucha demanda y aceptación por parte de todo tipo de público, convivían con otros materiales más canónicos como los libros, pero no se les encontraba en bibliotecas ni en colecciones o escuelas. Eran impresos pensados para tener una vida efímera y una lectura fugaz y práctica. A la vez Mariana Masera (2017) subraya que estos objetos tenían una gran

demanda no sólo por la variedad en sus contenidos sino por la calidad de sus materiales o ilustraciones. Así vemos que los grabados de José Guadalupe Posadas llegan a la imprenta de Vanegas Arroyo y aparecen en folletos y periódicos, para finalmente ser parte de una colección publicada por el mismo taller en 1930 (López Casillas, 2017).

Desde las caricaturas aparecidas en periódicos ilustradas por Posadas, hasta los folletos, circulares y cartas que mantenían en comunicación a los distintos grupos armados, el objeto escrito fue una parte indisoluble con el movimiento revolucionario. Según la tesis de Oliver Velázquez Toledo (2023), la Revolución Mexicana también implicó una reapropiación del control de los medios escritos frente a la férrea censura que limitaba la información y las publicaciones durante el Porfiriato. El poder mediático también fue una causa importante de disputa. Según el autor, tanto Francisco I. Madero como Venustiano Carranza y Francisco Villa tuvieron distintos encuentros y desencuentros con los periódicos por lo que la lucha armada y política también implicó ganar el favor de los medios.

Por otro lado, el movimiento armado también propicia la aparición de un nuevo género literario que después sería canonizado: La novela de la Revolución. *Los de abajo*, novela de Mariano Azuela que se publicó por entregas en un periódico en 1915, se convirtió en la primera obra icónica de la Revolución Mexicana. La importancia de esta obra, además de su exitosa recepción entre un público diverso, es que comenzó a romper con el canon literario generalmente basado en estándares europeos pues el estilo de *Los de abajo* se nutre en buena medida del habla cotidiana rural, en específico del norte de México. La novela de la Revolución se posiciona como una obra de importancia internacional inaugurando un estilo que visibiliza las formas de vida y de habla del pueblo iletrado. El estilo costumbrista y el lenguaje más cercano al habla popular ya habían sido explorados por Ignacio Altamirano en siglo XIX, sin embargo, la novela de la Revolución resalta también por reflejar tanto las vivencias durante el conflicto político como los enormes contrastes entre la población mexicana.

Hablando concretamente del ámbito educativo, durante el Porfiriato se impulsaron las escuelas primarias y en ese tenor se imprimieron libros de texto. Para las comunidades indígenas se crearon libros de texto y cartillas con el objeto específico de enseñar el español,

así como habilidades lectoescritoras. Lo cierto es que para muchos poblados rurales era difícil conseguir material escrito más allá del que habían dejado tras de sí las órdenes religiosas en siglos anteriores, además de silabarios y libros escolares (Loyo Bravo, 2004). La falta de caminos y las distancias eran un factor que dificultaba la distribución de las publicaciones periódicas que inundaban las ciudades. En muchas comunidades indígenas el desconocimiento del idioma español hacía que el objeto escrito, en su mayoría en idioma castellano, careciera de sentido pues se requería de un profesor preferentemente bilingüe que guiara a las personas a su comprensión.

En el periodo posrevolucionario las políticas educativas cambiaron de manera drástica. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública y la inauguración de importantes editoriales como Porrúa en 1914 y CVLTURA en 1916, se pusieron en marcha proyectos de alfabetización masiva que incluían la distribución gratuita de materiales de lectura o la publicación de obras literarias de bajo costo. El libro de texto volvió a transformarse para incluir autores nacionales, textos literarios y lecturas prácticas. Se distribuyeron materiales en formato de folleto y revista con miras a fomentar una lectura más utilitaria que impulsara el aprendizaje y perfeccionamiento de oficios relacionados con el campo y la vida doméstica. Según Louise Schoenhals (1964) parte del proyecto alfabetizador de Vasconcelos incluyó donar paquetes de libros que rondaban entre los 50 y 100 títulos para conformar o nutrir bibliotecas escolares a lo largo de todo el territorio mexicano. La autora detalla que el número de libros correspondía al peso que se podía transportar a lomos de mula, en particular considerando zonas de difícil acceso. Los libros que se distribuyeron en la época incluían tragedias griegas, Don Quijote de la Mancha, obras de Tolstoi, fábulas de Esopo, obras de historia nacional, libros sobre cuidado infantil o de temas prácticos diversos, la revista *El Maestro* entre otras muchas.

3.1.4. La práctica de lectura en el porfiriato

Dentro de las escuelas la práctica de lectura se dividió entre los estudiantes totalmente castellanizados, los que sólo hablaban algún idioma nativo, las escuelas de la ciudad y las escuelas de zonas rurales agrícolas. Para finales de siglo XIX, la mayoría de las escuelas abandonaron el sistema lancasteriano que dividía a los estudiantes en grandes grupos de

acuerdo con el nivel de sus habilidades, poniendo a los más avanzados como guías para los primerizos (Martínez Jiménez, 1992). El nuevo método fue el sistema simultáneo o colectivo que dividía a los niños por edades, en grupos a cargo de un solo profesor o profesora (Bazant, 2010). La idea era que al reunir a un grupo homogéneo de individuos el profesor o profesora podría impartir conocimientos de una manera simultánea. Este nuevo método proponía el aprendizaje y práctica de varias habilidades a la vez, incluidas la escritura y la lectura, pero además contemplaba “la atención, la percepción, la memoria y la imaginación” (Bazant, 2010, p. 209).

Algo que resalta en esta nueva propuesta pedagógica es que prohibía el aprendizaje de memoria de los textos y prefería la adquisición de conocimientos mediante *clases orales* o la discusión por medio de preguntas guiadas. Evidentemente, el protagonista de este método era el profesor o la profesora, por lo que el éxito dependía en buena medida de su preparación y gestión del grupo. Incluso, según Mílada Bazant (2010), el uso de libros, fuera del texto escolar, se volvió totalmente opcional; muy a pesar de que la enseñanza de la lectura y la escritura continuaban siendo la base de toda la educación. Sin embargo, este estilo de aprendizaje tan influenciado por el positivismo de Auguste Comte terminaba resultando demasiado volcado en lo utilitario y, también, excesivo a niveles enciclopédicos (Bazant, 2010). A pesar de que en el discurso el sistema repudiaba la memorización de textos, de hecho, sí se empleaba la memorización de una u otra forma para evaluar a los estudiantes. Los resultados, por ende, fueron muy variables, el método dependía de la constancia de los alumnos, de la disposición del docente y de la oportuna disponibilidad de materiales de lecto escritura.

En las escuelas rurales se enfatizó en el aprendizaje utilitario. No sólo se aprendía a leer y a escribir, sino que también se pretendía enseñar oficios y técnicas de labranza. Es interesante notar que, a pesar de la generalización del método simultáneo, muchas escuelas hasta 1910 separaban a los estudiantes entre quienes sabían leer y quienes sabían escribir, las habilidades se enseñaban por separado e incluso la distinción existía en los censos (Rockwell, 2012). Según los estudios de Elsie Rockwell (2012) en muchas escuelas rurales se prefería la enseñanza de la escritura puesto que tenía mucha más utilidad práctica que la lectura, además de que, por otra parte, en muchos lugares de la República, en particular del ámbito

rural, había muy poco material de lectura. En muchas zonas rurales o indígenas donde hasta entonces sólo habían llegado órdenes religiosas, la manera de leer estaba emparentada con el ejercicio de la fe por medio de repetición, rezos, cantos y ceremonias que mezclaban la religión cristiana con dejes de sus antiguas costumbres (Bañuelos, Aquino, 2023). Incluso, según Elsie Rockwell (2004), en muchas comunidades existían catecismos en español y en náhuatl entre otros textos de tipo religioso que habían quedado como remanentes de la presencia de órdenes religiosas.

En las escuelas indígenas, durante la primera década del siglo, se leía forzosamente en español a pesar de que los estudiantes no lo hablaran. Por el contrario, según Elsie Rockwell (2004), uno de los métodos para enseñar el español fue pedir a los niños que leyeran textos en dicho idioma y que por repetición comenzaran a entender la pronunciación y significados del castellano. Es decir que muchos niños y adultos indígenas podían *leer* en el sentido de poder descifrar sonidos y decodificar signos, pero no podían comprender el significado del texto. Rockwell remarca la importancia que las prácticas religiosas cotidianas tuvieron para estos métodos, puesto que los niños conocían algunas oraciones en castellano por repetición y, presuntamente, conocían su significado. El reconocimiento de palabras familiares presentes en los textos escolares seguramente fue un factor que ayudó a que algunos estudiantes aprendieran español con el método de la repetición y la lectura en voz alta. El método no destacó por ser precisamente efectivo, en particular si el profesor no tenía ningún conocimiento de la lengua indígena o de las costumbres locales. En este contexto, también influyó mucho la asistencia esporádica de los alumnos y la alta deserción escolar (Rockwell, 2004).

En general, la oralidad estuvo muy presente en la escuela primaria en todos sus formatos. Desde la lectura colectiva por repetición, la lectura del profesor o profesora ante un grupo de estudiantes atentos, seguir el texto entre varios (en el caso de que por escasez de material los alumnos tuvieran que compartir un libro o seguir el texto escrito en el pizarrón), la lectura comentada en algunos casos y la lectura como ceremonia religiosa, la palabra escrita continuó validándose a través de la voz de profesores y alumnos. En ese sentido es que, para muchas comunidades rurales o indígenas, la práctica escolar de la lectura

comulgaba de cierta forma con sus prácticas religiosas o con sus formas tradicionales emparentadas con la oralidad.

La falta de materiales de lectura o de utilidad práctica en la lectura provocó que en muchos casos fue más frecuente que se ejercitara la memoria a que realmente el público aprendiera a leer o a escribir, o más difícil aun, que continuara con el hábito de lectura después de haber aprendido a decodificar signos escritos. El mismo aprendizaje de decodificación y su práctica escolar eran un ejercicio lento de reconocimiento y repetición que probablemente dificultaba la comprensión cabal de lo que se leía (Rockwell, 2004). Por otra parte, de acuerdo con Elsie Rockwell (2004), en muchas comunidades la escritura adquirió un matiz político, ya que era la clave que les permitía firmar, escribir cartas y llevar registros, por lo que la lectura también adopta un carácter oficial.

A mediados de los años veinte, la metodología educativa favorece la práctica de lectura comentada, crítica o silenciosa. El libro de texto pierde protagonismo por considerarse que el profesor debería de contar con los conocimientos suficientes para estar al frente de un grupo, pero, paralelamente, se ponen en marcha diferentes iniciativas que favorecen las habilidades de oratoria, como concursos de recitación y dictado, y el fomento de habilidades como narrar y recitar (Rockwell, 2004). La lectura en silencio es una práctica que se relaciona con la intelectualidad, es el tipo de lectura esperada en las universidades y escuelas normales, a la vez que el silencio era ya un requisito en las bibliotecas.

Fuera de las escuelas, en particular en las ciudades, la lectura era un ejercicio común en tanto proliferaban materiales de lectura de diferente naturaleza. Los mismos objetos parecían indicar la manera en que debían ser leídos: Los periódicos y revistas podían leerse en silencio, pero formar parte de una discusión colectiva, mientras que los folletos, folletines, pliegos y algunos periódicos sensacionalistas apelaban a una lectura oralizada y compartida ya incluso desde la forma en que se vendían:

Hojas y pliegos se vendían en los expendios del impresor y según un testigo de la época, también en la entrada de los templos, junto a cera e imágenes religiosas. Pero además, las casas editoriales contaban con vendedores ambulantes que, en calles, plazas, ferias y mercados, pregonaban los títulos, relataban las historias, interrumpían la narración para hacer comentarios que subrayaban la moraleja o la historia, y en ocasiones cantaban los corridos, acompañados de una guitarra. Al terminar hacían una

colecta y/o vendían los impresos entre los oyentes, quienes los adquirían como recuerdo o para repetir el relato, por lo que los textos se difundían entre nuevos lectores y escuchas (Speckman, Elisa, citada por Macera & Carranza Vera, 2017, p. 280).

Los pliegos e impresos populares formaban parte de un ejercicio de lectura rápida, muy oralizada, poco demandante, que se uniría a un escenario citadino en el que la letra escrita cada vez estaba más presente en la cotidianidad como forma de intercambio social. A la vez, la novedad de la época, sumado a la diversidad editorial, fue la inclusión de imágenes en las publicaciones:

Hacia 1888 surgió un aspecto importante que fueron los dibujos que ilustraron varias publicaciones. Su valor radicaba no sólo en el aspecto estético sino en el cultural: la mayor parte del pueblo, que no sabía leer, podía, a través de las ilustraciones, formarse una idea de lo que pasaba (Bazant, 2010, p. 216).

Los libros, revistas y periódicos comenzaron a incluir imágenes por veces profusas y estéticas. Los periódicos del Porfiriato incluían lo que sería la antesala de la caricatura política, incluso los libros de texto escolar también se adornaron de diferentes imágenes (Bazant, 2010). La lectura de imágenes no era, desde luego, un ejercicio novedoso. La novedad era incluirlas en objetos considerados canónicos, como los libros, fuera de la esfera religiosa o la educativa, además de considerarlos como una forma alternativa de lectura que ayudaría al público analfabeta a comprender mejor el texto. En el caso de los periódicos, las imágenes permitieron el enriquecimiento del mensaje o incluso la adición de un mensaje implícito como forma de crítica política, como lo fue en el caso de las ilustraciones de José Guadalupe Posadas.

El movimiento revolucionario impulsó una forma de lectura rápida, colectiva e informativa, al utilizar el correo como forma de comunicación entre los poblados y los grupos armados (Rockwell, 2004). En este caso la lectura y la escritura se utilizaron como nunca para tejer redes entre lugares de difícil acceso, y, precisamente, motivaron el aprendizaje de la lectura mejor que muchas campañas de alfabetización que precedieron a la Revolución.

Por otra parte, la proliferación de publicaciones utilitarias también inauguró una lectura de autoaprendizaje inmediato y profundamente práctico. Exceptuando algunas revistas, incluso el formato de estos objetos muchas veces era bastante frágil, todo lo cual no

impidió que, al lado de los textos escolares, se distribuyeran a gran escala impresos utilitarios incluso en lugares remotos (Loyo, 2010). Es difícil hablar en este caso de una lectura en silencio u oralizada. Lo cierto es que un texto práctico, como lo sería la lectura de un instructivo, constituye un ejercicio de lectura atenta en el que el mensaje directo requiere ser recibido y puesto en marcha. En ningún caso requiere una lectura crítica o de comprensión profunda.

3.1.5. El público lector durante el porfiriato

Particularmente durante este siglo, el sujeto lector está limitado muchas veces por factores como la presencia de objetos de lectura en su entorno cercano, su situación económica y su idioma. Por otra parte, si bien esto es cierto para casi cualquier periodo en la historia de la lectura, durante el siglo XX paulatinamente comienza a surgir un interés por el tipo de práctica lectura que ejecuta el sujeto: No es el mismo tipo de lector quien apenas sabe decodificar y escribir su nombre, quien lee porque escucha a alguien leer en voz alta, quien lee en silencio y con cierta fluidez, puesto que para todos ellos la comprensión y profundidad de su ejercicio es muy diferente.

Tanto Louise Schoenhals como Engracia Loyo nos hablan de un inicio del siglo XX con un 80% de analfabetismo entre la sociedad mexicana según los censos de la época. Es difícil hablar de una fiabilidad absoluta cuando se habla de censos en la primera mitad de siglo XX. Según Thomas V. Greer (1969), muchos censos se realizaron con fines políticos más que fines sociales y las condiciones geográficas dificultaban la recabación total de datos. Por ende, es importante tomar estos datos con cautela, considerando que bien puede tratarse de aproximaciones o exageraciones para alimentar alguna propaganda política, y también tomando en cuenta que en muchos casos la habilidad lectora se contabilizaba mediante una pregunta de sí o no, sin profundizar más en el nivel de la habilidad o en los objetos que se leían. Lo cierto es que una enorme mayoría de la población mexicana no sabía leer para inicios de siglo XX y muchos ni siquiera sabían hablar español. Mílada Bazant (2010) menciona que para inicios de siglo XX, el 38% de la población era totalmente indígena y el 71% de la población vivía en zonas rurales. Este último detalle es relevante si se considera

que la mayoría de las publicaciones de la época estaban en español y los textos en alguna lengua indígena eran pocos (Loyo Bravo, 2010).

Pese a la propagación de escuelas en el medio urbano y la apertura de algunas escuelas para niñas en los primeros años del siglo XX, dispersión entre los lectores continuó siendo un factor constante. Elsie Rockwell (2004) describe que a inicios de siglo, uno de cada 5 adultos en el pueblo de La Malitzin podían escribir y que la situación era similar en otras poblaciones rurales. Por tanto, se puede concluir que hasta la década de los 20's leían los niños y niñas que lograban acudir a las escuelas primarias tanto rurales como urbana. Las escuelas urbanas tenían más material de lectura y el estilo de vida le permitía a los niños acudir a la escuela por periodos más largos. A la vez que en el medio urbano proliferaba la presencia de escuelas de nivel medio y medio superior, así como de universidades y bibliotecas. En su ponencia sobre la Universidad Nacional Mexicana, María de Lourdes Velázquez afirma que la universidad era parte de una serie de privilegios reservados para las élites urbanas:

El proyecto de modernización a finales del Porfiriato sólo abarcaba a una élite de la población, misma que había gozado de ese beneficio y que en términos generales contaba con recursos económicos. Esa misma clase social fue la que tuvo acceso a la UNM, para formarse como profesionales y más tarde insertarse en la industria o en el gobierno (2009, p. 3).

Elsie Rockwell (2004) señala que en el medio rural las condiciones de vida que obligaban a los niños a trabajar para apoyar a los padres en el campo provocaban un alto nivel de deserción. Según la autora, muchos niños y niñas sólo acudían a la escuela por un periodo de dos o tres años, pues, o no le encontraban utilidad a la escuela o tenían la obligación de trabajar con sus padres en sus diferentes oficios. Es importante considerar que muchos niños en el medio rural acudían a la escuela específicamente para aprender español más que para alcanzar los estudios superiores. Según Rockwell (2004), el aprendizaje de la lectura y también del español, dependían en gran medida del conocimiento del profesor o de la profesora del idioma local. Cuando no existía esa condición, la lectura se convertía en un ejercicio de repetición silábica que según la autora, bien podría ser un reflejo de un aprendizaje fingido.

Se supone que los profesores debían tener un nivel de estudios suficiente para poder impartir clases, en realidad, sólo requerían haber cursado 4º de primaria. Según Engracia Loyo (2010) a principios de siglo XX sólo alrededor del 50% de los profesores habían terminado la primaria. En muchos casos, los profesores también provenían del medio rural, en otros, sabían leer y escribir pero carecían de cualquier tipo de preparación para enseñar español o para alfabetizar a la población (Rockwell, 2004). Milada Bazant (2010) señala que muchos profesores complementaban su formación en las Escuelas nocturnas que se inauguraron durante el régimen y que se reafirmaron en la década de los 20's. Un dato relevante es que para principios de siglo XX, de acuerdo con los estudios de Alejandro Martínez Jiménez (1992), el 90% del profesorado de primaria lo constituían mujeres, en particular en zonas urbanas. Elsie Rockwell (2004) apunta que muchas escuelas rurales eran dirigidas por mujeres y sobre ellas recaía la dirección, planeación y la docencia. Llama la atención la paradoja tan grande entre los diferentes discursos e iniciativas oficiales con respecto a la educación y la poca atención que se le prestó al profesorado, no solo a nivel de capacitación sino sobretudo en cuestión salarial:

No obstante que la profesión de maestro gozaba de cierto prestigio, los sueldos eran bajos; variaban de 30 a 80 pesos mensuales, comparables con el de un obrero o un conductor de tranvía, y en el campo, los salarios de los docentes eran iguales a los de un jornalero (Martínez Jiménez, 1992, p. 133).

Una cuestión a reflexionar, es cuántas de aquellas personas que adquirían la habilidad de leer continuaron practicándola fuera del ámbito escolar, en su vida adulta o por cuenta propia. La respuesta a dicha pregunta dependía de la situación económica del individuo y de la presencia de material de lectura en su entorno cercano. Para el caso de los niños y niñas de las primarias rurales de las primeras décadas, a pesar de que en muchos casos la situación económica era precaria, al parecer se difundió material de lectura de tipo esencialmente práctico, así como periódicos y folletos, que posiblemente contribuyeron a que algunas personas continuaran con un hábito de lectura de consulta fuera del contexto escolar.

Precisamente, para muchas personas la lectura no tenía un carácter cultural o de ocio, sino práctico. El interés por leer nacía del impulso de participar en la vida política y en la sociedad, por aprender español o por adquirir cierta reputación o conocimiento. Al menos en muchos discursos tanto oficiales como de los propios profesores rurales, se refleja la idea de

que para la gente del campo leer no tenía más sentido que el cumplir con la obligación de ir a la escuela, un discurso semejante rondaba la cuestión de la lectura femenina (Loyo, 2010). Desde luego, esto no era necesariamente cierto, puesto que si algo ha sido una constante a lo largo de este trabajo es la impresionante dispersión de los lectores así como su diversidad.

A partir de las postrimerías de la Revolución la empresa educativa se centra en el México rural. Alfonso Rangel Guerra (2006) explica que en los albores de la Secretaría de Educación se hizo una distinción cuidadosa y explícita entre la escuela urbana y la rural:

La escuela rural, por su parte, debía ser capaz de responder a las características propias del lugar en donde se estableciera. Como quedó dicho, este lugar, multiplicado muchas veces en todo el territorio nacional, se identificaba, salvo escasas excepciones, porque nunca había contado con escuela ni maestros. Los habitantes de estos lugares, por lo general alejados, en la montaña o en el llano, en ocasiones estaban también aislados por su lengua, si se trataba de comunidades indígenas. En estos lugares, todos los miembros de la familia, padre, madre e hijos, estaban inmersos en formas de vida y de trabajo relacionadas con la siembra, la cosecha, la tala del bosque o cualquier otra manera de obtener los frutos que otorga la naturaleza (Guerra, 2006, p. 170).

Louise Schoenhals (1964) señala que para la década de los 20's parte del discurso del presidente Álvaro Obregón que acompañó la cruzada alfabetizadora de Vasconcelos subrayaba la importancia de llevar la cultura al ámbito rural (refiriéndose a los libros, la música y el arte) como parte de un programa de integración que mejorara sus condiciones de vida, pero que a la vez considerara las circunstancias particulares y necesidades de cada región. Para el gobierno posrevolucionario fue importante tratar de aliviar las carencias de la gente del campo antes de intentar imponer una educación, al menos ese fue el discurso oficial. Schoenhals (1964) describe que Vasconcelos emprendió no sólo la campaña de alfabetización masiva, sino que procuró mejorar el salario de los profesores, enviar especialistas en oficios como carpintería y herrería para capacitar en técnicas modernas, inició un programa de desayunos escolares y se abrieron bibliotecas escolares, rurales y ambulantes en numerosas regiones.

Antes de la campaña de Vasconcelos, los censos estimaban que más del 60% de la población mexicana era analfabeta. Si bien para la década de los 30's los números no habían mejorado gran cosa, es indudable que esa primera iniciativa procuró resolver uno de los grandes impedimentos para fomentar la lectura: la falta de material escrito. Es inexacto

calcular los efectos a largo plazo de una iniciativa tan grande que, aunque se vio mermada por la falta de capacitación y material de los profesores y la falta de seguimiento en proyectos posteriores, dejó tras de sí bibliotecas escolares nutridas con obras literarias canónicas, revistas con temáticas diversas y libros de autodidaxia, escuelas nocturnas y centros de estudio para adultos. Jaime Torres Bodet, por su parte, deja como herencia las ferias del libro y por ende la posibilidad de poner en un solo sitio miles de títulos diferentes con distinto rango de precios.

Por otra parte, la educación de las ciudades tenía varios contrastes frente al contexto rural: las clases podían centrarse en adquirir conocimientos teóricos más que prácticos; había más posibilidades de adquirir material impreso tanto para la escuela como de otro tipo (existía un buen número de revistas y publicaciones dirigidas a los niños (Loyo, 2010). Por otro lado, muchos niños y niñas en las ciudades tenían la posibilidad de proseguir sus estudios durante más tiempo que los estudiantes de zonas rurales, muchos no tenían que vencer limitantes como la distancia, el no entender el español o el tener que trabajar. Milada Bazant (2010) menciona que en la primera década de siglo XX, la Ciudad de México concentraba el 38% de la población alfabetizada dentro del 20% que según los censos de la población general sabía leer. Esta población incluía hombres, mujeres y niños, cuyos factores para saber leer o practicar la lectura dependían de su asistencia a la escuela, de sus posibilidades de adquirir material escrito y, muchas veces, de su profesión (Bazant, 2010).

A pesar de que el índice de analfabetismo era también grande dentro de las ciudades, las circunstancias propiciaban mucho más el ejercicio lector que en las zonas rurales, tanto como lectura de estudio, directa y silenciosa, como lectura oral, compartida, en voz alta. Bazant (2010) destaca que la mayoría de la actividad cultural era acaparada por el ámbito urbano, a su vez, las grandes ciudades albergaban librerías, imprentas, bibliotecas, y muchos espacios que propiciaban la lectura directa o compartida, como los cafés o las mismas calles. Por ejemplo, llama la atención la difusión de los periódicos y folletines, puesto que las ventas registradas superan el supuesto número de lectores. Bazant menciona algunos periódicos que incluso bajan su precio y emprenden actividades culturales para llegar a las poblaciones de más bajos recursos:

El Imparcial, empezó con un tiraje de 65 000 ejemplares y en sus buenos tiempos, hacia 1907, llegó a imprimir 125 000. Este diario tuvo otras novedades: emprendió campañas de cultura y orientación social; hizo sorteos entre sus suscriptores; asignó una subvención de 500 pesos mensuales a Ricardo Castro durante un año para que preparase unos conciertos de piano; convocó a un concurso de mecanógrafas en 1907, y a otro de cuentos nacionales; en fin, tuvo una verdadera función educativa no sólo porque el contenido interesaba a las clases más bajas sino también porque tenía un precio accesible (2010, p. 219).

De igual forma, como se menciona en apartados anteriores, la diversidad de temáticas en los impresos era muy amplia, los temas se elegían pensando en el público que más que lector, era comprador. Un ejemplo importante es la proliferación de lectoras femeninas en el contexto citadino. Por un lado, Alejandro Martínez (1992) subraya que para las primeras décadas de siglo XX las secundarias abrían sus puertas cada vez más al público femenino y que incluso algunas mujeres “valientes” comenzaron a embarcarse en los estudios de preparatoria, en las normales y algunas incluso en las universidades con un interés genuino de participar de la vida intelectual, de formarse como profesoras y de encontrar un futuro profesional en un mundo regido por los hombres. Valentina Torres Septién describe que ya desde finales de siglo XIX la educación de las mujeres se consideraba necesaria y por ende se inauguraron escuelas para mujeres tanto en el medio rural como el urbano:

Las niñas y jóvenes deberían aprender a leer, a escribir la aritmética necesaria para poder llevar correctamente a la economía de su casa y otros conocimientos que se consideraban útiles y agradables, entre los que se contaban la geografía y la historia. Esta última estaba limitada sólo a aquella que proponga modelos de virtud, que propongan una gran lección moral (2004, p. 255).

Por otro lado, muchas publicaciones de la época estaban pensadas específicamente para las mujeres, desde la educación o lo que socialmente se esperaba de ellas, pero también desde el ocio. Por ejemplo, Engracia Loyo (2010) encuentra testimonios del peculiar gusto de las jovencitas por las novelas románticas. Valentina Torres Septién (2004) también registra en los discursos de autoridades católicas el peligro que para ellos constituía el que las mujeres aprendieran a leer pues eran especialmente afectas a las novelas. Oscar Reyes Ruvalcaba, Manuel Vázquez González y Alma Pedraza Silva (2009), en su conferencia a propósito de la historia de la educación y de los arquetipos femeninos reflejados en las lecturas para las niñas, mencionan que incluso había libros escolares específicamente para la educación de las niñas. Desde luego, la existencia de un material pensado para un público

específico no garantiza la existencia de lectores o que el público efectivamente se interesara en el material creado para ellos.

Si bien no hay una precisión milimétrica entre cuántas personas leían y quiénes eran o cuál era su forma de lectura, es posible rastrear algunos factores que permitieron que la lectura llegara a condiciones remotas, a la vez que se pueden encontrar testimonios de grupos de lectores de determinado tipo de lecturas, grupos literarios, espacios propicios para la lectura, donde los públicos sí son hasta cierto punto específicos. Por lo tanto, a pesar de que en estos primeros años el número de lectores registrados eran muy pocos, al menos quienes eran capaces de leer por sí mismos un texto, en estas primeras décadas de siglo XX se asientan las bases para proyectos educativos, alfabetizadores y de fomento a la lectura mucho más estructurados y masivos que los que hasta ahora se han analizado.

3.1.6. Los espacios de lectura en las primeras décadas de siglo XX

A lo largo de esta primera parte del capítulo se ha evidenciado con quizá más ahínco que en capítulos anteriores el enorme contraste entre las zonas rurales y las urbanas en materia de educación y lectura. Precisamente este contraste resalta ahora pues en esta época arrancaron distintos proyectos de alfabetización y educación rural que en aras de la paulatina concientización del estado en que vivían la mayoría de las personas en el campo, sus carencias, su marginación lingüística y geográfica, tuvieron que planear espacios específicos que propiciaran la educación y la lectura, a la vez que se remarca el enorme contraste en el desarrollo y proliferación de espacios con el mismo fin en las ciudades.

Desde siglo XIX el rezago educativo y económico en las zonas rurales, por no decir la marginación, constituyó un tema para las autoridades, aunque fue solo en el siglo XX, durante los años 20's que realmente se llevaron a cabo proyectos para tratar de solucionar los diferentes problemas que azotaban al campo:

A finales del Porfiriato el gobierno intentó combatir una de las causas del aislamiento de estos grupos mayoritarios, el analfabetismo, estableciendo escuelas de enseñanza rudimentarias en todo el país; sin embargo no fue hasta 1920, ya en un periodo de paz y reconstrucción, cuando la escuela dejó de ser privilegio de los centros urbanos y la labor de alfabetización se extendió por todo el territorio nacional (Loyo Bravo, 2004, p. 244).

En contraparte, ya desde siglo XIX en el medio urbano comenzaron a proliferar escuelas, algunas incluso mixtas, y nacieron universidades como la Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y el Instituto Literario de Yucatán. Durante el Porfiriato nació además La Universidad Nacional de México cuyo proyecto fue ideado por Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez en sintonía con la supuesta modernización del país (Velázquez Albo, 2009). La novedad del siglo fue la proliferación de escuelas secundarias para hombres y para mujeres, y la inauguración de escuelas preparatorias (Bazant, 2010). Engracia Loyo destaca también la apertura de escuelas específicamente para mujeres:

En la capital, las femeninas, entre las que destacaban La Corregidora de Querétaro, Escuela Nacional de Enseñanza Doméstica, Escuela Hogar Gabriela Mistral y Sor Juana Inés de la Cruz atendían a más de 6 000 alumnas de todos los sectores sociales, 4 000 en los cursos diurnos, y más de 2 000 en los nocturnos. Algunas de ellas estaban dedicadas, fundamentalmente, a formar buenas madres y "amas de casa". Pero el régimen fundó también la escuela industrial Malinaxóchitl que ofrecía a las mujeres cursos de electricidad y oficios como relojería, joyería, grabado (2010, p. 170).

En contraste, a finales de siglo XIX y principios del XX, se inauguran algunas escuelas primarias rurales, escuelas técnicas y escuelas nocturnas para adultos. La lectura en las mismas era algo precaria pues, según Elsie Rockwell (2004) muchas carecían de material escrito, otras se enfocaron a la enseñanza del español a través de la lectura de repetición (cuya comprensión también fue precaria). Por otra parte, la mayoría de las escuelas rurales dependían de la misma comunidad y recibían poco apoyo por parte del gobierno. Alejandro Martínez, además, añade que otro factor importante era la dificultad en el acceso a las escuelas por las complicadas condiciones geográficas en las distintas regiones del país:

Una situación común en los estados era el aislamiento de sus poblaciones. En varios, tan distantes y diferentes entre sí como Sonora y Chiapas, lo disperso de las comunidades hacía difícil extender la escuela; en Chiapas apenas 25% de los habitantes en edad escolar tenían acceso a ella; en Yucatán sólo 7%. En algunas entidades, como Guanajuato, las escuelas ambulantes aliviaban el problema. En Campeche, en sitios alejados se impartía una enseñanza reducida de primeras letras. En Sinaloa había 3 000 alumnos diseminados en 288 pueblos, haciendas o rancherías y numerosos poblados con menos de 100 habitantes. En varios estados la obligatoriedad era sólo para quienes tenían una escuela cercana y no se veían forzados a trabajar, lo que dejaba al margen a la mayoría (1992, p. 143).

Sin embargo, Rockwell (2004) registra que en algunas comunidades rurales llegaba material escrito a través de circuitos comerciales que propiciaban el uso de la lectura y la escritura, algunos habitantes de estas zonas leían y escribían, al igual que los mismos

comerciantes. Aunque en muchos casos los habitantes no le encontraban utilidad a la práctica lectora o escritora, por lo que la falta de material también se sumaba a la apatía. La autora incluye a las iglesias rurales como puntos de lectura oral y centros que alentaron lecturas litúrgicas como los catecismos en náhuatl.

A partir de los años veinte el proyecto de escuelas de oficios, escuelas nocturnas, primarias y normales en las zonas rurales se volvió un proyecto oficial. Alfonso Rangel Guerra (2006) destaca la inauguración del Centro Regional para la Educación Fundamental para América Latina y el Caribe (CREFAL) como un proyecto que pretendía alfabetizar y educar a la población adulta esencialmente rural. Elsie Rockwell (2004) menciona la presencia de escuelas rurales en pequeñas o remotas comunidades de Tlaxcala como La Malitzin y Xocoyucan. Engracia Loyo (2010) destaca la fundación de las Casa del Estudiante Indígena por parte de la SEP en el transcurso de los años 20's cuyo proyecto incluyó la inauguración de once internados y de una escuela normal indígena:

En su inicio, el objetivo central del Internado Nacional era “anular la distancia evolutiva” que separaba a los indígenas “de la época actual”; se traba de transformar las “costumbres” y las “mentes” de los jóvenes indígenas “para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos” de forma integral a la nación mexicana (Mólgora, 2022, p. 12).

En sus estudios de caso, Ariadna Acevedo (2012) menciona las zonas de la Sierra Norte de Puebla, del Estado de México y de Tlaxcala como comunidades que se encargaron del pago de sus propias escuelas mediante impuestos. En otras zonas como lo fueron Chiapas y Oaxaca, el hecho de tener que encargarse de la manutención de sus propias escuelas propició un encarecimiento educativo relevante, al menos durante las primeras décadas de siglo XX. Laura Giraudo (2004), por su parte, menciona que el proyecto de Vasconcelos a lo largo de la década de los 20's dejó tras de sí la inauguración de muchas bibliotecas escolares urbanas y rurales, y analiza el caso de comunidades en Veracruz y Puebla. La autora advierte que la promoción, desarrollo y mantenimiento de estos espacios dependía en muy buena medida del maestro encargado y de los inspectores, por lo que el aprovechamiento fue muy desigual entre una escuela y otra.

Durante la Revolución, a pesar de que la comunicación propició lectores e imprentas clandestinas, Engracia Loyo (2004) describe que el movimiento también implicó el robo de

hogares y el saqueo de bibliotecas privadas. La actividad en muchas escuelas se detuvo y muchas librerías se vieron forzadas a cerrar, a la vez que los medios de comunicación que distribuían medios impresos suspendieron su flujo. Precisamente, la década de los 20's cobra protagonismo en este apartado pues es un periodo de reconstrucción de los estragos del Revolución que a la vez debe considerar los ideales de la lucha en contraposición con los errores de la dictadura Porfirista. En ese tenor se crea la Secretaría de Educación Pública y es en esa sintonía que Vasconcelos emprende su campaña masiva de alfabetización.

La campaña no sólo incluyó la apertura de escuelas y de bibliotecas escolares, también comenzaron a proliferar las bibliotecas públicas en general pero de especial mención fueron las bibliotecas infantiles (Loyo Bravo, 2004). A la vez, Engracia Loyo describe que aunque el proyecto arrancó con muchos profesores y ciudadanos entusiastas, en muchos casos éstos últimos tuvieron que improvisar sus espacios de trabajo en sus propias casas o en aulas improvisadas al aire libre, en carpas o en las plazas públicas. Muchos de ellos no contaban con material escrito apropiado así que tuvieron que trabajar con lo que estuviera a la mano. A pesar de existir un espacio, e incluso una biblioteca, la escuela por sí misma no garantizaba ni la especialización del profesor o de la profesora, ni el éxito de la enseñanza, ni que el ejercicio lector o escritor se continuara más allá del aula. Sumado a este contexto, la guerra cristera prociciada por la declaración de una educación laica y la expropiación de conventos y escuelas a la Iglesia, provocó la clausura de muchas escuelas religiosas, de las que dependían un buen número de ciudadanos favorables a la enseñanza cristiana dentro de las escuelas (Acuña Cepeda & Preciado Cortés, 2009).

La carencia de material de lectura, de espacios adecuados o de una distribución apropiada de material impreso, fueron un factor muy protagónico del contraste entre las ciudades y el campo. Mientras que en las grandes ciudades existían grandes bibliotecas y universidades, folletos y periódicos que se vendían en las esquinas de las calles principales, cafés literarios, librerías, además de una oferta cultural relevante; en el medio rural, en muchos casos, apenas y contaban con un edificio escolar y un solo profesor o profesora para desarrollar las actividades educativas y culturales. Desde luego que la oferta literaria en las ciudades no garantizaba que toda la población urbana supiera leer, pero evidentemente era más fácil estar en contacto con la cultura escrita, enterarse del contenido de un texto de

manera oral, participar en alguna discusión en torno a una noticia o a una particular novela, que en el medio rural donde las condiciones geográficas, las tradiciones orales y las formas de vida propiciaban dinámicas muy distintas, lo cual tampoco implicaba que no existieran lectores en este ámbito.

4.2. LA LECTURA SOCIALISTA Y EL INICIO DEL PRESIDENCIALISMO EN MÉXICO

La secuencia del fin del Porfiriato, la Revolución Mexicana y la apertura de las primeras instituciones en México en la década de los 20's fueron la antesala para un periodo en el que urgía sentar las bases para un proyecto de educación acorde a las necesidades y características del país. A partir de los años 30's el panorama mundial hace eco en el pensamiento mexicano y el proyecto educativo, muy acorde con los ideales de la revolución, la educación y en buena medida las lecturas se vuelcan hacia la ideología socialista.

Por otra parte, la aparente estabilidad política deviene en una forma de gobierno con periodos y poderes preestablecidos en la Constitución política, me refiero a la época del presidencialismo. Independientemente de todas las aristas de dicho periodo, la estabilidad política permitió iniciar proyectos educativos a mediano y largo plazo, así como inaugurar instituciones encargadas de promover la lectura, la educación y la alfabetización en general. La misma idea de la lectura se tornó más conciente y compleja a medida que la población mexicana crecía y los proyectos arrojaban resultados no siempre prometedores.

4.2.1. ¿Qué significa la lectura entre los años 30s y los 50s?

El periodo posrevolucionario que caracterizó los años 20's llamado de "Reconstrucción" sentó las bases para que más que nunca la lectura y sus diferentes discursos se dividieran tangiblemente en tres vertientes: la educativa, la económica y la política. Francisco Arce Gurza (2013) menciona que durante los años 20's la educación se concibió como parte de un proyecto modernista idealizado. Siguiendo los supuestos valores de la Revolución, los políticos y educadores creían que la educación moderna "acabaría con la escasez y en ese sentido aliviaría la pobreza del pueblo" (Arce Gurza, 2013, p. 146). La educación sería la solución a todos los males que aquejaban al pueblo mexicano y por lo tanto los proyectos de alfabetización se mostraron igualmente idealistas y mesiánicos:

En esta escuela ideal, los niños aprenderían primordialmente a trabajar y a vivir, y sólo lateralmente recibirían las enseñanzas de la escuela tradicional. En los casos de las comunidades indígenas, se les enseñaría a niños y adultos primeramente el castellano para que pudieran dedicarse de lleno a las tareas de la escuela activa. Los maestros rurales también se encargarían de educar a los adultos en horas vespertinas (Arce Gurza, 2013, p. 154).

Esta etapa concibe a la educación y por ende a la lectura como un elemento imprescindible para el progreso, la unidad y la solidaridad nacional. Las escuelas y la lectura se plantearon desde fines prácticos, siempre integrados dentro de la oferta cultural y las necesidades particulares de cada región. Las escuelas se complementarían con música, arte y con la motivación a los valores de la vida comunitaria. Sin embargo, dicha idealización no fue acompañada por una claridad de cuáles eran los valores revolucionarios o modernistas que se deseaba fomentar. La conclusión, un tanto desalentadora, es que la educación por sí misma no bastaba para mejorar las precarias condiciones en que vivía la gran mayoría de la población y que las empresas alfabetizadoras no prosperarían a menos que estuvieran respaldadas de un proyecto nacional bien fundamentado y con recursos suficientes para permear factores determinantes como la falta de capacitación de los profesores, la falta de espacios adecuados y de material de lectura.

Luis Mariano Herrera Zamorano (2014) describe que para finales de la década de los 20 las organizaciones estudiantiles comenzaron a exigir una educación menos idealista y de mayor contenido social que permitiera el contacto entre el medio urbano y rural. Se buscaba reorganizar la economía del país y eliminar grupos de poder, en particular a raíz de la crisis económica de 1926. Como consecuencia directa de todos estos factores, a partir de los años treinta comienza el periodo conocido como de “Radicalización” en el que las vertientes políticas y la educativa se unirían con el fin de inyectar los ideales y discursos socialistas en la conciencia de todos los mexicanos. El evento que detonó los cambios radicales tuvo una fecha muy precisa: El 13 de diciembre de 1934 el Diario Oficial de la Federación publica una reforma al artículo 3º constitucional referente a la educación en México que habría de levantar polémicas durante toda la década (Herrera Zamorano, 2014). El artículo decía lo siguiente:

La educación que imparte el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades

en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (citado por Loyo Bravo, 2004, p. 182)

De acuerdo al análisis de Elvia Montes de Oca (2007), el cambio radical pretendía la ruptura tajante con la Iglesia católica en la educación, pero también buscaba eliminar las influencias o discursos que propiciaban las diferencias de clase, particularmente las existentes entre el campo y la ciudad:

...el cambio que se manifiesta de manera evidente y abierta en los contenidos de los libros escolares controlados por el gobierno, y en los cuales aparecen actores principales que antes estaban un tanto opacos y poco visibles, como es el caso de los campesinos, sus familias y su entorno, actores que en los libros escolares anteriores al cardenismo aparecían más como pretexto para que las familias urbanas se acercaran al campo mexicano, pintado de manera idílica como un lugar tranquilo en el que los ciudadanos merecían pasar unos días de descanso (Montes De Oca Navas, 2007, p. 112).

La educación socialista también se concebía como una serie de enseñanzas esencialmente prácticas hacia el trabajo social, la crítica y la igualdad de clase, con un enfoque racionalista en abierta contraposición contra la religión católica y cualquier tipo de fanatismo o superstición. Desde luego, los libros de texto y las lecturas que en general se implantaron en las escuelas buscaron los mismos objetivos. Según Engracia Loyo (2004), los libros y publicaciones de la época enfatizaban a sus lectores que la ignorancia era la causa de males sociales como la explotación: La lectura era la condición para la liberación de clase. Por lo que en este periodo se concibe al analfabetismo como un enemigo público y “un obstáculo para la reconstrucción nacional” (Loyo Bravo, 2004, p. 274). Elvia Montes de Oca (2007) describe que los libros de corte socialista preparaban al proletariado para la lucha de clases según los documentos del Partido Nacional Revolucionario que la autora cita en su investigación, el objetivo era crear conciencia social mediante una educación técnica y utilitaria:

Los libros escolares, según las nuevas políticas educativas, debían contener situaciones reales y concretas de la vida social y natural, así como tomar como base los intereses de los niños. Esto debía guiar “la enseñanza del lenguaje, de las matemáticas, el estudio de la naturaleza, el estudio y actividades relacionadas con la producción económica, con la lucha social, con las actividades recreativas, con las actividades artísticas, con la cultura física y la higiene y en general con las situaciones concretas que la vida presenta (Montes De Oca Navas, 2007, p. 114).

Muchos movimientos literarios de la época también se abocaron al sentimiento socialista y político en esta década. En particular para las mujeres el movimiento socialista

implicó mayor presencia y participación en la vida cultural y política, precisamente a través del intercambio escrito. Elissa Rashkin y Ester Hernández Palacios (2019) afirman que las mujeres participaron activamente en sindicatos y organizaciones, se involucraron en modas, publicaciones y círculos literarios que significaron la búsqueda de la emancipación femenina a través de los ideales socialistas. Ejemplo interesante es el de la compositora y escritora Concha Michel, un personaje que creía en los fundamentos de la revolución socialista aplicada a la situación de las mujeres, y que supo valerse de variados medios escritos para difundir sus ideas y convocar diferentes movimientos. Su figura y capacidad de convocatoria son un reflejo de que para las mujeres la lectura era parte de su movimiento de independencia, de su participación social y de la divulgación de sus ideas (Rashkin & Hernández Palacios, 2019).

Desde el periodismo, Concha Urquiza fue otra poeta y escritora que supo aprovechar la relativa apertura social que existía para publicar y leer a las mujeres. Para ella la lectura y la escritura significaron más bien una reafirmación de su fe católica pero también, aunque no se definía como socialista, su obra significó una vía para luchar en pro de la igualdad entre hombres y mujeres, y para difundir un mensaje de intensa crítica social y cuestionamiento al llamado “nacionalismo cultural” (León, 2019). Cirila Cervera Delgado (Delgado et al., 2019) también describe que entre la década de los cincuenta y los sesenta, esta lucha por el reconocimiento y la independencia de las mujeres nacida con el espíritu del socialismo se nutrió después de la cultura juvenil y el estilo de vida urbana. Las mujeres adoptaron actitudes y discursos de personajes nacidos en los cómics, en las revistas, en la música de rock y en el cine como parte de una rebeldía al sistema patriarcal dentro de sus mismas familias.

El movimiento socialista y en particular las reformas a la educación fueron causa de numerosas protestas por parte de la población conservadora. La educación socialista no sólo pretendía arrancar de la Iglesia su influencia en la educación, sino también eliminar su participación en la política (Montes De Oca Navas, 2007). Los cuestionamientos y protestas al régimen socialista provocaron que su aplicación tuviera una influencia desigual en los niveles de primaria, secundaria y preparatoria, por ende los resultados en cada nivel educativo fueron muy diferentes (Herrera Zamorano, 2014). A su vez, Elvia Montes de Oca (2007)

menciona que una de las críticas persistentes a la reforma educativa, fue su falta de claridad en cuanto a sus principios, objetivos y metodologías.

Precisamente, Alicia Civera (2012) pone de relieve que la falta de homogeneidad en la aplicación de la educación socialista no sólo se vio reflejada en los diferentes niveles educativos, sino también entre las diferentes regiones del país. En particular, la autora rescata el caso de Ayotzinapa y Tixtla, dos comunidades rurales en Guerrero donde la lectura sólo llegaba a través de la educación, y esta última dependía de la gestión comunitaria y de la preparación del profesor en turno. En el caso específico de Ayotzinapa, durante los años treinta, aunque no había llegado aún la orientación socialista, Civera explica que para los prefectos en turno la educación en las normales se centraba en prácticas agrícolas, pedagógicas y sociales que fomentaran “el sentido de responsabilidad social en los estudiantes a través del gobierno escolar” (2012, p. 74). El caso de Guerrero demuestra que, aunque los ideales socialistas tardaron en llegar, para algunas escuelas dichas ideas empataron de forma muy pertinente con sus propias luchas para acceder a la educación, al trabajo y a la ciudadanía. A partir de los años cuarenta, Alicia Civera describe que en ambas comunidades se suscitaron protestas para exigir a la SEP profesores preparados, material de lectura, recursos y oportunidades educativas, puesto que “la escuela no era vista como propiedad de la SEP sino como una institución construida día a día por ellos mismos” (Civera, 2012, p. 85).

Los diferentes conflictos que enfrentó el periodo socialista, pero muy especialmente sus choques con la ideología católica provocaron que al terminar el sexenio de Lázaro Cárdenas se revirtieran los cambios en el artículo 3º durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Cecilia Greaves (2010) describe que los puntos fundamentales sobre los que se asentaron los cambios fueron el combate a la escuela socialista y la reconciliación con la Iglesia, a la vez que un objetivo de peso fue regresar a los ideales humanistas que se impulsaron durante la época de Vasconcelos. Valentina Torres Septién (2010) describe que la reforma del artículo 3º pretendía lograr el concilio entre los diferentes frentes ideológicos en aras de los ideales de unidad nacional, paz, democracia y justicia social.

Fuera cual fuera el objetivo final, en la década de los cuarenta la lectura volvió a significar progreso, a la vez que también se concebía como vehículo de educación ética y moral desde los ideales católicos, lo cual no significó que la educación volviera a estar abiertamente en manos de la Iglesia, ni tampoco que en las escuelas se diera una educación netamente religiosa. Más bien el viraje implicó un nuevo cambio con tendencias de derecha tanto en los planes de estudio y en los objetivos de la educación; por ejemplo se intentó prohibir la educación mixta bajo el argumento de que “educar hombres y mujeres de manera conjunta repugna a la nación” (Greaves Lainé, 2010, p. 189). En muchos casos, esta iniciativa resultó imposible por las protestas que se suscitaron y la falta de fondos para mantener dos escuelas y profesores simultáneos.

El reviraje también incluyó la revisión de proyectos institucionales a favor de la alfabetización:

Los nuevos programas ya no serían coeducativos, desfanatizantes, cooperativistas, emancipadores, como estipulaba el Plan de 1935, sino mínimos, flexibles, graduados, nacionales y perfectibles. Las materias se dividían en instrumentales e informativas. A las primeras correspondían lenguaje, aritmética y geometría, dibujo, trabajos manuales y economía doméstica, además de educación física, música y canto, mientras que las informativas comprendían ciencias naturales y ciencias sociales. Los castigos corporales estaban estrictamente prohibidos y penados por las leyes y reglamentos de educación (Greaves Lainé, 2010a, p. 192).

El nuevo secretario de educación: Jaime Torres Bodet emprendió una nueva campaña de alfabetización, considerando al analfabetismo como “el más temible de los enemigos internos” (citado por Greaves Lainé, 2010, p. 196). Bajo el liderazgo de Bodet, el analfabetismo se volvió sinónimo de ignorancia y de tinieblas, invalidando una vez más el conocimiento transmitido a través de la tradición oral que aún imperaba en las comunidades indígenas. Para Bodet, la cultura y la educación -a través de la lectura- eran una condición fundamental para el progreso. Editoriales como Fondo de Cultura Económica también secundaban esta opinión manifestando que “la alta cultura no es un lujo sino necesidad básica de nuestros países pobres, subdesarrollados” (Torres Septién, 2010, p. 299) y en consecuencia lanzaron colecciones de bajo costo para todo público.

Siguiendo los pasos de José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet inició una campaña nacional de alfabetización a la que invitó a toda la población a participar bajo lemas como el

siguiente: "Quienes no saben leer y escribir viven en las tinieblas de la ignorancia, perseguidos por los prejuicios que, cual bestias fabulosas, los acosan. Tú que sabes, dales la luz que necesitan, enseñándolos" (citado por Torres Septién, 2010, p. 326). La campaña se complementó con la publicación y distribución de folletines, libros de texto y la apertura de escuelas mejor equipadas (Torres Septién, 2010). Sin embargo, según Cecilia Greaves (2010), los esfuerzos no lograron franquear las principales barreras que históricamente habían limitado los alcances de otras campañas, tales como la heterogeneidad lingüística, la pobreza y el aislamiento; además de que muchos de los maestros estaban poco o nada capacitados y abandonaban su labor a los pocos meses. Josefina Zoraida Vázquez (2013) describe que una vez que se llegó a la conclusión de que por sí misma la alfabetización no mejoraría la vida de los individuos, se formaron grupos de especialistas para reformar métodos y programas de estudios enfocados en desarrollar un pensamiento científico y proactivo en los niños, así como una conciencia histórica.

A pesar de los prejuicios sociales y morales con los que arrancó la década de los cuarenta, según Valentina Torres Septién (2010), el gobierno alentó la apertura de instituciones que multiplicaron y fortalecieron el trabajo intelectual. Las publicaciones que surgieron a raíz de estos nuevos órganos gubernamentales cubrían todo tipo de temas, desde la literatura hasta la teoría literaria, sociología, historia, filosofía y economía. Al mismo tiempo, Torres Septién (2010) describe que la presencia de los llamados intelectuales, sobre todo en el plano urbano, se empezó a notar en diferentes profesiones; por lo que la voz del *intelectual* comenzó a tener una difusión y un peso no solo en el ámbito editorial sino también en el educativo y en el público.

Un elemento importante para el movimiento cultural de los 40's, en particular para el movimiento editorial, fue la llegada de refugiados españoles a México:

A finales de los treinta y principios de los cuarenta, la llegada de exiliados peninsulares a México, especialmente escritores, filósofos, científicos, editores, médicos y otros hombres de letras, enriqueció las esferas cultural, académica y editorial. Para Fernando Serrano Migallón "es en el campo de las editoriales y las librerías donde la impronta del exilio dejó huella más profunda (Ixba Alejos, 2013, p. 1195).

Los intelectuales españoles pronto fueron acogidos por diferentes instituciones culturales y editoriales mexicanas, y sus obras comenzaron a circular por el país. La voz de lo que se llamó “la inteligencia española” estuvo presente en los movimientos literarios y en la formación de un pensamiento histórico y cultural durante la época (Torres Septién, 2010).

Por otra parte, el impulso a la alfabetización y a la cultura editorial estaban revestidos no tan discretamente de un matiz político. Según Thomas V. Greer (1969), durante el siglo XX se analizaron las características que requerían cumplirse para el desarrollo económico y social de los países latinoamericanos, uno de los principales requisitos era la eliminación total del analfabetismo. Las campañas a favor de la alfabetización, así como los distintos discursos que acompañaron la inauguración de universidades e instituciones en pro de la cultura, eran también parte de una estrategia política de relaciones exteriores. Oliver Velázquez Toledo (2023) afirma que desde inicios de siglo XX, pero muy especialmente entre la década de los treinta y los sesenta uno de los temas de mayor preocupación a nivel gubernamental fue la construcción de la identidad nacional.

Velázquez Toledo describe que a través de la historia del México independiente, parte de la estrategia nacional fue un ejercicio sistemático de la censura. Durante el siglo XX, la censura continuó funcionando al limitar o redirigir el ejercicio editorial hacia la creación de un canon que resignificaría la mexicanidad:

...la disputa por el poder o con el poder en medio de encendidas discusiones, así como la censura impuesta o estratégica, definieron el desarrollo de las empresas editoriales, pero su contribución fue indispensable para la formación de la cultura nacional. La imprenta comercial había conseguido la sofisticación de la lectura de un público mayor, cuyas expectativas políticas ahondaban la reflexión sobre el ser nacional, un ejercicio que perviviría entrado el s. XX (Velázquez Toledo, 2023, p. 26).

Según Velázquez Toledo (2023), entre los años cuarenta y sesenta operó una construcción de lo mexicano traducida en una discriminación cosmopolita de lo que se consideraba literatura y por ende de lo que se publicaba y lo que no. El autor sostiene que los mismos intelectuales fueron partícipes en esta censura, puesto que con sus discursos y obras iban construyendo un canon excluyente al tiempo que ascendían en la esfera literaria y política. El quehacer editorial se alineó también con esta construcción de lo que conformaría la literatura nacional y el canon, quizá sin caer en cuenta cabalmente del matiz político e

ideológico que implicaba la exclusión, o al revés, conscientemente forjando la memoria nacional a través de obras literarias y de historia. La censura mediante la que se construía la identidad mexicana ponía de relieve la educación y el prestigio como valores máximos, y fue creadora de un canon literario que dejó fuera muchas expresiones poéticas (Velázquez Toledo, 2023).

La participación del Estado en la creación de la identidad nacional, en los movimientos culturales y en la educación fue en ascenso a partir del periodo posrevolucionario. Según Luis Mariano Herrera Zamorano (2014), entre 1920 y 1970, el Estado mexicano tuvo cada vez más poder sobre los libros de texto, la educación, la cultura y el rumbo de la industria editorial. Desde el discurso oficial, citado por Herrera Zamorano la educación y el impulso cultural promovido por el Estado concebían a la lectura como “uno de los ejes fundamentales para la formación intelectual de los estudiantes mexicanos” (2014, p. 148).

A finales de la década de los cincuenta el Estado determinó que el libro de texto sería gratuito, único y obligatorio para todos los alumnos. Tanto profesores como estudiantes tendrían obligatoriamente que utilizar en sus clases los libros de texto oficiales de la Secretaría de Educación Pública (Ixba Alejos, 2013):

De este modo, el Estado mexicano, señalaban sus críticos, no sólo unificaba contenidos, sino que se atribuía funciones de autor, editor, impresor y distribuidor e ingresaba a un mercado como un contrincante formidable, capaz de producir tirajes impresionantes, difíciles de igualar por otras editoriales, y de llevar los libros a los rincones de un territorio vasto y, en muchos casos, de difícil acceso (Ixba Alejos, 2013, p. 119).

Según Elizer Ixba Alejos (2013) con esta iniciativa el Estado no sólo influía en el canon literario a través de instituciones y editoriales sino que netamente se apropiaba del mercado editorial de libros de texto. La imposición recibió fuertes críticas por parte de la industria editorial que acusaban al Estado de establecer un monopolio editorial. La sociedad conservadora en México también se mostró inconforme por la intromisión del Estado en la educación por considerar esta una acción alineada con los ideales comunistas.

Sin embargo, Ixba Alejos (2013) describe que esta instrucción oficial obedecía también a una lógica de independencia del mercado de textos escolares mexicano frente al

monopolio que de hecho estaban ejerciendo las editoriales españolas. La autora describe que desde el siglo XIX las editoriales que se adueñaron del mercado de libros de texto escolares y en general del mercado editorial en México, eran esencialmente peninsulares, por lo que no sólo los contenidos se ajustaban a los movimientos ideológicos de dicha nación, sino que también determinaban los precios de venta. Precisamente, parte de la intención de expropiar la producción y distribución del libro de texto gratuito, fue volver el libro escolar un objeto accesible y obligatorio para toda la población mexicana por igual, puesto que una de las grandes barreras para que, por ejemplo, la población de escasos recursos o las comunidades rurales se hicieran de material escrito, era el elevado precio en el que las editoriales españolas vendían los libros escolares. La llegada de refugiados españoles a México no hizo sino acentuar la influencia editorial e ideológica: entre los años cuarenta y mediados de los cincuenta tuvieron su auge en México editoriales como Grijalbo, Editorial Leyenda, Editorial Séneca, UTEHA, Joaquín Mortiz, entre otras muchas influenciadas o inauguradas por refugiados españoles (Ixba Alejos, 2013). No es de sorprenderse entonces que algunas de las críticas que recibió el Estado provenían precisamente de la intelectualidad española y de sus editoriales.

Como puede observarse hasta aquí, en la época comprendida entre finales de la década de los veinte e inicios de los cincuenta, la concepción de la lectura pasa por un periodo institucionalizante que de alguna manera dicta lo que debería significar leer no para el individuo sino para la población mexicana como ideal de progreso y de identidad. La lectura se construye desde una condición no sólo para la ciudadanía sino para el reconocimiento social desde la intelectualidad, el trabajo, la política y el derecho a la opinión pública. Fuera de la esfera oficial la lectura también es un ejercicio emancipador en tanto permite la expresión y circulación de ideas feministas; y, en la esfera educativa, la lectura es un derecho ciudadano por sí misma, desde las luchas por reconocimiento y recursos por parte de poblaciones rurales y comunidades indígenas.

4.2.2. Los propósitos de la lectura entre 1930 y 1950

Tanto las concepciones de la lectura como sus objetivos, fueron determinados en buena medida por los discursos oficiales, las instituciones o editoriales que promovían un material

escrito o una pedagogía específica. La lectura vista por las distintas autoridades como progreso, como ideal ciudadano y como identidad nacional forjó, en la mayoría de los casos, objetivos muy claros aunque no siempre mostraron la misma claridad o congruencia en las metodologías. A su vez, los objetivos reales que los lectores perseguían son complicados de rastrear. Por lo que en este apartado se recogerán los propósitos que la lectura debía tener según los discursos oficiales.

Por ejemplo, en el periodo posrevolucionario, pasado el furor de la campaña de José Vasconcelos, para el presidente en turno, Plutarco Elías Calles, la lectura y en general la educación debían tener un énfasis “revolucionario” es decir un carácter eminentemente técnico promovido a través de libros útiles que hicieran al pueblo capaz de luchar por la vida (Loyo Bravo, 2010). Francisco Arce Gurza (2013) añade que para el gobierno callista lo primordial era lograr la paz, el progreso material y la unificación social para lo cual quedaban en segundo plano la literatura y la cultura que promovía el humanismo de Vasconcelos. Por un lado, desde la educación se leía para promover el trabajo técnico y los ideales revolucionarios, donde se incluyeron, entre otras ideas, la educación sexual y la crítica al fanatismo; pero por otro, desde la contraparte conservadora, se leía para preservar los ideales católicos y la educación religiosa que luchaban contra lo que creían un monopolio del gobierno hacia la educación (Arce Gurza, 2013).

Las lecturas promovidas por Calles debían tener un carácter nacionalista, informativo y práctico. Los folletos e impresiones en general debían ser de bajo costo y serle útiles a la población, en particular al ámbito rural (Loyo, 2010). La lectura debía estar al servicio del proletariado y de sus necesidades, y en ese sentido, los materiales promovidos procuraban explicar científicamente los movimientos sociales y promover la crítica social. Engracia Loyo (2010) describe que en el furor de lograr que la cultura estuviera al alcance de las masas, en particular desde el foco nacionalista, se pusieron al alcance de la gente obras históricas otrora reservadas a las élites debido a su alto precio “haciendo renacer en consecuencia el gusto por la lectura histórica” (Loyo, 2010, p. 270). Una parte importante del discurso Callista fue el promover la educación científica y racionalista, por lo que el movimiento propició una férrea lucha contra el fanatismo religioso y en pro de la educación enteramente laica. Por ende, se combatió la educación religiosa dentro de las escuelas particulares y, en

determinado momento, se prohibió totalmente que una persona relacionada a la Iglesia impartiera clases de primaria o secundaria. Las protestas de la Iglesia y de la población conservadora no se hicieron esperar: La Iglesia instó a los fieles a no atender a las escuelas laicas, se suscitaron protestas violentas que culminaron con el boicot económico de 1926 (Sotelo Inclán, 1981).

A pesar del impulso editorial para que la lectura se convirtiera en vehículo de progreso social y pensamiento crítico, el discurso continuaba sufriendo de falta de claridad en cuanto a sus estrategias y metodologías pedagógicas. Muy especialmente, fueron las acciones y discursos de la contraparte conservadora, así como la crisis de 1926 las que terminaron por apagar provisionalmente el ímpetu de estas iniciativas.

Durante el gobierno de Emilio Portes Gil, las publicaciones periódicas sirvieron más bien para difundir sus propios “logros” y sus ideologías. Esta práctica de apropiarse de los medios de comunicación masiva para promover a un personaje político, es una estrategia de la que se sirvieron presidentes tanto antes como después de Portes Gil. En este caso particular, las publicaciones incluso iban acompañadas de imágenes “dirigidas a aquellos para quienes la lectura era un trabajo lento” (Sotelo Inclán, 1981, p. 176). Engracia Loyo (2010) describe que las publicaciones para las escuelas nocturnas de esta época tenían por propósito ser un medio de comunicación entre el gobierno y los campesinos pero mostraban al campesino como un ser débil e ignorante que necesitaba de la escuela y del Estado para redimirse.

Publicaciones como *Fermín* o el *Sembrador* también sirvieron para promover campañas políticas, pero también otras campañas de índole social como las organizadas contra el alcoholismo y la deserción escolar (Engracia Loyo, 2010). Oliver Velázquez Toledo (2023) remarca que la relación entre el Estado y los medios de comunicación ha definido tanto los cambios políticos como la producción editorial. Según el autor, la influencia del Estado en las publicaciones también dirigió la interpretación oficial de la historia, empezando por eventos tan trascendentales como la Revolución o la Independencia de México (Velázquez Toledo, 2023).

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, Engracia Loyo afirma que la política apuntaba aún más hacia una lectura popular que estuviera al servicio de obreros y campesinos (2010). En su discurso como candidato, Cárdenas puso especial énfasis en su lucha contra la influencia eclesiástica en general pero muy especialmente en la educación:

Es voluntad de la Revolución que la familia mexicana tenga una orientación uniforme y siga un mismo camino de elevación y de mejoramiento a fin de que conquiste su verdadera libertad y no la falsa que se le ofrece con el señuelo del dogma clerical... (citado por Sotelo Inclán, 1981, p. 269)

Para el gobierno socialista, la educación debía ser una herramienta de libertad de conciencia y progreso. En particular se hablaba de implantar un *socialismo científico* que resultara útil para los valores de la Revolución y para las necesidades del pueblo (Sotelo Inclán, 1981). La emancipación económica tendría que venir acompañada de una educación que primeramente combatiera el analfabetismo, situación en la que se encontraba 59.26% de la población mexicana mayor de diez años (Loyo, 2010). La alfabetización equivaldría entonces a la libertad de pensamiento, mientras que la oralidad, entendida como analfabetismo, equivaldría a ignorancia. A pesar de dicha premisa, Engracia Loyo (2010) afirma que los preceptos de modernidad que defendía la escuela de los años treinta implicaban la integración étnica y la unificación de los valores culturales de cada grupo. Esto incluyó “renunciar a imponer el idioma nacional e impartir al indígena enseñanza bilingüe” (Loyo, 2010, p. 287).

Como lo menciona en su estudio Oliver Velázquez Toledo (2023), parte de los objetivos de la lectura como educación, pero también desde el impulso editorial, fue la construcción de la identidad nacional y de la mexicanidad. Esto fue especialmente cierto a partir de la creación de la SEP, pero durante los años treinta los libros escolares tenían particular interés en crear y unificar los valores nacionales, en el sentido de darle una interpretación específica a la Revolución Mexicana, a la conciencia y a la libertad. Luz Elena Galván Lafarga (2004) describe que en esos años se crearon diferentes textos escolares sobre la historia de México y destaca los que se titulan *Patria*. Dichos libros resaltan la historia nacional como un factor de identidad e incluyen determinados elementos cargados de simbolismo pasando desde el México prehispánico hasta la Independencia de México, donde

aparecen revestidos de heroísmo personajes como José María Morelos y Pavón y Miguel Hidalgo y Costilla.

Desde el ámbito rural, es significativo el ejemplo que nos provee Alicia Civera de una escuela normal en el poblado de Ayotzinapa. Si bien, para este tipo de comunidades la escuela dependía del ímpetu del profesor y la educación significaba para ellos un derecho ciudadano, la autora también describe que en el periodo de finales de los 30's el director de la normal tenía ideas muy precisas sobre para qué debían educarse los jóvenes:

Él era un profesor que buscaba impulsar la educación práctica y activa, la capacitación agrícola de los jóvenes, su capacidad de observación y de discernimiento, así como desarrollar en ellos hábitos importantes en el proceso de civilizar a los campesinos, como ser puntuales, vestirse decentemente, ser limpios, escuchar con respeto, no manifestar porras ni risas estruendosas, no apostar en juegos de azar, ni beber alcohol. Como futuros maestros rurales, los jóvenes debían aprender a ver por la comunidad, y por ello los motivó para que participaran en la alfabetización y enseñanza de oficios para adultos, en la apertura y cuidado de escuelas rurales, así como en la reforma de las instalaciones y formas de operar en la cárcel local, y sobre todo, en la enseñanza a los presos de la lectura, la escritura y algunos oficios (Civera, 2012, p. 72).

Es decir que para comunidades como Ayotzinapa, la educación y la lectura también eran actividades para reformar a la población, enseñarles buenos hábitos y salvarla del crimen, del alcoholismo y de los juegos de azar. En esta cita, además, se refleja el ideal de quiénes debían ser los profesores que salían de las normales y cuál sería su responsabilidad como los portadores de la educación. En este tipo de discursos que se refleja una idea de lectura como salvación del individuo, no sólo de sus posibles vicios, sino también de su situación económica y social.

Por otra parte, ya en la década de los años cuarenta con las reformas que reviraron los cambios que produjo la educación socialista, los objetivos de la lectura y la educación desde el discurso oficial también se modificaron. Evidentemente, el primer objetivo fue eliminar todo rastro de pensamiento izquierdista (Greaves Lainé, 2010a). Los textos escolares invitaban a la conciliación, pero también eliminaron los paisajes rurales sustituyéndolos por representaciones urbanas. Cecilia Greaves, además, describe que los libros de historia “buscaban recuperar los valores y símbolos que pudieran contribuir al conocimiento de una tradición sin controversias” (2010a, p. 194), en oposición a las versiones “conflictivas” de años anteriores.

La reforma del artículo 3º ahora señalaba:

La educación que imparta el Estado—Federación, Estados y Municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Garantizada por el artículo 24 de la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios (citado por Greaves Lainé, 2010, p. 198)

Valentina Torres Septién (2010) añade que esos años propiciaron el florecimiento del Fondo de Cultura Económica, que desde el área económica y editorial optó por seguir su campaña de ofrecer libros a bajo costo para apoyar a las instituciones universitarias. La autora comenta que durante la década de los cuarenta y parte de los años cincuenta el empuje editorial prioritario fue hacia los libros de temas económicos, según ellos, estos temas ayudarían al desarrollo del país (Torres Septién, 2010). Para el periodo de Miguel Alemán la prioridad educativa era atender a la industrialización del país y en ese sentido, el objetivo de la educación era enfocarse en el aprendizaje técnico para generar especialistas (Greaves Lainé, 2010a). Cecilia Greaves (2010) añade que tales objetivos eran difíciles de alcanzar, considerando que aún una buena parte de la población continuaba siendo analfabeta y que la continuidad académica en personas mayores a 15 años era bajísima.

4.2.3. Los objetos de lectura hasta los años cincuenta

Al analizar la proliferación de publicaciones o de textos en el periodo transcurrido desde finales de los años veinte y hasta inicios de los años cincuenta, es necesario volver a recordar el contraste entre las iniciativas rurales y las urbanas en materia de educación y de difusión editorial. Las distancias, los problemas de accesibilidad, las comunidades monolingües, la falta de recursos y la falta de espacios educativos adecuados fueron factores que limitaron la presencia de objetos de lectura de manera homogénea en todo el territorio mexicano. A la vez, los movimientos políticos y económicos que venían gestándose desde la Revolución, provocaron que el mercado editorial funcionara muy de la mano con la ideología imperante, en particular a lo que se refiere a libros de texto escolares.

En el caso del material existente en las zonas rurales, los estudios reportan que en general era insuficiente y desactualizado. Elsie Rockwell describe que en un censo realizado en 1925, el material de lectura en las comunidades rurales de Tlaxcala consistía en “viejos catones, antologías de fábulas y versus corales así como textos pre revolucionarios de historia patria” (2004, p. 352). También se reportaron textos clásicos, libros de texto y de historia anteriores a la Revolución. El libro escolar que nutría las escuelas y bibliotecas rurales era el de Daniel Delgadillo, un texto que promovía los valores del Porfiriato tales como el orden y la obediencia a la autoridad. Laura Giraudo (2004) comenta además que entre 1924 y 1928 el presupuesto escolar se redujo para las zonas rurales, lo cual provocó el desabasto de las pocas bibliotecas existentes. Si bien, durante la campaña de Vasconcelos, los acervos para las bibliotecas se abastecieron de folletos, revistas y ejemplares de literatura clásica y mexicana, para finales de la década el gobierno optó por enviar textos prácticos como tratados y manuales de higiene (Giraudo, 2004).

Para finales de los años veinte, buena parte de la escuela rural estaba enfocada en la enseñanza del español pero los libros con los que contaban los profesores estaban escritos en un español especializado, lejano al español oral que conocían las comunidades, por lo que en la mayoría de los casos las lecciones y lecturas se desarrollaban con poca o ninguna comprensión por parte de los estudiantes (Rockwell, 2004). Algunas publicaciones periódicas y folletos se distribuían profusamente por todo el país, como fue el caso de la publicación *El libro y el pueblo* (Loyo Bravo, 2004)..

En general, el problema de la falta de material de lectura en las áreas rurales fue un tema recurrente desde mucho antes del siglo XX. Parte de los problemas de abastecimiento se debía a la escasez de materia prima, es decir, papel y tinta. Luis Mariano Herrera Zamorano (2014) recalca que para finales del Porfiriato existían 7 papeleras en todo México. La producción de las mismas fue en aumento a partir de la década de los veinte pero la producción se centraba primeramente en papel periódico, luego en bolsas y empaques; y el tercer lugar se dedicaba al papel para impresión. Esta insuficiencia de papel para las editoriales nacionales provocó que durante la primera parte del siglo XX, las librerías en México se abastecieran de libros impresos en el extranjero o directamente de editoriales

extranjeras, sobre todo de España y Estados Unidos. Esto incluyó también a los libros de texto escolares.

Sin embargo, las condiciones en la década de los veinte fueron propicias para que a partir de la siguiente década arrancaran una serie de iniciativas que afectarían directamente a la industria editorial. Para impulsar la producción de papel, en 1935 el gobierno de Lázaro Cárdenas creó la Productora e Importadora de Papel S.A, una asociación donde estaban incluidos dueños y editores de periódicos y editoriales:

Entre los objetivos de PIPSA, destacaron: a) hacer toda clase de operaciones de adquisición y enajenación de papel propio de la edición, encuadernación e ilustración de toda clase de libros, publicaciones, folletos e impresos en general; b) adquirir y explotar la maquinaria o fábricas necesarias para la elaboración o preparación de toda clase de papel. Con esto comenzaba el cambio de manos del monopolio, de una industria particular a una sociedad vinculada y dirigida por el Estado mexicano (Herrera Zamorano, 2014, p. 40).

El crecimiento nacional en la industria de papel, impulsó proyectos editoriales a corto y mediano plazo como fue el caso de Fondo de Cultura Económica y de la editorial Botas. A la vez, las publicaciones que aparecieron entre mediados de los años veinte y a lo largo de toda la década de los treinta se alinearon con el proyecto nacional desde un punto de vista alfabetizador, pero también ideológico. Herrera Zamorano (2014) menciona que se prefirieron las revistas y los folletos a los libros, a la vez que los temas didácticos gozaron de amplia difusión nacional. El autor describe que durante y después del gobierno de Plutarco Elías Calles se buscó impulsar publicaciones populares de tendencia práctica y nacionalista. Por ejemplo, *El libro y el pueblo* se convirtió en boletín de publicaciones literarias nacionales, biografías y reseñas de las mismas, contando entre sus colaboradores a Rodolfo Usigli, Jaime Torres Bodet y Salvador Novo, entre otros (Elsie Rockwell, 2004). Esta última publicación aunada al *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* y la revista *Coopera* gozaron de amplia difusión entre padres de familia y profesores (Herrera Zamorano, 2014). Las publicaciones de *El Sembrador*, *El Maestro Rural* y *El Manual del campesino* se repartieron profusamente en las comunidades rurales y en las escuelas nocturnas, sus contenidos no sólo eran pedagógicos e informativos sino que también denunciaban las precarias condiciones del campo e invitaban a la radicalización del campesino (Loyo, 2010).

En todo el país se distribuyó el folleto *Manual natural para enseñar a los adultos a leer y a escribir*, material pedagógico que tenía como fin homogeneizar las estrategias de enseñanza de la lectura. A su vez, la Campaña Nacional de Educación que se valió no sólo de la imprenta sino de radiodifusoras, propició la publicación de la serie *SEP* y *Simiente*, colecciones de libros ilustrados que se repartieron entre trabajadores urbanos, niños y campesinos. Estos ejemplares “exaltaban valores *proletarios* como la cooperación, la justicia, la liberación femenina, la organización y describían con imágenes y palabras los combates de los trabajadores” (Loyo Bravo, 2010, p. 183).

Dentro de los objetivos del viraje editorial no se dejó de lado la literatura, la década de los treinta también vio salir de las imprentas novelas, poesías de autores mexicanos, leyendas, libros infantiles, folletos sobre folklor, ganadería, higiene y agricultura y una diversidad de temáticas que ponían de relieve un espectro amplio de aprendizaje y cultura nacional (Loyo Bravo, 2010). Alicia Giraudo (2004) añade que durante el gobierno de Cárdenas, además de las publicaciones ya mencionadas, se reforzó la labor de las bibliotecas ambulantes proveyéndolas de folletos, útiles escolares, radios, aparatos de cine y fonógrafos para grabar audiciones; aunque la falta de caminos y de presupuesto afectó mucho los alcances de esta iniciativa. Una novedad importante durante el gobierno de Cárdenas fue el proyecto de alfabetización para los más de un millón de indígenas monolingües, la relevancia es que por primera vez se crearon cartillas y materiales de lectura en lenguas originarias para tratar de alfabetizar a la comunidad indígena en su propio idioma (Loyo, 2010).

Por su parte, los libros de texto creados entre finales de la década de los veinte y toda la siguiente década también tomaron una ruta nacionalista al convocar a las nuevas generaciones de intelectuales mexicanos a diseñar un libro escolar basado en las ideologías revolucionarias (Loyo, 2004). Para el México socialista, el libro de texto debía ser una herramienta fundamental para el ejercicio del profesor por lo que en los niveles básicos el libro de texto era obligatorio (Hurtado Tomás, 2004). El énfasis se puso muy especialmente en el ejercicio de la lectura y en la historia. A pesar de que se planearon contenidos diferentes para el medio urbano y el rural, el objetivo de los libros de texto de los años 30's era lograr una educación unificadora (Herrera Zamorano, 2014).

El impulso educador del México socialista se tradujo en que tanto los programas educativos como los textos escolares debían estar casi enteramente en manos del Estado: las ideologías oficiales debían estar vertidas en la educación para así asegurar la unificación en la identidad nacional y en la concepción de lo mexicano:

El mismo Cárdenas mostró un gran interés por la edición de textos; atribuía en cierta medida la poca difusión y aceptación de la nueva ideología educativa a la carencia de libros adecuados. Consideraba al texto como el mejor aliado del maestro y el complemento o sustituto idóneo de su tarea. Por otro lado, a pesar de los esfuerzos de gobiernos anteriores, este material didáctico había sido tradicionalmente abandonado en manos de la iniciativa privada. El gobierno, pues, asumió la responsabilidad de editar millones de textos de lectura para suministrarlos gratuitamente o a muy bajo precio (siete centavos) (Loyo, 2010, p. 282).

En aras de la creación y refuerzo de una identidad nacional, se puso especial énfasis en la publicación y distribución de libros de historia. Ejemplos de ello fueron los libros *Historia de México* escrito por Luis Chávez Orozco, o *La Patria Mexicana* de Gregorio Torres Quintero. Ambos libros se publicaron a mediados de los años treinta y se caracterizan por la representación de ciertos personajes utilizados como arquetipos o héroes que a la postre serían parte de la identidad y del imaginario nacional (Galván Lafarga, 2004). Entre los personajes que se destacan en ambos libros es la imagen romantizada del indígena trabajador pero ignorante, contrapuesta a las representaciones de Nezahualcóyotl, Cuauhtémoc y Moctezuma como héroes nacionales. También aparecen Ignacio Allende, Miguel Hidalgo y Costilla, Morelos y Doña Josefa Ortiz de Domínguez como la única mujer que se incluye dentro del imaginario nacional.

En concordancia con la publicación de libros de texto para los niveles básicos y de libros de historia en general, las recién creadas universidades públicas también buscaron fortalecer sus propios proyectos editoriales para nutrir la oferta de educación superior de textos especializados sin depender de casas editoriales extranjeras o externas a la institución. Herrera Zamorano (2014) describe que en la década de los treinta la Imprenta Universitaria de la Universidad Nacional vivió un notable crecimiento gracias a la compra de maquinaria especializada y al aumento de sus trabajadores lo cual permitió que surgieran colecciones y publicaciones nacidas específicamente del ámbito universitario.

El auge del nacionalismo provocó que muchos objetos de lectura, incluso aquellos pensados para el ocio o para públicos más allá de la esfera escolar, tuvieran también aires didácticos o bien, que sirvieran como material de promoción de lectura. Es el caso de la publicación *Paquito*, revista bisemanal tipo cuento ilustrado creada por José García Valseca pensando en proveer de lecturas fáciles de comprender incluso para el público analfabeta (Loyo, 2010). Engracia Loyo describe que en esa época surgieron historietas como *Mujercitas* o *Manos arriba*, además de fotonovelas y cómics que nutrieron la oferta de objetos de lectura apoyados esencialmente en la imagen. Valentina Torres Septién (2010) añade que la oferta de historietas, cómics y demás publicaciones apoyadas en “monitos” tuvieron una amplia demanda en esa época, no sólo entre los lectores poco especializados, sino también entre la población analfabeta; lo cual explica por qué en diferentes proyectos de promoción lectora se eligió este formato para presentar obras clásicas, didácticas o históricas:

El alto índice de analfabetismo y de analfabetos funcionales; la falta de teatros, bibliotecas y librerías; la poca calidad de las películas en exhibición, hicieron posible el auge de las historietas, comics o "monitos" a un precio muy reducido y con tirajes altísimos que permiten un amplio margen de ganancia (Torres Septién, 2010, p. 308).

Por otro lado, de acuerdo con Engracia Loyo (2010), los años treinta vieron multiplicarse las publicaciones “revolucionarias” nacionales que abarcaban la novela, economía política y el análisis histórico. Fue el caso de la revista *Machete*, periódico izquierdista dirigido por José Clemente Orozco y Diego Rivera, que después sería vehículo de noticias del partido comunista (Loyo, 2010). Pero también, muchas publicaciones provenían de los grupos revolucionarios izquierdistas de España, Argentina y Chile. La autora también pone de relieve que durante este periodo ocurrió una migración importante de intelectuales, como Pablo Neruda y John Dewey, que se sumaron a la llegada de exiliados españoles. Las lecturas influenciadas o escritas por esta intelectualidad extranjera pronto fueron referentes indispensables para universitarios y escritores mexicanos de la época (Loyo, 2010). A raíz de este movimiento surgieron importantes editoriales como EDIAPSA, UTEHA y Grijalbo.

Las revistas, historietas, los periódicos y semanarios proliferaron muy especialmente pues era más fácil y barato publicar este tipo de material. Así surgieron publicaciones como

Falange, *Contemporáneos* y *Taller* que difundieron a los escritores y poetas del momento además de ser el eje de acción de círculos y movimientos literarios. Paralelamente, se fundaron importantes periódicos como *Novedades* y publicaciones de tirajes enormes como *Selecciones*, mientras que una élite citadina podía adquirir y leer periódicos extranjeros como el *New York Times*, *Le Monde* o la revista *National Geographic* (Loyo, 2010).

El impulso revolucionario y socialista provocó un encuentro poco amigable con la oposición conservadora, lo cual se tradujo en publicaciones creadas expresamente para criticar el régimen izquierdista y promover discursos religiosos o moralistas. Engracia Loyo (2010) menciona los periódicos católicos *Dios es mi Derecho* y *Gladium*, o el semanario anticardenista *Hoy*. Precisamente, el auge editorial desde sus dos flancos -socialista o conservador- propició una participación mucho más activa de las mujeres en la política y la educación a través de sus publicaciones. Existían muchas publicaciones específicamente para mujeres o para niños, como *La Familia*, *Mignon*, *Revista de la Mujer*, *Labores*, *Arte y Literatura* o la revista *Vanidades Continental* que inicialmente se imprimía en Cuba (Torres Septién, 2010). Sin embargo, ocurrió que periódicos y revistas de política o sociedad, destinados a una variedad de públicos, abrieron sus puertas a escritoras como Concha Urquiza, quien aprovechó el movimiento para difundir sus ideas y su escritura:

Mujer moderna, Concha Urquiza escribe y publica prácticamente desde que era una niña, en los años veinte, y con el transcurso del tiempo, en diversas revistas y suplementos tanto de la capital (*Revistas de Revistas*, *El Universal Ilustrado*, *Ábside*, *Lectura*, *Rueca*, *México al Día*, *Juventud*, *Orden*, *Saber*) como del interior de la república (*Labor*, *Aula*, *Logos*, *Bandera de Provincias*, *Trento*) (León, 2019, p. 86).

El caso de Concha Michel es en particular interesante, pues su trabajo no se remitió sólo a su labor de poeta y canta-autora: En 1926, la Secretaría de Educación Pública la contrató como protagonista en un proyecto de recuperación documental de canciones folclóricas. Hernández Palacios (2019) detalla que la autora logra registrar la letra y música de más de siete mil canciones, corridos y sones populares, tanto en español como en lenguas originarias. Con esta labor, las manifestaciones musicales se unen al material escrito en forma de poesía lírica y partituras. Esto permitió que la música popular fuera recuperada y formara parte del acervo cultural, que fuera leída en su forma poética pero que también pudiera interpretarse por músicos en todo el país.

El movimiento editorial no se detuvo durante la década de los cuarenta sino todo lo contrario. El reviraje ideológico descrito en el apartado anterior no afectó el flujo de publicaciones sino que se remitió a los libros de texto, lo cual tampoco es poco decir. Un evento que impulsó muy particularmente el crecimiento de la industria editorial mexicana fue la expedición del *Reglamento para el reconocimiento de los derechos de autor, traductor o editor*, el cual, en uno de sus artículos prohibió la cesión total de derechos del autor sobre su obra (Herrera Zamorano, 2014). Valentina Torres Septién (2010) añade que desde finales de la década de los treinta se crearon diferentes instituciones para favorecer y proteger a los autores y obras mexicanas, además de dedicarse a los estudios y teorías tanto literarias como sociales e históricas. Según la autora, cada uno de estos organismos produjo alguna publicación especializada para apoyar a sus estudiantes y difundir los estudios y creaciones propiamente mexicanas. Paralelamente, aparecieron o se fortalecieron editoriales mexicanas dedicadas a nutrir el mercado de títulos nacionales aunque también incluyeron obras clásicas y contemporáneas del extranjero; fue el caso de la editorial *CVLTURA*, Porrúa, Botas y Fondo de Cultura Económica, por citar algunas (Torres Septién, 2010).

Herrera Zamorano (2014) describe que durante la década de los cuarenta las publicaciones mexicanas fueron en aumento: los libros registrados en 1942 sumaban más de 1042 títulos, casi el doble de lo que se registró en 1932. Se incluyen en esta cuenta colecciones, bibliotecas o series que también se promovían desde las editoriales universitarias, la secretaría de cultura y editoriales independientes como las mencionadas anteriormente (Torres Septién, 2010). Herrera Zamorano (2014) añade también a esta lista las traducciones, biografías y reediciones en forma de colección de autores o de títulos nacionales, como las obras completas de José Vasconcelos o la reedición de *Los de abajo* de Mariano Azuela. El estudio de Herrera Zamorano (2014) demuestra que el movimiento editorial ya no sólo se regía por los discursos políticos o ideológicos del momento, el eje educativo también estuvo presente, pero muy particularmente, las iniciativas seguían motores más propiamente mercantiles. Gabriel Zaid (2012) afirma que las reediciones, traducciones e incluso muchas colecciones lograban generar más ganancias a corto plazo que la publicación de autores nuevos.

Desde luego que el protagonismo editorial lo tenían los periódicos y las revistas. Los periódicos ocupaban el 27% del total de la industria editorial lo cual los convertía en el objeto impreso más leído (Zaid, 2012). Valentina Torres Septién (2010) destaca entre los principales periódicos a *Excelsior*, *El Universal*, *El Herald*o, *La Prensa*, *Últimas noticias* y *Novedades*. Todos ellos contenían tanto material informativo como cultural y, en buena medida, se distribuían en las ciudades principales. En cambio, la autora menciona que en las zonas rurales, los periódicos eran tan escasos de número como en su contenido, generalmente no cubrían más que información local. Torres Septién también destaca la abundante presencia de revistas en el mercado editorial:

...hacia 1940 había 376 de tipo informativo, 944 de variedades, 110 culturales, 48 literarias, 44 científicas, 119 religiosas, 28 políticas, 41 sociales, 35 sindicales, 16 agrícola-ganaderas, 18 deportivas, 44 financieras, industriales y comerciales y 15 infantiles y humorísticas. Para 1954 aumentaron a 597 informativas, 266 culturales, 181 religiosas, 174 técnicas (Torres Septién, 2010, p. 307).

Cabe mencionar que la mayoría de estas publicaciones se editaban y distribuían exclusivamente en la ciudad de México. La disparidad en la cantidad y calidad de materiales de lectura en todo el país continuó siendo un factor decisivo para el desarrollo cultural de uno u otro lugar, así como para la alfabetización y también para los alcances de la educación. De ahí la importancia de los libros de texto que hasta entonces habían sido editados y vendidos por librerías particulares, muchas de ellas de españoles. El libro de texto escolar, ya desde la dirección de Jaime Torres Bodet, se planteó como un elemento educativo que debía asegurar una base cultural uniforme. Es en ese sentido que el Estado decide que el libro de texto se distribuiría de forma gratuita para todos los alumnos de primaria y que su contenido sería unificado (Greaves Lainé, 2010a).

Josefina Zoraida Vázquez (1992) explica que el libro de texto en tanto obligatorio y gratuito despertó protestas de la Unión de Padres de Familia, así como de libreros y editores que claramente perderían ingresos con dicha medida. Para apaciguar los conflictos, Adolfo López Mateos decidió que los libros serían obligatorios pero no exclusivos, los profesores podían utilizar bibliografía complementaria en sus clases dentro de una lista preparada por un grupo selecto de pedagogos (Greaves Lainé, 2010a). La misma SEP realizó convenios con editoriales privadas como Porrúa, Botas y Patria para que imprimieran material complementario en acuerdo con el programa de estudios oficial, lo cual benefició a las

editoriales pues contaban desde entonces con el mercado cautivo de los estudiantes (Herrera Zamorano, 2014).

A pesar de los virajes ideológicos y de las protestas en las décadas de los 30's y los 40's, el libro de texto escolar fue desde entonces material obligatorio y de distribución gratuita para todo el país. Sin embargo, las nuevas campañas de alfabetización no se bastaron con la distribución del libro de texto. Valentina López Septién (2010) describe que durante los años 40's se procuró remediar la falta de materiales de lectura mediante cartillas para alumnos y también para maestros a manera de guías pedagógicas, además se imprimieron muchos materiales en lenguas indígenas o bilingües con el objeto de alfabetizar a más de un millón de indígenas monolingües. Más allá de los materiales escolares, López Septién (2010) menciona la publicación de materiales de uso o permanencia cotidiana como cartillas, diccionarios, carteles, periódicos e instructivos en lengua indígena.

A pesar de los esfuerzos, la impresión de materiales de lectura no bastó para elevar significativamente los niveles de alfabetización en el país. Una de las causas es que después del periodo de educación primaria, muchos estudiantes volvían a una vida cotidiana donde no había objetos de lectura ni necesidad aparente de materiales escritos, por lo que la habilidad se perdía por desuso. Esta fue la causa de que muchos programas de alfabetización se volcaran en materiales de lectura didáctica o práctica en un intento de “mejorar las condiciones de vida y las posibilidades culturales de los recién alfabetizados” (Torres Septién, 2010, p. 325). Por otra parte, los programas de alfabetización bilingüe también se toparon con dificultades, la principal es que a pesar de que el Concejo de Lenguas Indígenas realizó una importante labor para traducir al alfabeto castellano los sonidos indígenas, no todas las lenguas nativas permitieron un traslape tan sencillo. Torres Septién (2010) describe que el Concejo terminó por determinar que cada idioma indígena tuviera su propio alfabeto tan parecido al español como posible, de lo contrario sería muy difícil lograr imprimir textos en determinadas lenguas o incluso escribirlas a mano.

4.2.4. Las formas de lectura entre los años 30's y los 50's

Como se hizo evidente en el apartado anterior, la multiplicación de objetos de lectura que respondieron por un lado a la creciente industria editorial y, por otro lado, a las diferentes

campañas educativas o de alfabetización, también multiplicaron las formas de lectura. A pesar de que en la mayoría de los casos estas formas de lectura ya existían, como la lectura en voz alta o la lectura de imágenes, el auge editorial permitió que esas prácticas se validaran a pesar de seguir sin considerarse formas de lectura erudita. Muy al contrario, a pesar de que los mismos materiales favorecían la diversidad de formas de lectura, también parece que todas las campañas y propuestas pedagógicas pretenden dirigirse hacia una lectura silenciosa como práctica canónica de una persona educada.

Los discursos de la época señalan que en la mayoría de las escuelas, en particular en las escuelas rurales, la forma de lectura era la repetición en voz alta y la memorización (Rockwell, 2004). Evidentemente, esta era una práctica para aprender a leer, según Elsie Rockwell (2004), el objetivo en muchos casos era también aprender el español a través de la repetición y pronunciación lenta de una lectura. Si bien este método de enseñanza del español no probó ser demasiado efectivo, el aprendizaje de la lectura en sí se complementaba con lecturas en voz alta, dictados y debates que favorecían la adquisición de la habilidad lectora. Rockwell (2004) también encuentra evidencias de profesores que fomentaban la lectura comentada o en silencio, como una manera de propiciar una lectura de comprensión y no sólo de decodificación o de aprendizaje del español.

Engracia Loyo (2010) describe que durante el inicio de la década de los 30's, las prácticas lectoras no eran una actividad sencilla ni dentro ni fuera del aula. Algunos de los principales factores que dificultaban la práctica eran la falta de material, el desconocimiento del español, el trabajo infantil para ayudar a la economía familiar y la falta de capacitación o empatía por parte del profesor en turno. La situación rural era tan peculiar y a veces tan precaria que para que la escuela funcionara los profesores debían adaptarse a los horarios de la gente si querían que atendieran a clase, o capacitarse ellos mismos mediante cursos a distancia o escuelas nocturnas (Escalante Fernández, 2012). El gobierno socialista también favoreció la publicación de libros apoyados en imágenes, como lo fue *Fermín*, la historia de un muchacho del campo narrada a través de ilustraciones de Diego Rivera y editada por la SEP (Loyo Bravo, 2010); se distribuyeron periódicos bisemanales también apoyados en imágenes e historietas que narraban con viñetas las obras clásicas. Loyo (2010) también

menciona la creación de un periódico mural que publicaba información y noticias enteramente a través de dibujos.

La lectura de imágenes parecía tener varios objetivos, dependiendo del tipo de material que las contenía: las historietas o cómics podrían enfocarse más en atender a los potenciales compradores analfabetas que a favorecer el aprendizaje de la habilidad lectora o a fomentar una lectura más compleja. Objetos de lectura que se apoyaban en imágenes pero que también contenían en igual medida texto escrito, pretendían ser un apoyo al aprendizaje de la lecto-escritura a través de temáticas que consideraban útiles o interesantes para el público, es el caso de las cartillas y de las obras clásicas. Sin embargo, objetos como los murales, los periódicos o los carteles, apuntaban más a la transmisión de un mensaje específico que a la lectura alfabética propiamente. En ese sentido es que la imagen no siempre ha servido como soporte de las letras, sino que por sí misma constituyó un objeto de lectura.

Durante los años socialistas, los libros de texto se apoyaron también en imágenes. Según testimonios de maestras y de discursos oficiales de la época recabados por Patricia Hurtado Tomás (2004), las sesiones incluían lectura grupal en voz alta, lectura comentada, actividades en torno a la comprensión lectora y lectura en voz alta por parte de alguna alumna o alumno mientras los demás seguían la lectura con la vista y el oído. Los libros en la década de los treinta se diseñaron por importantes profesores y pedagogos de la época para un programa escolar que cubría primaria elemental y primaria superior, el antecesor de la escuela secundaria (Hurtado Tomás, 2004). Las imágenes en los textos no sólo servían de apoyo a la comprensión o como un elemento interesante y atractivo para los estudiantes, sino que se cimentaba en fundamentos más sólidos. Patricia Hurtado Tomás rescata el siguiente argumento oficial:

Las imágenes son un respaldo pedagógico, íntimamente relacionado con el tema de la lección, lo cual permite a los alumnos identificarse con la cultura escolar, así como articular un lenguaje propio que aporta información al significado en cuestión. Recordemos que la lectura de las imágenes visuales tiene el mismo valor que la lectura del texto escrito; la producción de la imagen vale tanto como la producción de los escrito (sobre el libro de texto el porvenir, plan sexenal infantil) (2004, p. 152).

Una novedad importante introducida en la década de los treinta durante el gobierno de Lázaro Cárdenas que continuó también durante los siguientes periodos, fue la introducción

de textos de lectura en lenguas indígenas (Loyo, 2010). Las dos cartillas que aparecieron durante el cardenismo estaban escritas en náhuatl y en purépecha, su objetivo era enseñar a los indígenas a leer y a escribir en su propia lengua antes que pretender que aprendieran simultáneamente el español y la lectura con textos en castellano (Loyo, 2010). Las cartillas se sumaron a periódicos murales, folletos, cartillas, revistas y carteles escritos en lengua indígena, español e imágenes o sólo imágenes, para apoyar la difusión de información de temas prácticos o de interés general y así generar lecturas fuera del aula.

Por su parte, en la década de los cuarenta, el viraje ideológico hizo que algunas formas de lectura propiciadas por el periodo socialista dieran marcha atrás. Por ejemplo, Cecilia Greaves describe que los materiales en lengua indígena se sustituyeron en el aula por lecturas en español como parte del método de castellanización directa que no había probado ser demasiado efectivo; también se reactivaron los internados indígenas, desapareció el Departamento de Asuntos Indígenas y todo tema relacionado con las comunidades autóctonas se transfirió a la SEP (Greaves Lainé, 2010a). La autora también señala que en muchos casos se sustituyeron las propuestas de una educación activa y menos enciclopédica por la acumulación de conocimiento, es decir, por métodos como el dictado, la memorización y la repetición. Problemas tales como el contraste entre los horarios escolares y los calendarios y rutinas de la vida rural, así como las distancias, la falta de material adecuado y de capacitación a los profesores continuaban dificultando los programas educativos, de alfabetización o de promoción cultural (Greaves Lainé, 2010a).

En contraparte, durante las décadas de los cuarenta y los cincuenta, la SEP emprendió una campaña de difusión cultural y alfabetización extensiva que incluía la apertura de bibliotecas, la distribución de libros, historietas y fotonovelas didácticas o que relataban la historia nacional (Vázquez et al., 2013). Josefina Zoraida Vázquez (2013) describe que la campaña incluyó programas de capacitación para los profesores, la distribución de métodos de enseñanza que invitaban a la reflexión crítica y a la autodidaxia, a la par que se publicaron textos en 40 lenguas indígenas para apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura como paso previo a la castellanización. Además, parte de la estrategia fue utilizar herramientas tecnológicas como las pizarras franelógrafos, material audiovisual, radio, televisión, cine, teatro y teatro guiñol (Torres Septién, 2010).

Cabe añadir que los movimientos políticos y sociales ocurridos entre 1940 y 1970 también propiciaron otras formas de lectura, quizá más en el tono que tuvieron las manifestaciones escritas durante la revolución. Por ejemplo, las alumnas y alumnos de instituciones nacidas en torno a la década de los años treinta como el Instituto Politécnico Nacional, y la Escuela Nacional de Bacteriología comenzaron a organizarse para exigir mejores condiciones en sus aulas y materiales para sus actividades académicas. Los movimientos incluyeron debates, elaboración y difusión de carteles y folletos, mítines y campañas de difusión a través de radio y periódicos universitarios (Delgado et al., 2019).

4.2.5. El público lector entre los años treinta y cincuenta

Hasta este punto de la investigación se vuelve evidente que muchas de las estrategias de alfabetización han partido de fundamentos idealistas, poco claros en cuanto a sus acciones o resultados, por ejemplo, el considerar a la lectura y a la educación como sinónimos de progreso, desde un entendimiento de “progreso” que también cambió a lo largo de los años. Las campañas muchas veces carecieron de presupuesto suficiente, sus voluntarios o profesores en muchos casos no tenían la capacitación, experiencia o material necesario para llevar a cabo exitosamente su empresa; a la vez, en muchos casos se fijaron un objetivo ideal sin tomar en cuenta el contexto o la situación de las poblaciones a las que se pretendía alfabetizar. Es el caso de las escuelas llamadas *Centrales Agrícolas*, las cuales contaron con una matrícula bajísima pues sólo aceptaban niños mayores de 10 años que contaran con la educación primaria, condición que limitó a la gran mayoría de los postulantes (Arce Gurza, 2013).

Desde principios de siglo XX, el gobierno estuvo presionado a solventar los problemas en materia de educación y por ende, de alfabetización en primer término, para poder asegurar a México como un país competitivo dentro de la economía mundial (Greer, 1969). En este capítulo se han analizado al menos 4 campañas diferentes de alfabetización entre 1920 y 1940: La campaña de Vasconcelos, una campaña que pretendió sumar a toda la población a un proyecto nacional de promoción de la lectura; la campaña de Plutarco Elías Calles, que tomó un matiz más revolucionario y utilitario; la campaña de Lázaro Cárdenas, con un carácter socialista que puso énfasis en mejorar la vida de los trabajadores; y,

finalmente, la campaña de Jaime Torres Bodet que juzgó al analfabetismo como un enemigo nacional. Thomas V. Greer (1969) describe que para 1930 sólo el 33.4% de la población mexicana sabía leer. Después de 2 campañas de alfabetización diferentes, en 1940 la cifra había mejorado en apariencia hacia el 44.8%. Greer afirma que las cifras fueron engañosas puesto que cada década suponía avances y retrocesos según el aumento de la población y los efectos transitorios de cada campaña educativa:

However, the absolute number of illiterates has been growing in México. This number grew from 9,017,540 in 1930 to 9,449,957 in 1940, declined to 8,942, but grew again by 1960 to 10,573,163 (Greer, 1969, p. 467).

Josefina Zoraida Vázquez (1992a) afirma que para los años cuarenta México contaba con veinte millones de habitantes y desde entonces se vivieron varias oleadas de explosión demográfica hasta llegar a cien millones de habitantes para finales de siglo. El aumento poblacional explica porqué los índices de analfabetismo aumentaban o disminuían entre un censo y otro. Greer (1969) también señala que el flujo en los números de habitantes letrados es muy contrastante a lo largo del país, pues, mientras que los estados del sur como Chiapas, Oaxaca o Guerrero se mantuvieron con un índice de alfabetización muy bajo (alrededor del 40% de la población para los años sesenta), los estados del norte como Tlaxcala, Coahuila y Nuevo León mostraron un notable crecimiento en el porcentaje de población alfabetizada, llegando a más del 80% de la población para los años sesenta. Este mismo contraste es notorio entre las grandes ciudades y las poblaciones mayoritariamente rurales. En cualquier caso, los datos recabados en los censos deben ser tomados con precaución, pues, como en otros momentos de la historia de México, la lectura no siempre sigue las mismas fórmulas y, a pesar de la abundancia de oferta cultural en las grandes ciudades y la falta de las mismas en las poblaciones rurales, los lectores podían encontrarse en ambos lugares.

¿Quién lee entonces durante este periodo? A pesar de que los factores descritos anteriormente, como la distribución desigual de material de lectura, las condiciones precarias de vida, de espacios de lectura o de personal capacitado, o las limitaciones lingüísticas tuvieron efectos palpables en el desarrollo lector del país, existieron excepciones a la regla. Por ejemplo, Laura Giraudo (2004) describe que a principios de la década de los treinta, un profesor de primaria reportó que en una pequeña población de 300 personas en Puebla, los

vecinos entusiastas se enseñaban unos a otros a leer y los padres enseñaban a leer a sus hijos a pesar de contar con poco material. La convicción de que la educación era un derecho, y la lectura el camino a la ciudadanía, provocó que en muchas poblaciones rurales o indígenas la educación y la lectura fueran tema de discusión y acción comunitaria. Fue el caso de poblaciones en Tlaxcala, Puebla, Veracruz y Guerrero (Rockwell, 2012, Civera, 2012).

En teoría, los profesores y profesoras leían, pues para los años treinta debían haber cursado al menos la educación primaria o la educación normal para poder desempeñarse como docentes. La cuestión yacía en cuál era el nivel de su especialización lectora pues, según Engracia Loyo (2010), muchos profesores, en particular maestros rurales de grados elementales, apenas y contaban con los primeros cuatro grados de primaria. Por su parte, Patricia Hurtado (2004) explica que otra de las grandes complicaciones para los profesores de primaria era la cantidad de estudiantes que debían atender y los diferentes niveles de conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética que debían convivir en un mismo salón. Cecilia Greaves (2010a) menciona que para inicios de la década de los 40, había alrededor de 18 profesores activos a nivel primaria, de entre los cuales sólo 9 mil habían terminado la primaria, 3 mil contaban con la secundaria trunca y 6 mil se habían formado en alguna escuela normal rural o urbana. A partir de los años 40 se forma el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, lo cual de muchas maneras complicó la formación de los profesores y su papel frente a las comunidades pues ya no se consideraban líderes sociales. El Sindicato Magisterial, lejos de constituir una ventaja, añadió un aparato burocrático inmenso que entorpeció los cambios y redujo a los profesores a un estado de subordinación frente al Estado (Greaves Lainé, 2010a).

Seguramente leían los niños y las niñas que lograban atender las escuelas. Sus formas y niveles de lectura son cambiantes dependiendo del grado, de su contexto social y, desde luego, del material de lectura con el que contaron. Engracia Loyo (2010) subraya la importancia que tuvo la estructura social o la situación económica para explicar los resultados desalentadores de la campaña de alfabetización durante el periodo de Lázaro Cárdenas, la educación no podía por sí sola cambiar la precaria situación de vida que atravesaba la mayoría del país y sin ese desarrollo, era complicado cimentar el ejercicio lector en cualquiera de sus

formas. De tal forma que, aunque para los años cuarenta un número considerable de menores de 15 años atendían alguna escuela, la permanencia o resultados eran muy variables:

Para 1940, 44% de la población escolar estaba inscrita en 21 784 escuelas primarias oficiales; las federales superaban ya a las estatales. Más de las tres cuartas partes eran rurales y atendían tan sólo a 40% de la inscripción total. Eran, en su mayoría, planteles de uno, dos o tres grados y únicamente 2% llegaba a 6º, de tal suerte que de cada 100 niños campesinos que iniciaban su educación primaria, sólo cuatro llegaban al sexto año, mientras que 55% de las escuelas urbanas eran de organización completa (Greaves Lainé, 2010a, p. 192).

Cecilia Greaves (2010) también describe que en el transcurso de los años cuarenta y en las dos décadas posteriores, el número de estudiantes que acudían a las diferentes escuelas aumentó considerablemente (de 2 millones a 9 millones en 1970). Sin embargo, los contrastes entre el ámbito rural y el urbano se mantuvieron constantes en todos esos años. Por ejemplo, mientras que en las zonas urbanas los grupos se mantenían homogéneos en edad y número, en las zonas rurales convivían en una misma aula estudiantes de entre 6 y 14 años junto con repetidores (Greaves Lainé, 2010a). Greaves (2010) también subraya que, a pesar de los números prometedores en materia de población matriculada, más de la mitad de las escuelas no ofrecían más que tres grados de educación primaria.

Los resultados de los censos deben interpretarse con precaución, puesto que claramente las condiciones estaban lejos de ser homogéneas para los tan variados contextos que convivían en el país. Los contrastes entre las zonas urbanas y las rurales no eran el único problema a considerar. Las escuelas rurales tampoco podían trabajar de manera homogénea pues dependían en buena medida de la voluntad y preparación de su profesor o su profesora para impulsar las escuelas e incentivar la permanencia y la asistencia escolar. No era simplemente la cuestión de la falta de material o las condiciones precarias, sino que existían fuertes limitantes como la distancia que tenían que atravesar muchos de estudiantes para llegar a la escuela, la deserción escolar, la inclusión desigual de alumnos y de alumnas, a la vez que las temáticas debían modificarse o adecuarse a las necesidades particulares de cada comunidad. Alicia Civera (2012) describe que en una escuela normal de Tixtla que contaba con 148 alumnos y alumnas, se les enseñaba a los asistentes habilidades básicas como lectura y escritura, pero también técnicas agrícolas y modelos de comportamiento moral para convertirlos en ejemplos para sus futuros educandos. En el caso particular de esta comunidad,

el profesor en turno buscó incluso alfabetizar a los presos de la cárcel local. Es un ejemplo de una escuela que logró buenos resultados gracias al esfuerzo del un docente particular en concordancia con la participación de la comunidad, pero definitivamente esto no fue la regla, y muchas veces los buenos resultados sufrieron un retroceso ante el cambio de rector o de profesor.

Otro problema importante, tanto en medios rurales como en urbanos, es que por una u otra razón, generalmente por causas económicas, muchos estudiantes no atendían más que unos cuantos años de educación básica. En estos casos, los ya formados lectores se estancaban en lecturas sencillas como historietas, diarios, folletos o revistas en el mejor de los casos. En muchos otros casos, los estudiantes abandonaban sus estudios antes de terminar la instrucción básica o incluso llegaban a terminarla, pero a falta de material de lectura, nunca volvían a ejercitar la práctica (Civera, 2012). Alicia Civera afirma no sin extensos argumentos que: “La brecha entre quienes tenían oportunidad de leer y los que no podían aspirar a ella era muy amplia” (2012, p. 297). Esta brecha incluía a todos: hombres, mujeres y niños. En el caso específico de los niños, si bien podían leer de alguna forma en la escuela, fuera de ella, las infancias contaban con poco material de lectura aparte de algunas revistas o clásicos infantiles, muy pocos eran los que contaban con bibliotecas en sus casas y generalmente eran casos dentro del contexto urbano (Civera, 2012).

A pesar de diferentes iniciativas para llevar la oferta cultural a todo el país en forma de bibliotecas, teatro, cine y radio, la brecha cultural que se vivía entre las ciudades y el campo hacía parecer que México se dividía tajantemente en dos. Por un lado, en el medio rural se vivía una constante lucha entre la precaria alfabetización y la supervivencia en todo sentido. Pero, por otro lado, en las ciudades ocurría un movimiento cultural sin precedentes donde el mercado editorial crecía y los grupos de intelectuales publicaban, traducían y se hacían leer en el extranjero. Alicia Civera (2012) divide al país no necesariamente entre campo y ciudad, sino entre letrados e iletrados con todos los posibles factores que propiciaban una y otra situación; pues mientras unos pocos podían acceder y pagar la enorme oferta editorial que circulaba en el país, los otros se mantenían en un rezago insalvable que tanto intelectual como económicamente los limitaban de toda oferta cultural. Cirila Cervera Delgado, además, menciona que:

Las diferencias entre las escuelas privadas y las públicas eran notorias: los niños que asistían a escuelas privadas aprendían a leer, escribir, sumar, restar y memorizar todos los aprendizajes. Para los demás, lo básico era lo posible, necesario y suficiente. Esta diferencia se mantenía en los siguientes niveles educativos: se creía que en ellos se formaba con calidad, al contrario de lo que sucedía en las escuelas de gobierno (Delgado et al., 2019, p. 7).

En el caso concreto de las mujeres, la lectura prevalecía como una actividad que se les permitía desde la esfera del ocio, pero en la que se les limitaba dentro de lo educativo y lo profesional, en particular en poblaciones conservadoras y tradicionalistas tanto en el medio urbano como el rural. A pesar de que las mujeres estaban participando activamente en los movimientos políticos, que eran escritoras e incluso editoras de revistas, a pesar de que desde siglo XVIII se prefirió que fueran mujeres quienes se desempeñaran como docentes de primaria y de que a principios de siglo XX llenaron las matrículas de las normales, aún se consideraba que la mujer culta o trabajadora era sinónimo de rebeldía e inmoralidad (Rashkin & Hernández Palacios, 2019). En ciudades tradicionalistas como León, Guanajuato, el trabajo y las posibilidades educativas de las mujeres dependían casi por entero de su situación civil: muchas profesiones sólo admitían mujeres solteras y sin hijos. Sin embargo, la labor docente parecía ser una excepción a esta regla:

Como profesoras, su rol de mujer (desempeñado en sus casas, se extendía), pero a la vez, ejecutaban otra serie de actividades que respondían a requerimientos de las comunidades a donde iban a trabajar. Como maestras, las profesoras eran albañiles, doctoras, psicólogas, todo al mismo tiempo, porque además, estaban conscientes de que el ambiente era importante para el mejor desarrollo de las actividades educativas, a pesar de las condiciones de marginación y pobreza de algunas zonas a donde eran enviadas a trabajar (Delgado et al., 2019, p.8).

En el análisis que Thomas V. Greer (1969) hace de los censos realizados entre 1940 y 1960, el autor se pregunta si el sesgo de alfabetización responde a un tema de género o a un tema económico. La primera conclusión de dicho estudio es que, a pesar de existir una brecha entre los índices de lectura entre hombres y mujeres, dicha brecha disminuye en el medio urbano y, por el contrario, el porcentaje general de lectoras urbanas (72.8%), es mucho mayor que el de los hombres en zonas rurales (52.5%). Por lo que el obstáculo económico, en particular en lo referente al contraste entre el medio rural y el urbano, es más profundo que la brecha por género. Sin embargo, la diferencia entre el porcentaje de lectores y el de lectoras se mantiene a lo largo de todo el país, aunque varía entre una zona y otra. Mientras la brecha entre lectores hombres y mujeres es bastante acentuada en el sur del país (50.8%

frente a 40.2%), en la zona central del país disminuye bastante (65.5% frente a 58.1%) y, en la zona norte el contraste se atenúa visiblemente (76.9% frente a 76%) posiblemente por la cercanía con Estados Unidos (Greer, 1969). A la vez, Greer (1969) subraya que en el periodo de tiempo entre 1940 y 1960 el crecimiento de lectores fue mucho más pronunciado entre mujeres que entre hombres.

4.2.6. Los espacios de lectura entre 1930 y 1950

Ha sido una constante a lo largo de esta investigación que muchas veces el espacio determina sus lectores, sus objetos y el tipo de práctica. Es sin duda el caso de las escuelas, que para 1930 sumaban 11, 379 primarias en todo el país, 81 secundarias y 147 instituciones de educación superior¹². Las condiciones de las escuelas variaban notablemente según su espacio geográfico, su contexto social y si se trataba de escuelas públicas o privadas. A la vez, el ejercicio lector y el número de asistentes también variaba entre uno y otro nivel. Así, a inicios de los años 30's los censos registraron 1,299,899 alumnos inscritos en primaria, 17,392 en secundaria y 23,713 en Educación Superior¹³. La escuela se perfiló como un espacio donde idealmente la lectura sería un ejercicio progresivo: los estudiantes leerían en voz alta mientras aprendían habilidades de lecto-escritura, leerían al memorizar lecciones y, en grados superiores, leerían en silencio para estudiar. Sin embargo, la realidad fue mucho más complicada y heterogénea en cuanto a las condiciones escolares y los resultados que se lograron en cada nivel y escuela particular.

En el periodo posrevolucionario, la reciente creada SEP y el impulso federal por encargarse enteramente de la educación propiciaron la construcción de muchas escuelas. Aunque muchas de ellas fueron erigidas en locaciones poco adecuadas y contaron con financiamiento insuficiente, esta fue una de las primeras iniciativas posrevolucionarias por impulsar la educación mediante la apertura de espacios (Loyo Bravo, 2010). En particular se buscó el impulsó de la escuela rural enfocado en una educación utilitaria que mejorara la vida

¹² Dato recuperado de:

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf
(3-oct-2024)

¹³ Ibid.

de los campesinos. En ese tenor se abrió la Escuela Nacional Agrícola, escuelas *de circuito*, las escuelas nocturnas para capacitar a los profesores o bien para atender el rezago educativo de los adultos; también se inauguraron las *Casas del Pueblo* con el objetivo de enseñar español a los indígenas (Loyo Bravo, 2010).

Tal y como ya había sucedido con otros proyectos educativos, estas escuelas no tardaron en probar su fracaso:

Para principios de la década de los treinta, autoridades y maestros comprobaron que la escuela era no sólo ajena a las costumbres y necesidades de los campesinos sino un estorbo en su vida cotidiana; había sido impotente para cambiar costumbres y no había logrado siquiera enseñar el español a los monolingües (Loyo Bravo, 2010, p. 180).

La escuela rural, a pesar de ser un proyecto nacional promovido por la SEP, dependía enteramente de tres factores cuya mezcla dio los más diversos resultados. Por un lado, la educación, la manutención y actualización de la escuela dependían enteramente del maestro o maestra asignada a una comunidad. Independientemente del número de habitantes, la tarea de alfabetizar, castellanizar, educar en aspectos variados como higiene y agricultura recaía en los hombros de un solo individuo que en muchas ocasiones no había recibido una capacitación adecuada o carecía de recursos suficientes. Por otra parte, en cada zona era asignado un inspector encargado de supervisar el funcionamiento de la escuela, la asistencia a la misma, la pertinencia del docente, entre otras cosas. Un tercer factor era el presupuesto otorgado a cada comunidad y la disposición de atender a demandas varias, como libros, materiales escolares, inmobiliario etcétera. De tal forma que llegó a haber inspectores totalmente indiferentes a la fundación de una biblioteca, profesores casi analfabetos o, por el contrario, entusiastas por la lectura que después de una labor aparentemente productiva eran removidos de su puesto por el inspector en turno, o bien, que a pesar de la demanda de libros para fundar una biblioteca la falta de presupuesto o de respuesta frustraran todas las iniciativas (Giraudó, 2004). Si esta realidad se replicaba a la mayoría del país, el impulso alfabetizador de principios de los años treinta nos habla de un desarrollo heterogéneo y no necesariamente lineal.

Las bibliotecas escolares o comunitarias también sufrieron un proceso no lineal a lo largo de la década de los treinta, puesto que también dependían de profesor-inspector y

presupuesto. Durante el periodo posrevolucionario, Laura Giraudo (2004) describe que el espacio de biblioteca no era prioritario para el plan de desarrollo rural, por lo que la existencia de una biblioteca o la ausencia de ella era un tema totalmente subjetivo que dependía del interés de las autoridades, pero también de la propia comunidad, a la vez que era frecuente que enfrentara problemas como falta de presupuesto o de abasto de libros. La autora rescata casos en comunidades mixtecas donde la gente de hecho presentó quejas por la clausura de la biblioteca escolar la cual era considerada como propiedad comunal y no del inspector en turno. En otros casos, como el de las comunidades de Tejupa y Acauco, queda registro de proyectos de biblioteca rural gestionados por el profesor en turno (Civera, 2012). A partir de 1930, el gobierno Callista, después secundado por Lázaro Cárdenas, impulsó el trabajo de bibliotecas ambulantes: acervos de libros llevados a lugares remotos que además de proveer información y consulta bibliográfica, también transportaban material cinematográfico y ofrecían funciones de cine y teatro al aire libre (Galván Lafarga, 2020). Lázaro Cárdenas también impulsó la creación de 790 bibliotecas comunitarias, cuyos resultados también fueron muy variables:

Los casos analizados indican que los proyectos del Departamento de Bibliotecas para establecer bibliotecas hasta en los lugares más aislados de la República Mexicana enfrentaron muchos obstáculos. Además de la escasez del presupuesto y de la carencia de una buena red nacional de caminos que dificultaban el establecimiento de bibliotecas, la mayoría de las que obtuvieron los maestros tenían una vida efímera (Giraudo, 2004, p. 322).

A finales de la década de los veinte, Narciso Bassols modificó la Ley del Trabajo para obligar a los patrones a instaurar escuelas para los hijos de sus trabajadores, en particular si la escuela más cercana se encontraba a más de 3 kilómetros de distancia y si el número total de infantes superaba los 20 (Loyo, 2010). El resultado o permanencia de dicha regulación es incierto, aunque sí hay algunos testimonios de que muchos patrones preferían que sus trabajadores no estuvieran educados, puesto que de esta forma ocasionaban menos *complicaciones* (Loyo, 2010).

Una novedad de los años treinta fue la expansión de las escuelas normales en todo el país. Aunados a la creación de las escuelas preparatorias, las normales fueron una alternativa a la educación superior y permitían que las comunidades lejanas a escuelas secundarias o preparatorias se especializaran en la docencia rural. El proyecto tuvo un asentamiento

productivo en lugares como Ayotzinapa, Guerrero, donde la escuela se consideraba como propiedad comunal, puesto que en buena medida era la propia comunidad quien solventaba los gastos. Los movimientos socialistas encontraron sede especialmente en estas escuelas tanto entre estudiantes y profesores, al grado de que para inicios de la década de los cuarenta muchas escuelas normales se encontraban en el abandono pues sus docentes se dedicaban a la política (Civera, 2012). Por otra parte, en sintonía con los proyectos de impulso rural y de educación para los trabajadores motivados por el socialismo, durante el periodo de Lázaro Cárdenas también se inauguraron organismos de educación técnica como lo fueron el Instituto Politécnico Nacional y el Instituto Nacional de Educación Obrera (Galván Lafarga, 2020).

Durante el periodo comprendido en la década de 1940 e incluso más tarde, el reviraje hacia una política de reunificación propició también un vuelco hacia la industrialización. El impulso a la educación para preparar trabajadores y técnicos capacitados se volvió más urgente que nunca:

El acelerado desarrollo económico y la transición de la sociedad rural a la urbana e industrial subrayaron el valor de la escolarización, propiciando el incremento en las demandas educativas. Esta expansión dio a la educación una connotación democrática pero no significó un beneficio uniforme para todos los sectores sociales. La supuesta igualdad de oportunidades, de la que tanto se hablaba, no llegó a alcanzarse, propiciando que la escuela, antes que actuar como factor de igualación social, se convirtiera en un elemento adicional de marginación (Greaves Lainé, 2010, p. 214).

El plan incluyó la multiplicación de escuelas urbanas y rurales, la inauguración o desarrollo de universidades, institutos de investigación y bibliotecas universitarias como lo fueron la Facultad de Filosofía y Letras, el Colegio de México, el Instituto Panamericano de Geografía y Estadística, el Colegio Nacional, la Escuela de Bibliotecarios y Archivistas entre otras muchas; al tiempo que la Universidad Nacional, una vez lograda su autonomía, fundó diferentes institutos especializados como el de Historia, el de Investigaciones Estéticas o el de Economía y Estudios Sociales (Torres Septién, 2010). Los años cincuenta también vieron multiplicarse escuelas e institutos especialmente pensados para la profesionalización de las mujeres en materia de corte y confección, comercio y belleza; también se inauguraron escuelas para la preparación de profesoras como el Instituto América y el Instituto Mayllén (Delgado et al., 2019). Cirila Delgado (2019) incluye la creación de la Escuela Nacional de

Ciencias Biológicas como un espacio que propició la educación y especialización en las ciencias y el área técnica de las mujeres.

El proyecto también impulsó la industria editorial a través de la apertura y apoyo de imprentas universitarias y librerías particulares (Herrera Zamorano, 2014). Entre los proyectos de promoción a la lectura desarrollados entre 1940 y 1960 destaca la creación de programas radiofónicos de alfabetización y educación masiva como “Alas de México”, “Raíces de México” y “Alma de México”. Valentina Torres Septién (2010) describe que la radio resultó ser el medio más eficiente de promoción y publicidad de los programas de alfabetización pues para la mayoría de las comunidades esta era la única forma de recibir información. La autora también incluye otras formas de fomento como los clubes de lectura en espacios públicos o incluso dentro de las industrias: “Los obreros torcedores de tabaco, por ejemplo, tenían un lector que ocupaba el tiempo de trabajo de sus compañeros leyéndoles las informaciones principales de los diarios, y les seleccionaba obras para darles nociones sobre sociología, política y cultura en general” (Torres Septién, 2010, p. 57). Otro proyecto importante fue la creación de Salas de Lectura tanto ambulantes como fijas para favorecer que los recién alfabetizados no perdieran la habilidad o el hábito por desuso. En 1950 llegaron a existir 75 Salas de Lectura en el país, en ellas se promocionaba material de lectura, pero su acervo también incluía música y cine.

Sin duda las bibliotecas particulares se multiplicaron en estos años al lado de las ediciones económicas, la variada oferta editorial y la promoción de la lectura tanto desde el flanco educativo como del cultural y el comercial. Esto seguramente fue verdad en el ámbito urbano, puesto que las librerías, universidades e imprentas, así como la mayor parte de la oferta cultural se concentraba en buena medida en la Ciudad de México y en menor proporción en ciudades como Puebla, Coahuila y Jalisco. Para los años cuarenta, en muchos estados ni siquiera había librerías, es el caso de Nayarit, Morelos, Estado de México, Chiapas entre muchos otros (Torres Septién, 2010). En las zonas rurales el organismo bibliotecario continuó dependiendo mucho de la organización y recursos de cada comunidad. La Secretaría de Educación Pública lanzó un programa Pro Bibliotecas Municipales el cual pretendía la apertura y mantenimiento de bibliotecas comunitarias mediante el esfuerzo conjunto del Departamento de Bibliotecas y la propia comunidad (Torres Septién, 2010).

Por otro lado, los movimientos sociales, aunados a una forma de vida cada vez más dinámica y ocupada, implicaron que los espacios de lectura salieran de los sitios ya conocidos, como las casas, las escuelas, las bibliotecas o los cafés y literalmente que la lectura también se efectuara en la calle y el espacio público en general. Por un lado, los mitines políticos, las marchas y las diferentes formas de protesta que fueron creciendo en fuerza y número a lo largo de los años cincuenta, incluían la impresión y lectura de folletos, discursos y pancartas (Delgado et al., 2019). Por otra parte, la industrialización, el nuevo ritmo de vida que trajo consigo la oferta cultural tecnológica como el cine, la televisión y la radio, multiplicaron la oferta de material de lectura efímero, como periódicos y revistas, en conjunto con un número importante de publicaciones extranjeras, traducciones y noticias (Vázquez, 1992a). El espacio de cualquier forma continuó estando seccionando entre la esfera rural y la urbana. La escuela de los años cincuenta se planteó como un proyecto homogéneo y unificador, aunque la realidad es que el contexto hacía que el impacto fuera profundamente distinto entre un lugar y otro:

La Ley Orgánica de 1942 estableció que la enseñanza primaria, en su contenido básico, sería igual en toda la República. Pero la heterogeneidad del sistema escolar impedía la uniformidad deseada. Había escuelas federales, estatales, municipales y particulares, y éstas mismas podían ser urbanas, semiurbanas o rurales, de tres o de seis años (Greaves Lainé, 2010a, p. 212).

Las mismas bibliotecas tenían una proporción, acervo y alcances radicalmente distintos entre el plano urbano y el rural. A la vez que las escuelas también se marcaron objetivos distintos: mientras que en las ciudades crecían y proliferaban institutos de investigación, las escuelas rurales se reducían a las primarias, las normales e instancias enfocadas en impartir conocimientos prácticos sobre el campo, como fue el caso de las Escuelas Agrícolas. A pesar de todo, para 1960, las escuelas primarias habían aumentado su número a 31,358, las secundarias a 1,140, las escuelas preparatorias a 360 y las instancias de educación superior aumentaron a 133; incluyendo escuelas particulares, federales y estatales¹⁴. Es importante considerar que ya desde mitad de siglo, México comenzó a vivir una notable explosión

¹⁴ Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf consultado el 8 de octubre de 2024

demográfica: para 1960 la población había aumentado a 36,268,055¹⁵ habitantes frente a los 16,552,722 que se contaron en el censo de 1930¹⁶.

4.3. LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DE SIGLO XX

Durante el periodo comprendido entre 1960 y los albores del año 2000, los cambios en materia lectora responden a la creación de instituciones, a la explosión demográfica y al desarrollo tecnológico que se suscitó en un crescendo casi incontrolable. Precisamente, este apartado pretende rescatar todo el contexto en el que se encontraba México justo antes del boom del internet y la era digital, puesto que, aunque las nuevas tecnologías cambian radicalmente las formas y las concepciones de la lectura, los discursos en tanto a su concepción y su utilidad se mantuvieron vigentes, a la vez que las enormes brechas económicas y culturales que la sociedad mexicana arrastró durante prácticamente toda su historia a partir de siglo XVII continuaron.

Muchos de los discursos sobre la lectura claramente se han ido construyendo a lo largo de la historia de México, a la vez que muchas ideas son rastreables y responden a un contexto histórico, social, cultural y económico muy específico. Desde siglo XIX o incluso antes, se hace cada vez más evidente que hay un discurso oficial sobre la lectura que justifica y acompaña cada nuevo proyecto alfabetizador. La lectura no se presenta simplemente como fundamento de la educación sino como progreso (Martínez Jiménez, 1992), como ideal civilizador (Bazant, 2010), como símbolo de “intelectualidad” (Torres Septién, 2010), incluso como identidad nacional desde los libros escolares y el impulso editorial para ciertos autores que se consideraban canónicos (Velázquez Toledo, 2023). A pesar de que el mismo mercado propiciaba la diversidad de material de lectura, el discurso oficial distinguía entre las lecturas “buenas” y las “malas” (Martínez Moctezuma, 2004), claramente las lecturas “malas” incluían los materiales de lectura efímeros, de ocio o sensacionalistas. Es decir, el

¹⁵ Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/poblacion/mexico?anio=1960> consultado el 8 de octubre de 2024

¹⁶ Recuperado de [https://www.familysearch.org/es/wiki/Censo_nacional_de_M%C3%A9xico_de_1930_\(Registros_hist%C3%B3ricos_de_FamilySearch\)#::~:~:text=\(Esta%20cifra%20se%20basa%20en,722%20\(v%C3%A9ase%20M%C3%A9xico%20Population%201930](https://www.familysearch.org/es/wiki/Censo_nacional_de_M%C3%A9xico_de_1930_(Registros_hist%C3%B3ricos_de_FamilySearch)#::~:~:text=(Esta%20cifra%20se%20basa%20en,722%20(v%C3%A9ase%20M%C3%A9xico%20Population%201930). Consultado el 8 de octubre de 2024.

objeto libro se promovió como parte indispensable de la lectura intelectual, la cumbre de la educación y del ideal civilizador, al tiempo que las editoriales y libros de texto promocionaban selectivamente a los autores considerados dentro del canon: de lo que se debía leer dentro del proyecto de mexicanidad y progreso (Ixba Alejos, 2013).

Al mismo tiempo, fuera del discurso oficial se suscitan otro tipo de prácticas que iban en contra de la imposición hegemónica y que delatan otros significados. Dentro de este rubro entran las lecturas de las mujeres, pues a pesar de chocar con un discurso que se oponía a que la mujer leyera o escribiera sobre determinados temas o a que estudiara disciplinas o trabajara en profesiones pensadas para hombres, su presencia en las publicaciones, en la vida política, cultural y profesional del país es cada vez más evidente (Delgado et al., 2019). También es el caso de las lecturas dentro de las comunidades rurales o indígenas que organizaron y pagaron sus propias escuelas o bibliotecas en busca de hacer valer su derecho ciudadano a la alfabetización y que le dieron un giro oral o político a las prácticas de lectura (Civera, 2012). También es el caso de las imágenes en los materiales de lectura como una forma no reconocida abiertamente pero sí difundida en todo tipo de publicaciones como apoyo o incluso como sustitución al texto (Hurtado Tomás, 2004). La difusión y popularidad de lecturas sensacionalistas, efímeras, didácticas o de ocio, fuera de la esfera canónica o escolar, también prueban que muchísima gente consumía material escrito pero no se consideraban como parte de la élite intelectual o académica (Macera & Carranza Vera, 2017).

A partir de la segunda mitad de siglo XX, muy especialmente en la época que abarca este último apartado, se fundan instituciones, programas y proyectos enfocados en la promoción lectora. Muchos de ellos heredan las presuposiciones o *topoi* sobre la lectura que se habían gestado en décadas anteriores, pero a la vez los avances en materia de cognición y las nuevas propuestas literarias también ponen en tela de juicio muchas concepciones sobre la lectura, sus formas y sus públicos. El objetivo de este último apartado es justamente recoger y analizar las ideas en torno a la lectura con la que las instituciones, editoriales y proyectos justificaban su quehacer, en contraste con la evolución de las brechas sociales y económicas que no cesan de aparecer en esta investigación.

4.3.1. El significado de leer para las últimas décadas de siglo XX

A partir de 1960 se sobrevienen cambios políticos, económicos y culturales que cambiarán la forma de percibir la lectura de formas radicales. Concretamente, tres acciones en México en la década de los sesenta pondrán en marcha una revolución en torno a la lectura y la industria editorial: El Plan de Once Años durante el gobierno de Adolfo López Mateos y bajo la dirección de la SEP de Jaime Torres Bodet, la posterior creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y, por otra parte, la cada vez más marcada integración de la economía mexicana a las políticas neoliberales que impulsaron la industria editorial.

El plan llamado de Once Años, pues tal era la extensión de tiempo en la que se perfilaba efectuarse, pretendía combatir los atrasos históricos en materia educativa mediante un proyecto que incluía de todo: alfabetización, construcción de aulas, libros, capacitación a profesores, actualización de planes de estudio, etcétera. La novedad es que dentro de las condiciones u objetivos del Plan, la lectura se distingue tajante aunque no directamente, entre la práctica escolar y el fomento a la lectura fuera de los programas educativos. Dentro de este último rubro, llama la atención que la lectura se incluye dentro de las “actividades culturales” por lo que por primera vez, de manera oficial, la lectura ya no sólo era educación sino cultura, sin que se definiera concretamente qué es lo que esto implicaba (Caballero & Medrano, 1981). Así, aunado a la creación y renovación de museos, el cine, el teatro, la música y la educación artística, la lectura fue promovida entre distintos estratos de la población y en distintas locaciones como parte de una difusión cultural general (Vázquez, 1992a), sin que se justificara plenamente qué significaba la cultura o cómo la lectura interactuaba o se promovía mutuamente con esas otras actividades. El viraje llama la atención en particular si se considera la siguiente reflexión de Katya Butrón Yáñez:

Tradicionalmente la lectura en México no ha sido considerada un valor cultural importante ya que en la construcción de la nación mexicana, conflictos de orden religioso, étnico y económico dieron a nuestra historia un sentido muy distinto al de aquellos países en donde la lectura se convirtió en parte esencial del proyecto de nación (2005, p. 6).

A partir de este momento los discursos sobre qué significa la lectura se bifurcan entre los proyectos específicamente volcados a los procesos escolares y todo lo que involucró a la edición y difusión de libros como parte de una cruzada “cultural”. Dentro de la lectura escolar, los nuevos programas se dividieron en cuatro áreas principales: lenguaje, matemáticas,

español, ciencias sociales y ciencias naturales (Vázquez, 1992a). La recién creada Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito comenzó por distribuir gratuitamente y para toda la población mexicana por igual, libros para los 6 años de primaria alternados entre libros de lectura o teoría y libros de trabajo: 2 para primero, 3 para segundo, 7 para tercero, 7 para cuarto, dos para quinto y uno para sexto que en realidad se surtió de editoriales privadas al resultar desierto el concurso para su creación¹⁷. A partir de los libros de tercero, se incluye una pequeña introducción en la que se explican los fundamentos de acción del Plan de Once Años. Lo que es interesante notar es que a partir de la reedición de 1973, desde el tercer año se incluye en los libros de Lengua Nacional una primera lectura introductoria de la escritora Armida de la Vara en la que por primera vez se define a la lectura como un gozo¹⁸. Esta introducción aparece también en las dos siguientes versiones de libros de texto. La introducción hace relevante el cómo se define la lectura dentro de materiales que pretendían una distribución general y una educación homogénea en todo el país. Para el Plan de Once Años de Jaime Torres Bodet, la lectura era parte medular para lograr la unidad nacional (Greaves Lainé, 2010a).

A la vez, dentro de la nueva propuesta del plan de estudios, el concepto de leer se entendía netamente como comprender la lengua escrita (Greaves Lainé, 2010a). A pesar de lo aparentemente básico en la definición, entender la lengua como comprensión implicó buscar nuevas metodologías de aprendizaje y ejercicio lector enfocadas en el entendimiento del significado de frases y de textos enteros y no simplemente letras o palabras. Josefina Zoraida Vázquez (1992a) describe que la nueva metodología apuntaba a una actitud científica y proactiva que tuviera como fundamento la construcción del futuro y del conocimiento, a la vez que generara una conciencia histórica. Según Arturo González Cosío (1981), el proyecto educativo de los sesenta entendía a la alfabetización como un principio:

Alfabetizar no es solo enseñar a leer y a escribir, sino inculcar nociones básicas de higiene, agricultura, formación profesional y nociones prácticas que permitan a los alfabetizados integrarse mejor a la vida del país; la alfabetización forma parte de la educación federal y condiciona el

¹⁷ Datos recuperados de <https://historico.conaliteg.gob.mx/?g=1960&a=6>. Consultado el 22 de octubre del 2024

¹⁸ Datos recuperados de <https://historico.conaliteg.gob.mx/?g=1962&a=1>. Consultado el 22 de octubre del 2024

desarrollo económico, en cuyos planes debe insertarse: la alfabetización debe conducir a la educación permanente (González Cosío, 1981, p. 420).

El autor delinea que parte del programa consistió en crear materiales bilingües para las comunidades indígenas. Para ellos la lectura dentro de la esfera escolar vuelve a significar alfabetización y castellanización, pero esta vez como parte de un programa de integración que pretendía primero enseñar a leer en la lengua originaria y sólo después en español. Los libros de texto gratuitos se repartieron igualmente entre estas comunidades (González Cosío, 1981).

Por su parte, desde el área editorial se imprimieron colecciones pensadas específicamente para complementar la lectura que proveía la escuela, específicamente desde la difusión de obras literarias a bajo costo. Para editoriales como Fondo de Cultura Económica, la lectura no debía ser vista como una práctica elitista ni los libros como un lujo, sino, por el contrario, como una necesidad básica (Torres Septién, 2010). En ese tenor aparecieron colecciones como *Breviarios* y *Colección Popular*. Cecilia Greaves (2010) califica el flujo literario como dinámico y diverso, puesto que en esta década se generaron importantes movimientos para el área editorial como la literatura del boom, la aparición de revistas literarias y publicaciones de crítica social y política en respuesta o consonancia a los movimientos estudiantiles. Leer era, en parte, pertenecer al cambio y al dinamismo general que reinaba en México, muy particularmente en las ciudades. Al mismo tiempo, Greaves (2010) remarca el sorprendente contraste entre los tirajes de publicaciones especializadas y los millones de historietas y fotonovelas que circulaban en la ciudad. Fuera de la escuela, leer también era entonces un ejercicio de consumo fácil, de enajenación incluso. Aparentemente, era muy claro el tipo de lecturas que invitaban a la reflexión y a la crítica, y aquellas que apenas servían para preservar la habilidad de leer en el público.

A partir de la década de los setenta se generó un nuevo revuelo en materia lectora. Según Katya Butrón Yáñez (2005), a partir de esos años la promoción de la lectura se convierte en un tema protagónico en las políticas culturales del país. Las razones son varias, Butrón Yáñez (2005) afirma que una de ellas fue la persistencia del analfabetismo pues, para la década mencionada, todavía alcanzaba al 24% de la población de 10 y más años

(Datos INEGI citados por Márquez Jiménez, 2017). Ante la presión por alinearse con la economía global, el hecho de que aún existiera el analfabetismo en México era impensable. Paralelamente, la globalización propició que se crearan una serie de organismos que velaban por los derechos humanos, así surge la ONU, la UNESCO y muy importante, la UNICEF. Estos organismos generaron cambios importantes en materia de derechos de la infancia y su derecho a la educación.

Las nuevas políticas en torno a las infancias, la educación y la cultura pusieron sobre la mesa el tema de la lectura y las políticas culturales en México. Por lo que, en 1971, México firma la Carta Internacional del Libro que entre otras cosas postula el derecho a la lectura, indispensable para la educación, a estar informados, disfrutar del legado histórico, cultural, y los avances científicos y culturales” (Garrido, 2004, p. 28). Por primera vez, la lectura no es una necesidad para el progreso sino netamente un derecho ciudadano. Esta premisa se volcó muy especialmente en los niños, puesto que, a partir de entonces, muchas de las iniciativas en materia lectora se enfocaron en atender a este público que hasta entonces apenas y recibía atención fuera del plano escolar.

Katya Butrón Yáñez (2005) describe que en la década de los setenta se instituyó el Día Nacional del Libro, en 1975 fue creado el Comité para el Desarrollo de la Industria Editorial y Comercio del Libro (CODIECLI) para diseñar políticas culturales en torno a la promoción del libro; y, en 1981 se inaugura la primera Feria del Libro Infantil y Juvenil:

En el año de 1981 se llevó a cabo la Primera Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, que hasta la fecha anualmente se instala en la ciudad de México; cuyo objetivo es crear espacios donde se fomente en los niños el hábito a la lectura; dentro de esta feria, se realizan seminarios, donde son invitadas reconocidas instituciones con una gran trayectoria de difusión de promoción de la literatura infantil y escritores de éste género, como la Asociación “Cultural Infantil Como Alternativa” CUICA, AC (Parra Ramírez, 2006).

Es decir que las iniciativas, organismos y programas en torno al fomento a la lectura comenzaron a aparecer uno a uno al lado de instituciones como la Red Nacional de Bibliotecas (1985) y CONACULTA (1988). Cada una pretendía fomentar la lectura desde el eje conductor de políticas culturales las cuales consideraban tanto la cultura como la lectura como un derecho. La lectura infantil se promocionó muy especialmente como parte fundamental en el desarrollo del individuo. No sólo se fomentó la lectura en la escuela sino

a través de publicaciones específicas para niños, colecciones, estaciones radiofónicas como *Leo, Leo ¿qué leo?*¹⁹, o programas de fomento infantil como *Leer es Crecer* en 1989, *Alas y Raíces* y *Salas de Lectura* ambos en 1995. Entre los programas escolares de fomento a la lectura destaca en 1992 el Proyecto para el Fomento a la Lectura en las Escuelas Primarias auspiciado por el Instituto de Bellas Artes que se enfocaba tanto en el público estudiantil como en sus padres; y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica en 1995, el cual se enfocaba en reforzar habilidades de lectoescritura en los alumnos a partir de tercero de primaria para que pudieran desarrollarlas plenamente en la secundaria (Butrón Yáñez, 2005).

Los alcances de cada uno de estos programas fueron muy variables. Por una parte, había mucha claridad en la importancia de la lectura, pero poca claridad en el porqué, en cómo se debía leer, o qué materiales eran los más adecuados. Katya Butrón afirma que muchos de estos programas operaron sobre bases poco fundamentadas en cuanto a las características de la sociedad mexicana y las necesidades concretas de cada sector. Por el contrario, la autora reflexiona que muchos programas respondían más bien a una agenda política y al “despliegue mediático de las grandes campañas de promoción, algunas de ellas incluso dirigidas por grandes personalidades de la política del espectáculo” (Butrón Yáñez, 2005, p. 8). En cuanto a los discursos de lo que sí se debía leer, claramente la práctica se refiere a la lectura de literatura o ciencias, otros materiales con amplia demanda como las historietas, revistas deportivas, fotonovelas o, ya cercano el siglo XXI, los materiales electrónicos, no fueron considerados lecturas válidas y por lo tanto tampoco se analizó su potencial como iniciadores del hábito lector (Butrón Yáñez, 2005). Los proyectos de fomento a la lectura se combinaron con proyectos de fomento cultural prácticamente al mismo nivel sin que se hiciera un estudio minucioso de qué tipo de oferta cultural se debía ofrecer o para qué, o en qué medida la asistencia a espectáculos podía realmente promover la lectura. En buena parte, la promoción a la lectura se realizó a través de vínculos entre programas institucionales como *Alas y Raíces* y las instancias escolares (Parra Ramírez, 2006).

¹⁹ Esta es la página actual del programa <https://recreo.auddiora.org/programa-leo-leo-que-leo/>

Por otro lado, la década de los ochenta marcó una serie de profundos cambios económicos que devendrían en crisis económica general, devaluación monetaria, pérdida de hegemonía del Estado frente a las empresas privadas aunadas a una serie de políticas neoliberales que recrudecerían aún más la situación económica. Todo lo cual, entre muchas consecuencias, devino en un aumento de precio del 75% en los libros nacionales y 150% en los extranjeros (Greaves Lainé, 2010a). De nuevo la lectura se convirtió en una práctica elitista y el libro, un lujo incosteable para la mayoría de los mexicanos. En su tesis sobre fomento a la lectura en las Salas Infantiles de las bibliotecas públicas de la SEP, Jorge Parra analiza que las políticas culturales hasta entonces no consideraban la cultura como una serie de manifestaciones, valores y tradiciones como resultado de “la inventiva individual y la experiencia colectiva” sino como un bien exclusivo de grupos privilegiados (Parra Ramírez, 2006, p. 73). Sin embargo, la crisis de los años ochenta presionó al Gobierno para tomar medidas serias en torno a la educación, la promoción lectora y cultural en el país. En ese marco se puso en marcha lo que se llamó la “Revolución Educativa”, donde la educación era formadora de ciudadanos de calidad con vínculos comunitarios y movilidad social.

El Plan Nacional de Desarrollo que devino concebía la cultura, la educación y la investigación científica como factores de transformación para la sociedad. Para el proyecto la educación, la cultura, y dentro de ella la lectura, debían ser parte de una identidad nacional:

Además se estipula que la educación y la cultura no son exclusividad de las instituciones educativas, la formación del individuo debe ser vista como un fenómeno multifactorial donde la escuela es uno más de los lugares donde se recibe parte de la formación del sujeto; pero no debe ser visto como el único, ni el más importante, la familia, la comunidad y algunos sitios de pertenencia del individuo, así como los medios masivos de comunicación y la propia interacción del sujeto con su entorno, constituyen la materia prima en la construcción de los esquemas cognoscitivos, ideológicos, costumbres y tradiciones de cada persona (Parra Ramírez, 2006, p. 74).

Uno de los ejes fundamentales del Plan fue fortalecer el espacio bibliotecario como estratégico para promocionar la lectura. En ese tenor se inició el Plan Nacional de Bibliotecas en 1983 con el objetivo de generar redes, programas internos y planes de acción en común, además de generar publicaciones como la colección *Lecturas Mexicanas* (en conjunto con Fondo de Cultura Económica), el programa *Rincones de Lectura* y *Con la frente en alto* (Margarito Gaspar, 2018).

Para las poblaciones marginadas, indígenas, población rural y también para las mujeres, la lectura continuaba siendo una práctica elitista determinada por la existencia de material escrito, por las diferencias lingüísticas y los tabúes sociales, respectivamente. En el caso de las poblaciones indígenas, el Plan Nacional de Desarrollo previó la publicación de libros en lenguas indígenas y materiales bilingües para la alfabetización y la educación, sin embargo, aparentemente no se previó un plan concreto de estrategias pedagógicas o capacitación para quienes habrían de llevar a cabo la educación bilingüe que desde hacía dos décadas pretendía llevar los pueblos originarios a la integración nacional. En el caso de las mujeres, tanto en el campo como en la ciudad, muy a pesar de su participación cada vez más tangible en la vida cultural, económica y política, la lectura continuaba siendo vista como una actividad masculina. La lectura femenina no es bien vista en muchos círculos pues choca e incluso amenaza el rol social asignado tradicionalmente a las mujeres:

...en la mayoría de los casos la práctica lectora de las mujeres se reduce a aquellas tareas domésticas que requieren de lectura, como son: el precio de los productos del supermercado, los recados escolares y en algunos casos la lectura de revistas femeninas o de entretenimiento (Butrón Yáñez, 2005, p. 7).

El caso de la lectura infantil es particularmente interesante, pues es desde el reconocimiento de los derechos de los niños y de su desarrollo óptimo que los programas de fomento a la lectura y a la cultura se argumentan desde teorías cada vez más estructuradas. Para los niños la lectura ya no era educación, memorización, progreso ni ciudadanía. La lectura infantil se argumenta desde nuevas teorías cognitivas y pedagógicas que aparecen de la mano de nuevos enfoques internacionales con respecto a la teoría de la lectura. Los trabajos de Kenneth Goodman, Elena Ferreiro, Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier, entre otros comienzan a tener ecos en los programas de fomento a la lectura, en los artículos y libros al respecto, muy especialmente ya en los albores de siglo XXI.

Por ejemplo, Felipe Garrido, en su obra sobre formación de lectores, cita a Kenneth Goodman para subrayar que la lectura de evaluación y reconstrucción de significados, y llega a la siguiente conclusión:

Solamente si se aprende a cargar de significado un texto, y si hay un interés genuino en hacerlo, podrá alguien hacerse lector, emprender la carrera de lector —una carrera que nadie puede jactarse de haber completado y que, por lo mismo, es siempre un tanto heroica. Eso es lo que llamo aquí comprensión; a la capacidad de cargar de sentido un texto. Capacidad que por supuesto es variable de un lector a otro, y es variable también, para un mismo lector, de una lectura a otra. Defino, pues, la comprensión de la lectura como la capacidad de atribuir un significado o un sentido al texto —y a cualquier otra cosa; así leemos una pintura, una película, un programa de televisión, nuestras relaciones personales; así leemos el mundo (Garrido, 2004, p. 4).

Los cuadernos para formar mediadores de Salas de Lectura, en su emisión del año 2011 versan lo siguiente:

La lectura supone el encuentro de un texto con un lector. Leer quiere decir escuchar lo que otro dice, tomar en cuenta sus palabras y relacionarlas con los temores, deseos, memorias, dudas, esperanzas, necesidades y conocimientos propios. Cuando el lector relaciona las palabras del otro con su propio ser, construye nuevos significados para lo que escucha, recrea lo que oye y produce ideas e imágenes propias. Estas imágenes, estas ideas, son nuevas pero tienen un origen claro: brotan de las que el autor pone en su texto precisamente para que el lector les dé vida nueva al recrearlas ²⁰.

Por su parte, el primer párrafo de la Encuesta Nacional de Lectura efectuada en el 2006 con el apoyo de CONACULTA dice lo siguiente:

La palabra escrita es fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente. Por esto, situar a la lectura como elemento fundamental para la formación integral de los mexicanos ha sido uno de los objetivos centrales de la política cultural de esta Administración (ENCUESTA NACIONAL DE LECTURA, 2006).

Aunque estos discursos han estado latentes desde entonces, no siempre hacen eco en las políticas culturales oficiales, en los programas educativos o en la industria editorial. De hecho, a pesar de tener fundamentos más sólidos, los resultados de muchos de estos programas no han sido los más óptimos o su seguimiento no ha tenido la constancia requerida para medir el impacto en la población. Es decir que muchas veces el discurso se quedó en el discurso. Por otra parte, también es necesario remarcar que conforme fueron avanzando las políticas neoliberales y la presencia mediática en la vida cotidiana de las personas, la lectura también se volvió una actividad definida por los medios. Juan José Salázar (2014) apunta en su obra sobre la industria editorial que desde la década de 1980 la

²⁰ Recuperado de:

<https://salasdelectura.fondodeculturaeconomica.com/documentos/indice/RecursosdelMediador/2-lectura.pdf> pag. 11. Consultado el 24 de octubre 2024

lectura está definida por el marketing, por los llamados bestsellers. La censura opera desde lo que se decide dejar en los estantes o reeditar con base a las posibilidades de demanda a corto plazo. Dice el autor:

...la lectura es una vía de acceso a la información que convierte al lector en sujeto social porque le otorga la posibilidad de informarse y construir a partir de ella una opinión propia. La lectura es una herramienta que permite al lector carta de ciudadanía, es parte del equipamiento con el que participa en el espacio público [...] ante la falta de lectura o la lectura de *best-sellers*, asistimos a un debilitamiento del espacio público porque en ese momento los *best-sellers* definen lo “leíble” y lo “escrible” y los periódicos controlan lo “decible” (Salazar Embarcadero, 2014, p. 34).

Más que nunca la lectura es consumo. Pero no sólo desde su esfera editorial, a partir de la década de 1950 con el crecimiento de la publicidad en los medios masivos de comunicación y en las mismas calles, la lectura de consumo está en todas partes, en particular en el espacio urbano. Las calles, las tiendas, la televisión, las revistas comienzan a ser catalizadores del dinamismo y competitividad de la publicidad pujante (Alazraki Grossman, 2018). La llegada de las computadoras también apela a un nuevo tipo de alfabetización y a un tipo de lectura ya no informativa o educativa sino funcional. La lectura se vuelve entonces una herramienta imprescindible para poder participar y transitar en el espacio cotidiano social, económico y cultural del país:

El vertiginoso crecimiento de nuestra población demanda a corto plazo una mayor cantidad de publicaciones, obras que estén al alcance de todos; el que no siga creciendo el número de lectores lesiona el desarrollo del país y acentúa la tendencia antidemocrática: los que tienen más pueden saber y acumular más. Por consiguiente, es indispensable llevar a cabo una campaña de promoción popular del libro, utilizando los medios de comunicación masiva, desarrollando la red de librerías, aumentando las bibliotecas, para poder lograr la democratización de la lectura (Greaves Lainé, 2010a, p. 370).

4.3.2. Los objetivos de leer en las últimas décadas de siglo XX

Más que discursos sobre el concepto de la lectura, en las últimas décadas del siglo abundan los discursos sobre los propósitos y los supuestos beneficios de la lectura. Por ejemplo, en los años setenta se promulgó una nueva ley de educación en donde se especificaba que el objetivo de la misma debía ser “transformar la economía y la sociedad para modernizar las mentalidades y promover un orden justo que distribuyera las oportunidades equitativamente” (Vázquez, 1992a, p. 221). La nueva reforma incluía la educación magisterial, por lo que parte de los objetivos de leer era capacitarse.

Desde la SEP, el objetivo de leer durante la década de los setenta era promover la cultura y difundir las artes. Sin embargo se hizo el claro contraste con los objetivos de alfabetización en el campo, los cuales iban más bien dirigidos a mejorar las condiciones de vida de los campesinos y la organización estructural del campo (Vázquez, 1992a). Para Cecilia Greaves (2010a), el ejercicio de la lectura en la época tenía múltiples objetivos: Por un lado, se alineaba con los avances tecnológicos y científicos desde la discusión y la difusión, o con las teorías literarias y la crítica social; pero por otro lado cumplía meros fines mediáticos o de ocio a través de publicaciones efímeras de amplio tiraje.

La inusitada explosión demográfica aunada al latente analfabetismo inspiraron el Plan de Once Años, para quien la educación debía lograr el desarrollo social y el perfeccionamiento profesional enfocado en mejorar el estado de las zonas rurales del país (Greaves Lainé, 2010a). La reforma de Gustavo Díaz Ordaz en los años setenta, en aras de modernizar la educación, se planteó como objetivo el aprendizaje pragmático y productivo: Aprender haciendo y enseñar produciendo (citado por Greaves Lainé, 2010, pg. 353). A partir de entonces se promovió la impresión de ediciones de bajo costo para fomentar la lectura, sin embargo, Greaves (2010) remarca que la mayoría de las personas leían para cumplir deberes escolares y no por gusto o afición.

Ante la crisis de los años ochenta se volvió urgente democratizar la lectura como una herramienta de cambio y desarrollo que no dependiera de las élites o de la situación económica. En esa época se crea el CONACYT y el Sistema Nacional de Investigadores para promover la investigación y la publicación científica, a la vez que se crea también el Consejo Nacional para las Cultura y las Artes en los noventa para la difusión de la cultura y la educación (Vázquez, 1992a). Katya Butrón (2005) describe que la época de Ernesto Zedillo en los noventa se caracterizó por la urgencia de incorporar a México a la aldea global para lo cual era indispensable fomentar la lectura²¹. El programa de acción se tituló “Programa Nacional Año de Lectura 1999-2000: Leer para ser mejores” e incluía la organización de

²¹ Nunca se especificó en cómo se iba a fomentar la lectura, desde qué concepto o a partir de qué lecturas específicas. Por el contrario, el fundamento teórico se obvió en muchas de estas políticas y tanto el argumento como las estrategias se dejaron al albedrío de los programas individuales de fomento.

Ferias de Libros, capacitación de promotores y círculos de lectura, el objetivo según Butrón (2005) era consolidar la política cultural de México en concordancia con otros países latinoamericanos donde la lectura ya era parte de las políticas culturales cotidianas. Ante la presión de escritores, editores e intelectuales se crea la Ley de Lectura y del Libro en el año 2000 para regular las prácticas lectoras del país (Butrón Yáñez, 2005).

En materia educativa, se reeditaron los libros de historia para “fortalecer la enseñanza de historia patria” (Vázquez, 1992a, p. 232). Los materiales y contenidos se volcaron a sus fundamentos básicos para “mejorar la capacidad de comunicación y la resolución de problemas” (Vázquez, 1992a, p. 231). Algunos programas de fomento a la lectura fueron muy explícitos en los objetivos de la práctica lectora. En el caso particular de Salas de Lectura, programa iniciado en 1995, su Cuaderno para el mediador de salas incluye un capítulo titulado *Beneficios de la lectura*:

La lectura pone condiciones (de tiempo, de intimidad, de libertad) para que los lectores piensen en sí mismos, analicen sus carencias y haberes y los nombren. Para que identifiquen lo que los hace ser ellos mismos, específicamente distintos, irrepetibles y únicos. Para que construyan y expresen una postura propia frente al mundo y sus cosas. Para que construyan imágenes de deseo. La lectura puede mejorar la autoestima que permite a los lectores atreverse a construir visiones más amplias y profundas del mundo, imaginar y arriesgar con conciencia plena del azar y de sus probabilidades (Cuadernos de Salas de Lectura, 2011, pg. 40)

El programa *Alas y Raíces* inició como una coordinación dedicada a fomentar y gestionar programas y acciones en pro del fomento a la cultura. Entre sus objetivos se mencionan: “Propiciar el desarrollo de la imaginación y el despliegue del potencial creador de los niños; al mismo tiempo, fortalecer y cuidar sus raíces para que puedan florecer” (citado por de la Rosa Loza, 2002)

Por su parte, la Encuesta Nacional de Lectura menciona lo siguiente en su introducción:

Al comenzar el siglo XXI nos encontramos con un país en el que la palabra escrita ha ganado múltiples espacios y donde los ciudadanos usamos este medio para comunicarnos, consumir, divertirnos, allegar información, estudiar, investigar y participar en la vida política entre muchos otros aspectos de nuestro desarrollo individual y social [...] En este contexto resulta poco pertinente insistir en preguntarnos si somos o no lectores, como si existiera un solo modelo de ser lector. Comprender esta diversidad es esencial para el diseño de políticas educativas y culturales sólidas, pero también para conocer y

comprender quiénes somos, de dónde venimos y con qué contamos para construir nuestro futuro (ENCUESTA NACIONAL DE LECTURA, 2006).

El programa de fomento infantil a la lectura de la SEP *Rincones de Lectura* menciona lo siguiente en su folleto conmemorativo de sus primeros ocho años:

Primero, fue la lectura por placer; por el puro placer de leer. Leer en tiempos libres, sin exigencias de por medio, compartiendo y recreando. Después, leer para crecer, para hacernos más dueños de nosotros mismos, para ejercer nuevos poderes sobre nuestras vidas. Hacer de la lectura una segunda piel, un hábito vital y cotidiano. Más tarde, leer para aprender, dentro y fuera del aula. Hablar sobre los libros que se leen, descubrir, descubrirse, leer cuentos y poesía en voz alta, llevar a casa libros en préstamo y leerlos en la intimidad que el silencio nos regala ... Y luego, leer para entendernos a nosotros mismos y a los demás. Porque leer es como escuchar a los que están lejos, a los que vivieron en otros tiempos. Leer, también, para engendrar nuevas preguntas²².

Sin embargo, desde el enfoque de la industria editorial, Salazar Embarcadero (2014) opina que la lectura mediática o de *bestsellers* ya no apunta a una lectura cognitiva sino a leer para estar de acuerdo. Desde esa perspectiva se lee para estar a la moda, desde un consumo propiciado por la radio y la televisión que nada tiene que ver con los *beneficios de la lectura* citados con anterioridad sino con una producción editorial exacerbada que no se corresponde con el número de lectores sino con alinearse con la producción en masa. No quiere decir que la explosión editorial fomente una lectura superficial, sino que muchas de sus dinámicas de difusión y publicación no corresponden con los discursos de fomento a la lectura o con los lectores reales. Como una nueva forma de censura, la industria permea los gustos y selecciona qué autores o temas se difunden y cuáles no mediante una lógica de marketing.

4.3.3. Los objetos de lectura en las últimas décadas de siglo XX

Uno de los factores característicos de este último periodo del siglo XX es la incomparable explosión editorial. Por un lado, la creación de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito continuó la iniciativa de distribuir libros escolares gratuitos que había iniciado Vasconcelos y la convirtió en un proceso estructurado y constante hasta nuestros días. Por otro lado, los diferentes cambios y teorías en materia de políticas culturales y de fomento a

²² Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/EducacionM%C3%A9xicoDF/1994/vol10/no48/2.pdf>
Consultado el 24 de octubre de 2024

la lectura, como se ha observado hasta este punto, devinieron en la creación de una serie de programas, iniciativas, organismos e instituciones. Muchos de estos proyectos incluyeron la publicación de colecciones o crearon pequeños sellos editoriales con lineamientos muy específicos en cuanto a sus temáticas o públicos.

En el caso de los libros de texto gratuitos, a principios de los sesenta se crea la CONALITEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos) con la intención de gestionar la creación, impresión y difusión de todos los libros escolares de niveles básicos. En ese contexto, en 1959 se publica el primer concurso para elaborar los libros de texto, este concurso se repite en 1961 y en 1963. Sin embargo, los resultados de los concursos fueron tan poco satisfactorios que los libros se le encargaron directamente a especialistas en el área o maestros con amplia experiencia (Margarito Gaspar, 2018)

En 1960, se produjeron 19 títulos para los alumnos de primaria y 2 para el maestro con un primer tiraje de 15 492,193 ejemplares. De acuerdo a las cifras oficiales, entre 1960 y 1964, se editaron más de 107 millones de libros y cuadernos de trabajo, así como medio millón de instructivos para maestros (Margarito Gaspar, 2018, p. 171).

Al igual que ocurrió con las primeras iniciativas de libros de texto gestionadas por el Estado, estos primeros libros gratuitos oficiales enfrentaron la oposición y crítica por parte de organizaciones conservadoras como lo fueron la *Unión Nacional de Padres de Familia* o el *Partido Acción Nacional*, los cuales apelaban a la libertad de los padres de educar a sus hijos y otros a las pérdidas económicas para la industria editorial (Margarito Gaspar, 2018). Las siguientes emisiones de libros de texto, durante los años setenta, también recibirían fuertes críticas debido a la inclusión de educación sexual. Finalmente, el artículo 3º de la constitución garantiza el derecho a la educación gratuita lo cual oficializa el papel de los libros de texto gratuito a pesar de la oposición.

Josefina Zoraida Vázquez (1992a) describe que, a partir de la oficialización de los libros de texto gratuitos, dos instituciones de investigación se encargaron de la preparación y revisión de los textos: el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. El rubro de español y ciencias sociales se le encargó al Colegio de México. A la vez, en 1978 se crea el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, aunque, según Zoraida Vázquez (1992a), dicho Consejo no contempló una evaluación profunda de los contenidos del plan escolar, por lo que las

modificaciones en las siguientes ediciones de los libros no fueron sustanciales, sino que se restringieron a correcciones y añadiduras que restaron coherencia al texto.

A pesar de la oposición y de los contratiempos en el diseño y distribución de los libros de texto gratuitos, Mayra Margarito Gaspar (2018) rescata que los libros de texto perseguían tres objetivos fundamentales: garantizar la educación a todos los niños por igual, lograr la uniformidad en la enseñanza y unidad en la educación. En muchos casos, los libros de texto fueron el único material de lectura con el que contaron tanto niños, como profesores e incluso sus padres, por lo que el mérito y alcances de la iniciativa no puede dejar de reconocerse:

Según datos oficiales, llegaron a imprimirse en el periodo 1964-1970, 291 millones de libros de texto gratuitos y cuadernos de trabajo con un costo promedio de \$1.80 por unidad. Una novedad fue la impresión de libros de texto gratuito en el sistema Braille para ciegos (Greaves Lainé, 2010b).

El trabajo editorial de la SEP no se remitió simplemente a la publicación de libros de texto gratuitos. Para complementar la oferta de material de lectura, la Dirección General de Publicaciones creó las colecciones infantiles *La Tortuga Veloz*, *Barril sin Fondo* y *Botella al Mar*, también se distribuyó la gaceta mensual: *Los libros tienen palabra* que contenía un suplemento infantil (Margarito Gaspar, 2018). Además, Josefina Zoraida Vázquez (1992a) describe que, en aras de diversificar la oferta editorial y cultural siguiendo los patrones de los gustos del público, se editaron 315 ejemplares de la colección SEP-setentas, se filmaron 42 cortometrajes didácticos y se imprimió la serie *Episodios Mexicanos* un recuento de la historia nacional a través de viñetas e ilustraciones. Cecilia Greaves (2010b) también incluye la serie *Novelas mexicanas ilustradas*, una serie de libros en formato de historieta de las obras consideradas representativas de la literatura nacional. También se incluyeron libros en lenguas indígenas:

...la SEP, a través de las Direcciones Generales de Publicaciones y Bibliotecas y de Educación Indígena elaboró *Colibrí* en lenguas indígenas, fascículos escritos en cuatro lenguas autóctonas: maya, náhuatl, otomí y purépecha. Además, se publicaron ocho libros bilingües dirigidos a niños y jóvenes con el objeto de dar a conocer en español, literatura de estas culturas. Cuentos nahuas, canciones, mitos y fiestas huicholes, leyendas y cuentos tzetzales forman parte de la serie Tradición Oral Indígena (Greaves Lainé, 2010b, p. 361).

Además, la SEP editó millones de ejemplares de la cartilla alfabetizadora *Yo*

puedo hacerlo, los manuales para profesores *Aprender haciendo*, *Un paso más* y los *Cuadernos de Lectura Popular*, estos últimos pensados también para públicos recién alfabetizados (Greaves Lainé, 2010b). Se continuó editando la revista *El Libro y el Pueblo*, en conjunto con las revistas *Reforma educativa*, *Educación* y los *Cuadernos de Información Técnico Pedagógica* y *El Correo del Libro* ambas publicaciones que pretendían actualizar a los profesores en materia de reformas educativas y publicaciones de apoyo docente.

Las universidades e institutos tampoco se quedaron atrás en la publicación de revistas. Durante la década de los sesenta y los setenta, la Universidad Nacional Autónoma de México creció notablemente como sello editorial (Torres Septién, 2010). El Instituto Nacional de Bellas Artes contaba con una publicación mensual, el Instituto Nacional de Antropología e Historia se había convertido en sello editorial para trabajos de investigación antropológica o sobre arte prehispánico, códigos y arqueología en general; mientras que el Instituto Nacional Indigenista publicaba mensualmente el boletín titulado *Acción Indigenista* (Greaves Lainé, 2010b). Si bien las publicaciones universitarias no eran gratuitas, se distribuían a precios accesibles para apoyar la educación superior y la promoción del trabajo académico.

Paralelamente, Greaves Lainé (2010b) describe que para la década de los setenta México estaba a la cabeza en el ranking de publicaciones periódicas de toda Latinoamérica, tanto por tiraje como por diversidad y distribución. Valentina Torres Septién (2010) destaca el florecimiento de grupos literarios que también impulsaron la publicación de revistas como *América* o *Tierra Adentro*, o asociaciones de impulso editorial como lo fue la Unión Mexicana de Escritores. Por su parte, el Fondo de Cultura Económica llega a un auge editorial a principios de los sesenta. En esta época la editorial busca promover la lectura de estudios económicos y sociales de Latinoamérica, pero también se une a las iniciativas de fomento a la lectura publicando colecciones atractivas de bajo costo como *Letras Mexicanas*, *Breviarios* y la *Colección Popular* (Torres Septién, 2010).

Sin embargo, a pesar del auge y la diversidad editorial para todo tipo de público, en particular para el público universitario y el infantil, los mayores tirajes los tenían las

publicaciones ilustradas. El marketing y la televisión eran sin duda una influencia que determinaba las preferencias del público:

Las revistas de historietas, destinadas a los niños y adolescentes, producían importantes ganancias dado el elevado porcentaje de la población que este público representaba. La televisión era su principal motivador; las revistas infantiles de mayor venta eran aquellas que trataban de personajes que se hicieron populares en la televisión; la mayoría de ellas provenía de las teleseries norteamericanas de dibujos animados, traducidas en México y algunas veces adaptadas al contexto nacional (Greaves Lainé, 2010b, p. 357).

Muchos estudiosos del tema como Valentina Torres Septién y Josefina Zoraida Vázquez, comentan que, aunque aparentemente la oferta editorial era abundante, el público recién alfabetizado se conformaba con lecturas sencillas, ilustradas o efímeras, como revistas e historietas, lo cual apenas y lograba mantener la habilidad lectora activa. Muchos de los programas citados en el primer apartado procuraron ser mediadores entre lectores y oferta editorial, pero en apariencia la lectura de libros continuaba estando al alcance de un sector pequeño de la población. Precisamente, la crisis de los ochenta acentuó aún más esa sensación de elitismo literario, el contraste ya no sólo se resentía en la diferencia de oferta cultural, la presencia de librerías, de universidades, de eventos y programas de fomento lector entre la ciudad y el medio rural, sino que dentro de la misma ciudad el precio de los libros comenzó a funcionar como una censura indirecta (Greaves Lainé, 2010b).

La situación económica provocó el quiebre de muchas editoriales, así como la desaparición de colecciones y publicaciones periódicas. Cecilia Greaves (2010b) menciona que para 1982, 150 editoriales habían dejado de circular y aquellas que sobrevivieron estaban relacionadas con el mercado del libro escolar o con las publicaciones comerciales. Al mismo tiempo, las publicaciones periódicas duplicaron y hasta triplicaron sus costos de producción, por lo que se volvieron inaccesibles para el público rural. Ante la posibilidad de que la lectura dejara de ser una actividad para todos y que los niveles de analfabetismo funcional continuaran avanzando, se pusieron en marcha varias iniciativas. Primeramente, se creó un fideicomiso para asegurar el abasto de papel y el presupuesto para campañas en pro de la lectura (Greaves Lainé, 2010b). Al mismo tiempo, la SEP deja de editar muchas de sus publicaciones en formato de historieta para darle prioridad a la publicación de libros. En 1986

se crea el programa *Rincones de Lectura* para apoyar a las escuelas en la creación de un acervo:

Rincones de Lectura distribuía colecciones bibliográficas a las escuelas primarias federales, la intención era contribuir a la formación de lectores potenciales. El Programa promovía la creación de materiales, espacios y situaciones que permitieran a niños y adultos tener contacto con libros y otros materiales acordes a sus intereses, el programa publicó 446 títulos: 398 para niños, 21 para maestros y 27 para padres de familia; entre los años 1991 y 1997 se produjeron más de 31 millones de libros en 949 ediciones y reediciones las cuales fueron distribuidas en las escuelas primarias públicas de todo el país (Butrón Yáñez, 2005, p. 2).

Katya Butrón Yáñez (2005) añade que la SEP, a través del Programa de Educación Indígena en coordinación con el INEA, la CONAFE y el Programa Nacional de los Pueblos Indígenas editó libros de texto específicamente para la comunidad autóctona, la mayoría de ellos bilingües. La autora (2005) comenta que para 1999 se habían impreso un millón de libros en 33 idiomas y 52 dialectos, un tiraje que difícilmente cubría el territorio nacional además de que se trataba de libros que no tenían mucho interés comercial para la industria editorial, por lo que su impacto fue bastante bajo.

Otros programas llevados a cabo por CONACULTA o por la SEP que incluyeron la promoción lectora o la creación de colecciones específicas fueron *Alas y Raíces*, *Salas de Lectura*, y las Salas de Lectura infantiles en las bibliotecas públicas, aunados con la celebración de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil. Jorge Parra (2006) destaca que ya desde mediados de los ochenta y hasta nuestros días, el acervo y el impulso a la lectura infantil ha crecido notablemente. La Feria Internacional del Libro es un ejemplo de dicho auge. Sin embargo, el autor contrasta estas iniciativas con los resultados obtenidos en el periodo entre 1982 y 1985 en las Salas de Lectura Infantiles. Jorge Parra (2006) describe que el trabajo de lectura en voz alta era especialmente productivo, pero que los niños incluidos en su estudio no parecían mostrar mucha iniciativa a la hora de explorar libros sin un mediador. El autor describe en sus encuestas que la mayoría de los padres de los niños que asistían a las actividades de las bibliotecas públicas apenas habían completado estudios de primaria, sus lecturas declaradas consistían en publicaciones periódicas, fotonovelas, historietas y revistas. A la vez, de entre los niños entrevistados, la mayoría declaró no tener ningún libro infantil en casa.

Por lo tanto, es importante subrayar el contraste entre las diferentes iniciativas por fomentar la lectura a través de actividades o programas y el impacto que realmente tuvieron en la sociedad. Si bien el impacto se ha medido tradicionalmente siguiendo el descenso en los porcentajes de analfabetismo, en este punto es evidente que los objetivos ya no eran simplemente aprender a descifrar letras sino formar hábitos lectores a largo plazo. Así lo expresa Felipe Garrido:

Antes que más libros y más bibliotecas —indispensable, como son— hacen falta más lectores. Y para formar nuevos lectores, más lectores, mejores lectores, hay que mantenerse en guardia contra los espejismos. Contra el espejismo de la mera multiplicación de las bibliotecas. La edición de libros por cuenta de Educación Pública, su distribución, la creación de bibliotecas, deben formar parte de un esfuerzo más fundamental, más necesario, más generoso: la extensión del privilegio de la lectura a una población más amplia, así como el mejoramiento de dicha lectura (Garrido, 2004, pg 34).

Es importante remarcar que para los últimos años de siglo XX, el material impreso no era el único material legible que imperaba en la vida diaria. Las calles y los medios de difusión estaban llenas de frases, publicidad, carteles, letreros, instructivos, nombres, incluso subtítulos, que hacían necesario saber leer para poder participar en el flujo comunicativo particularmente de las ciudades. La introducción de la televisión en los hogares marcó una nueva forma de entretenimiento, pero también nuevas formas de publicidad y de usos para la lengua escrita implícitos en programas y comerciales (Alazraki Grossman, 2018). A la vez, la introducción y difusión de las computadoras en los años noventa que marcaron el inicio de la era digital, implicarían una forma de alfabetización diferente, una más emparentada con el lenguaje de las computadoras y las dinámicas de búsqueda o de comunicación que permite el internet. La lectura también está activa en las computadoras, pero no como un discurso fijo, sino como una serie de instrucciones y de habilidades lecto-escritoras para buscar y gestionar información. Es decir que más allá del hábito lector o incluso de la habilidad de comprensión de lectura, la era digital implica una lectura de discernimiento. La computadora y otros aparatos electrónicos no son nada más información, sino que también son entretenimiento e interacción, los chats son otra forma de lectura muy emparentada con la oralidad y la inmediatez, pero volcada sobre el código escrito:

Otro aspecto no menos importante es la televisión, los videojuegos e inclusive el Internet, que ocupan la mayor parte del tiempo libre de los niños, no podemos prohibirlos debemos incorporarlos, buscar estrategias en donde se agregue esta tecnología al acto de leer, por ejemplo actualmente existen

programas donde se juntan imágenes a la historia leída en la computadora, escoger varios finales e inclusive formar parte de la historia; crear tu propio personaje y vivir una historia con otros protagonistas inventados por otras personas de varios países; el mismo chat permite mejorar la capacidad de escribir y agilizar la lectura de un texto. El conocimiento de estos novedosos entretenimientos permite incorporarlos a las estrategias de fomento a la lectura (Parra Ramírez, 2006, p. 95).

4.3.4. Las formas de leer en los últimos años de siglo XX

Durante las últimas décadas del siglo XX, es interesante observar que los programas de fomento a la lectura y las reformas en materia educativa ponen un énfasis más meticuloso en la metodología, es decir, en las formas de llevar a cabo el acto de leer. Aunque muchas de estas prácticas se han llevado a cabo en momentos anteriores de la historia de la lectura, la novedad es que ahora son acompañadas de fundamentos teóricos que justifican una actividad por encima de otra.

La lectura en silencio continúa siendo el ideal de casi todos los programas de fomento a la lectura, porque involucra, en apariencia, la independencia del lector y una quizá ya lograda iniciativa y curiosidad individual. De igual forma, se prefiere la lectura de libros sin ningún tipo de ilustración como el ideal de lectura erudita. Es posible inferir estas dos últimas premisas pues la mayoría de los programas educativos hablan de la publicación de materiales ilustrados como lecturas introductorias o de apoyo para los recién alfabetizados. Es el caso de las publicaciones de la SEP *Episodios mexicanos* o *Novelas Mexicanas ilustradas*, las cuales apostaban a la adaptación de obras canónicas a una versión en forma de historieta o viñeta como apoyo al texto lineal. La imagen como apoyo o complemento a la comprensión lectora también estuvo presente en los libros de texto gratuito durante toda su historia, pero muy especialmente a partir de las versiones de los años setenta que, además de las imágenes ilustrativas de cada lección, incluían obras de David Alfaro Siqueiros, Alfredo Zalce, Fernando Leal y Raúl Anguiano, entre otros (Margarito Gaspar, 2018). En el caso específico de las ilustraciones utilizadas en los libros de texto gratuitos, la obra de reconocidos pintores cumplía la doble función de reforzar el texto, a la vez que promovía una idea muy específica de identidad nacional. Fuera de la escuela, la oferta de revistas e historietas ilustradas era abundante: historietas alusivas a los personajes de Walt Disney, fotonovelas, revistas ilustradas, etc. gozaban de amplia demanda del público general, por lo que la interpretación

paralela entre imagen y texto era de hecho una forma de lectura muy difundida, tanto desde el plano escolar, como desde las formas de entretenimiento de la población general.

Las reformas de la Secretaría de Educación Pública incluyeron ideas muy concretas sobre el cómo enseñar a leer o cómo ejercitar la lectura. La campaña que la SEP emprendió durante la década de los setenta, por ejemplo, implicaba una forma de lectura muy encaminada a la autodidaxia bajo el lema de “Aprender haciendo” (Greaves Lainé, 2010b). De ahí la impresión de millones de ejemplares de la cartilla *Yo puedo hacerlo* y *Un paso más*, las cuales promovían un método de alfabetización y de lectura de frases completas:

El nuevo método se basa en la premisa de que leer es comprender la lengua escrita; por lo tanto la lectura no debe reducirse únicamente al descifrado de signos, ni la escritura a la reproducción de trazos gráficos. El método global de análisis estructural se propone enseñar a leer y escribir a partir de la visualización de frases enteras relacionadas con su significado y derivadas de un tema de conversación en el que se haya interesado el alumno previamente para que éste comprenda lo que lee y escribe (Greaves Lainé, 2010b, p. 343).

Esta idea de que no basta decodificar para desarrollar la habilidad de leer sería después apoyada por diferentes críticos y escritores como Gabriel Zaid quien ya apela a una lectura como construcción de sentido del texto:

¿Cómo va a leer libros nadie que los recorra dificultosamente en una marcha lenta de días, semanas y meses, que cuando llega a la ‘z’ ya perdió el sentido de la totalidad? [...] ¿Hay manera más segura de hacer un libro ininteligible que leerlo suficientemente despacio? Es como ver un mural a dos centímetros de distancia y recorrerlo a razón de diez centímetros cuadrados cada tercer día durante un año, como una lagartija miope. Así no hay lugar de integrar la totalidad, de llegar a ver el mural de un golpe (Gabriel Zaid, citado por Parra Ramírez, 2006, p. 43)

Josefina Zoraida Vázquez (1992a), describe que en el periodo comprendido entre 1970 y 1990, la SEP emprendió numerosos cambios en sus estrategias y metodologías para favorecer la lectura. Además de la reforma en los libros de texto gratuitos, se abrieron los Centros de Educación Básica para Adultos para apoyar la eliminación del analfabetismo y el analfabetismo funcional en la población adulta. Ante el rezago y la deserción en las zonas indígenas, se promovió material para aprender a leer exclusivamente en lenguas indígenas, material de aprendizaje del español para los estudiantes que ya supieran leer y escribir, y material de refuerzo lector en formato bilingüe. Para las zonas marginadas se buscó además utilizar medios electrónicos para atender el rezago, como lo fue el programa de

Telesecundaria. Josefina Zoraida Vázquez (1992a) añade que, a partir de la dirección de Víctor Bravo Ahuja, la SEP complementó sus programas para combatir el rezago educativo y el analfabetismo con la promoción cultural. En ese tenor se emplearon carteles, obras de teatro, exposiciones, radio, televisión y publicaciones paralelas para complementar la educación básica.

De entre los programas de fomento a la lectura y la cultura, *Rincones de Lectura* proponía la distribución de libros específicamente para leer en las escuelas primarias, incluía espacios de lectura y actividades de discusión o de lectura compartida que fortalecieran la práctica (Butrón Yáñez, 2005). Si bien, Felipe Garrido (2004) describe que uno de los problemas del programa *Rincones de Lectura* es que los profesores ponían más énfasis en el cuidado de los libros que en realmente leerlos, en su emisión de los años noventa, el programa incluyó una intensa capacitación delineando la importancia del mediador en la adquisición del hábito de la lectura.

El programa *Leer es Crecer* desarrollado por CONACULTA proponía fomentar la lectura a través de talleres y módulos que se nutrían de actividades lúdicas relacionadas con juego o la creación artística (Butrón Yáñez, 2005). Por su parte, el programa *Alas y Raíces* también considera actividades lúdicas para la promoción cultural. Específicamente para la promoción de la lectura, el programa previó la participación de narradores orales y cuenta cuentos, además de crear el programa radiofónico *Leo, leo, qué leo*, donde se leen cuentos infantiles en voz alta a modo de radio novelas (de la Rosa Loza, 2002). Las Salas infantiles de las Bibliotecas Públicas de la SEP proponían una dinámica basada en actividades de integración social, de juego y de discusión que rodeaban la lectura de un cuento en particular. Las salas incluían actividades como un Club de lectores, la mediación del bibliotecario, la discusión oral de las emociones u opiniones surgidas a partir de una lectura particular. La sala se dividía en tres niveles: la inicial donde se trabaja a partir de manualidades y de la absoluta intermediación de un guía quien lee en voz alta a los asistentes; la sala intermedia que también involucra un mediador pero los asistentes tienen más participación en la elección y lectura de libros; y finalmente, la sala para niños avanzados que prevee la casi total independencia de los asistentes frente al mediador, es decir que para entonces, los asistentes

habrían llegado a la lectura en silencio sin necesidad de actividades lúdicas de por medio (Parra Ramírez, 2006).

Felipe Garrido (2004) resalta la importancia del acompañamiento en el proceso de adquisición, no de la lectura, sino del hábito lector. El autor los llama “agentes educativos” y son aquellas personas que son una influencia decisiva en la actividad lectora. Para el autor es de vital importancia ese primer acercamiento pues da pie a que el sujeto se acerque por voluntad propia a los libros, voluntad sin la que no puede generarse o desarrollarse el hábito lector. Garrido incluso habla de un periodo de diez a doce minutos de lectura diaria en silencio o en voz alta como una especie de *dosis* para que la lectura haga efecto en su público:

Esos diez o doce minutos de lectura diaria en voz alta, en el aula y en la casa pueden formar alumnos, artistas, dirigentes, trabajadores, profesionistas, empresarios, ciudadanos más capaces. Pueden cambiar nuestra ciudad, nuestro estado, nuestro país. Pueden constituir la revolución educativa, social y cultural más importante que haya habido en nuestra historia (Garrido, 2004, p. 34).

Por otro lado, la lectura de letreros, instructivos, publicidad, subtítulos y otras formas de lo escrito en la cotidianeidad también suponen otro tipo de lectura ya no de comprensión ni lectura atenta, sino una lectura intuitiva y veloz que logre captar el significado de un mensaje breve. La lectura tecnológica también supone sus propios retos, si bien las formas tradicionales de lectura -en silencio, en voz alta, compartida o en solitario- sobreviven en prácticamente todas las etapas de la historia de la lectura en México, así cuenten con fundamentos teóricos o no, es interesante observar cómo las nuevas tecnologías comenzaron a modificar las posturas del cuerpo al leer o la forma de asir un texto. La lectura electrónica fue un fenómeno que comenzó a expandirse desde la década de los noventa y que no ha cesado de crecer. Más allá de que tecnologías como la computadora requieran de un conocimiento previo sobre su manejo, este tipo de lectura implica una postura corporal y nuevos retos cognitivos. Santiago Cortés (2014) reflexiona sobre los cambios que acarreará este nuevo soporte:

Esto es lo que sucede con los soportes electrónicos: las superficies en las que se visualiza un texto no tienen bordes ni revés, son continuas y maleables, no existen físicamente, sino que sus múltiples opciones de existencia -su virtualidad- se concretan en una realidad gráfica digital cada vez que accedemos al texto (Cortés Hernández, 2014, p. 66).

Según Cortés Hernández, la lectura electrónica supone el uso de soportes específicos que dependen de luz eléctrica, un software y, de ser el caso, de la conexión a internet. El hecho de que ya no dependan de una página como soporte (aunque le seguimos llamando página a la información sobre la pantalla), implica que la disposición y flujo de texto se presenten de manera distinta que un texto tradicional:

Una primera observación sobre estos cambios consiste en el hecho, simple pero importante, de que los soportes electrónicos proyectan una superficie de lectura continua dentro del cuadro fijo de una pantalla, y para leer debemos mover el texto, no el soporte. La lectura, así, recorre un eje vertical, a diferencia de los soportes físicos, en los que sigue una línea horizontal: En una página web, por ejemplo, avanzar o retroceder en el texto significa recorrerlo hacia arriba y hacia abajo, y no mover el soporte hacia adelante y hacia atrás, como lo haríamos con las páginas de un libro (Cortés Hernández, 2014, p. 67).

En un escenario en el que algunos apenas están adquiriendo la capacidad de decodificar textos, de comprender y asir el sentido de un discurso escrito, en el que diversos programas luchan por encontrar la metodología más adecuada para fomentar el hábito lector más allá de la lectura de ocio, la presencia de la lectura tecnológica en muchos casos agrega profundidad a la brecha histórica que pervive en México en materia de lectura.

4.3.5. El sujeto lector en los últimos años de siglo XX

Después de analizar los conceptos, objetivos, materiales y formas de lectura que permearon las últimas décadas de siglo XX, ¿quién lee finalmente? ¿cuál fue el impacto de todas las iniciativas descritas a lo largo de este apartado? Según gráficas del INEGI, en 1970 todavía persiste un 24% de población analfabeta. Después de los muchos proyectos y programas citados, este porcentaje logró reducirse al 12% en 1990 y a 9% en el año 2000 (Márquez Jiménez, 2017a). En contraste, para 1970 la población mexicana ascendía a 48 225 238 habitantes de entre los cuales 14 119 170 estaban en edad escolar (entre 6 y 14 años) pero sólo 9 248 190 estaban inscritos en educación primaria y 1 102 217 en alguna secundaria²³. Para 1990, la población aumentó casi al doble, sumando 81 249 645 habitantes y 18 835 378

²³ Datos recuperados de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf consultado el día 27 de octubre del 2024.

en edad escolar ²⁴. Durante esa última década se registraron 14 401 588 niños y niñas en nivel primaria y 4 190 190 en secundaria.

Sería quizás posible afirmar que todos los niños de primaria leían al menos en sus escuelas, ya fuera por repetición, por escuchar la lectura en voz alta o por haber ya adquirido algún nivel de habilidad lectora. Mismo caso para los asistentes a las escuelas secundarias, preparatorias o universitarias: se presupone que al menos el ámbito escolar les exigiría algún tipo de práctica lectora con frecuencia. Bajo esa misma lógica ¿es posible afirmar que quienes no atendían a la educación básica (que en el primer dato sobrepasa el millón de habitantes y en el segundo son menos de un millón) no habrían adquirido la habilidad lectora, al menos no en la escuela? La pregunta depende de qué tipo de lectores son los que se están rastreando, pues, hasta este punto de la investigación, queda claro que hay un contraste entre quienes han adquirido la habilidad de decodificar palabras, quienes han logrado asir frases enteras y por ende llegar a niveles de comprensión lectora más avanzados y aquellos que leen de manera frecuente por voluntad propia, fuera del ámbito escolar, además de los llamados analfabetos funcionales o a los analfabetos tecnológicos.

Al respecto, Josefina Zoraida Vázquez (2013) describe que entre los sesenta y los noventa el gobierno hizo frente a distintos contratiempos para lograr abolir el analfabetismo y mejorar la calidad de la educación. Una de esas complicaciones fue la explosión demográfica comenzada en la década de los cincuenta. Otro gran contratiempo fue la formación y desarrollo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el mayor sindicato de América Latina, que pronto se convirtió en una importante fuerza de choque contra reformas educativas e iniciativas descentralizadoras. Finalmente, la crisis de los ochenta también causó estragos en la gestión gubernamental: tanto la SEP como las universidades e institutos nacionales sufrieron importantes cortes presupuestales que limitaron mucho su acción (Vázquez, 1992a).

²⁴ Datos recuperados de https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825493875/702825493875_1.pdf pág. 4. Consultado el día 27 de octubre del 2024.

Alejandro Márquez Jiménez subraya que los bajos porcentajes de lectores o de asistencia escolar persisten en lugares históricamente marginados o con altos índices de pobreza:

...las entidades en situación más grave son Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Guerrero, donde el porcentaje de personas iletradas fluctúa entre 8.3 y 14.8 por ciento; y en rezago educativo entre 47 y 52.2 por ciento. Esto refleja, [...] el persistente vínculo que se establece entre las oportunidades de acceder y avanzar en el sistema educativo y las condiciones de vida de la población, dado que es a los pobres a los que siempre corresponde la peor parte (Márquez Jiménez, 2017b, p. 4).

En efecto, el desarrollo de programas o actividades culturales en pro de la educación y de la lectura se vuelve especialmente desafiante en estos territorios. No sólo por las marcadas carencias materiales que imposibilitan incluso a veces la existencia de una escuela, sino que en muchos casos el idioma continúa siendo una limitante para poder acceder a materiales de lectura (Greaves Lainé, 2010b). En otros casos, la misma comunidad se resiste a programas de fomento a la lectura por curiosidad o por placer, puesto que se buscan objetivos más utilitarios. En estos escenarios el papel del mediador y la conexión que logre con la comunidad es fundamental:

(Hablando de la experiencia de mediadores de *Salas de Lecturas*) De ahí que, aunque se promueva "el placer por la lectura", en estos sectores la lectura pertenece al ámbito del saber escolarizado. Tiene valor en cuanto se mejora el rendimiento escolar de los niños o en cuanto los jóvenes dejan la vagancia o abandonan las malas conductas. De ahí que estos espacios, que a veces desarrollan actividades culturales más amplias, desempeñen en ocasiones un papel fundamental entre los jóvenes de zonas urbanas conflictivas: se convierten en refugios. El mediador se vuelve un consejero que debe ganarse la confianza de los jóvenes, para que éstos participen en las actividades y eventos (Vizcarra et al., 2012, p. 179).

A pesar de los muchos programas en apoyo al fomento lector, a pesar de la enorme oferta editorial, Katya Butrón (2005) apunta que para 1990 persistía una tasa de analfabetismo de 6 millones de habitantes concentrado en buena medida en la población de más de 40 años, por lo que la autora llega a la conclusión de que los programas están más enfocados en la población joven que en la población adulta. Por otra parte, Butrón subraya que para el INEGI una persona alfabetizada es aquella "capaz de leer una nota o un recado por lo que no hay información referente al analfabetismo funcional ni al tecnológico" (Butrón Yáñez, 2005, p. 5).

Ciertamente, el impulso editorial benefició palpablemente a la población infantil, primero a partir de la declaración universal de los derechos de los niños publicada por la UNICEF en 1992, y segundo después de las múltiples políticas culturales que enmarcaban específicamente a la población infantil en México (de la Rosa Loza, 2002). Muchos de los niños beneficiarios de programas como *Alas y Raíces*, las Salas infantiles de las Bibliotecas Públicas de la SEP o incluso de la misma Feria del Libro Infantil y Juvenil, habitaban en la ciudad de México, por lo que es incierto hasta dónde tuvieron impacto estos y otros programas en comunidades rurales o indígenas. Katya Butrón Yáñez (2005) opina que uno de los grandes contratiempos de la promoción de la lectura en México es que no ha habido un seguimiento sistemático de los efectos de los programas, ni tampoco hay un estudio formal sobre las prácticas lectoras que sí se realizan en México. La autora concluye que el tema no es prioritario y que se reduce a las tasas de analfabetismo sin ahondar en detalles. Carolina de la Rosa (2002), añade que en algunos programas, como lo fue *Alas y Raíces*, el problema fue que el seguimiento se concentró mucho más en la cantidad que en la calidad, por lo que el registro incluye el número de niños que atendieron a algún espectáculo o alguna sesión de lectura, sin que hubiera ningún tipo de seguimiento sobre el impacto a mediano y largo plazo en los asistentes.

Al mismo tiempo, las últimas décadas de siglo XX fueron de una gran efervescencia literaria. Valentina Torres Septién (2010) describe que a partir de 1950 surgen grupos y asociaciones literarias que promueven publicaciones, discusiones y programas. Son épocas de la literatura de la Onda, de la revista *Tierra Nueva*, de escritores como Alí Chumacero, Leopoldo Zea, Gabriel Zaid, Elena Poniatowska, entre muchos otros. La explosión editorial puso en circulación tanto nacional como internacional numerosas obras literarias, de economía o estudios sociales de escritores mexicanos. A la vez circularon traducciones, reediciones de obras clásicas y colecciones auspiciadas o preparadas por la *Unión Mexicana de Escritores* (Torres Septién, 2010). Por lo tanto, sí había un público lector especializado puesto que existía una amplia recepción de estas obras. El problema es si esta práctica de lectura intensa y discutida se ceñía sobre un grupo cerrado de intelectuales de la época, o si el contagio literario era propio de un grupo específico, como los estudiantes de universidades y escuelas normales.

Estudios recientes sobre hábitos lectores demuestran que a mayor nivel educativo mayor es el gusto por la lectura:

...quienes tienen mayor nivel educativo, son quienes manifestaron tener mayor gusto por la lectura, pues el 80 por ciento de los entrevistados que dijeron tener un postgrado y el 62 por ciento con licenciatura, expresaron leer mucho. El 50 por ciento de los normalistas reconocieron leer mucho y el restante dijo leer regularmente; en cambio, el 25 por ciento de los entrevistados que sólo cuentan con estudios primarios aceptaron no leer nada, mientras que el 14 por ciento de los que tienen estudios de secundaria tampoco lo hacen (Encuesta PROFECO 2005 citada por Parra Ramírez, 2006, p. 29).

Katya Butrón (2005), por su parte, cita un estudio de hábitos lectores realizado en los años noventa en el que se refleja que la quinta parte de la población mexicana no tiene ni un solo libro en casa. A la vez, un segundo estudio citado por la autora llevado a cabo por estudiantes de biblioteconomía en el 2003 reflejaba que de los estudiantes entrevistados el 50% tenía menos de 50 libros en casa. Por lo tanto, el nivel de estudios no siempre es una garantía de la adquisición del hábito lector. Precisamente, Felipe Garrido, citando a Gabriel Zaid (2004), lamenta que la problemática no son los analfabetos o los analfabetos funcionales, sino los profesores y universitarios que tampoco desarrollan el gusto o el hábito por leer. Sin duda es un problema multifactorial. El nivel de estudios es una variante a considerar, pero también lo es el poder adquisitivo, la oferta cultural en el entorno cercano y, por otra parte, la influencia de la televisión como actividad predilecta para pasar el tiempo libre a partir de la década de los 80's y los 90's también ha sido un factor que de muchas formas sabotea iniciativas de fomento a la lectura (de la Rosa Loza, 2002). El problema no yace exclusivamente en poblaciones marginadas históricamente como las poblaciones rurales, las comunidades indígenas o las mujeres; un problema que requiere atento análisis es que el público, aun con estudios y con poder adquisitivo, elige no leer. Dicha premisa da mucha tela para analizar los programas de fomento, las metodologías para trabajar la lectura en las clases y los discursos que acompañan encuestas, estudios e iniciativas editoriales; puesto que, como lo menciona Felipe Garrido:

Nuestro mayor problema de lectura no es el analfabetismo, sino el hecho de que quienes asisten a la escuela no son lectores; quienes logran hacer un posgrado no son lectores; la mayoría de nuestros maestros no son lectores. Causa más importante para nuestro fracaso escolar en la formación de lectores es que, en lugar de promover el gusto por la lectura y la comprensión del texto, seguimos insistiendo en aspectos mecánicos, como la velocidad y la dicción (2004, p. 54).

4.3.6 Los espacios de lectura en las últimas décadas del siglo XX

Los distintos cambios en materia educativa a lo largo de las últimas décadas de siglo XX vinieron acompañados de una serie de reformas en los espacios destinados al estudio y a la lectura. La misma industrialización del país incluyó la construcción de carreteras que mejoraron la accesibilidad y permitieron mayor difusión educativa y cultural en muchos lugares marginados (Vázquez, 1992a). La expansión comunicativa y la posibilidad de viajar o de recibir noticias de fuera fue unificando las modas, las formas de entretenimiento y las actitudes de los mexicanos.

El Plan de Once Años desarrollado por Jaime Torres Bodet pretendía responder a este impulso tecnológico e industrial y en ese tenor se construyeron miles de escuelas primarias, secundarias, preparatorias y centros de actualización docente:

La obligatoriedad de la educación básica exigía la construcción de un mayor número de escuelas y la contratación de personal capacitado en el área de pedagogía, así como la creación de condiciones favorables para que todos los niños tuvieran acceso a la educación público (Margarito Gaspar, 2018, p. 169).

En efecto, entre 1970 y el año 2000 se vivió un crecimiento exponencial de escuelas y centros educativos de nivel medio superior y superior, como lo demuestra la siguiente gráfica:

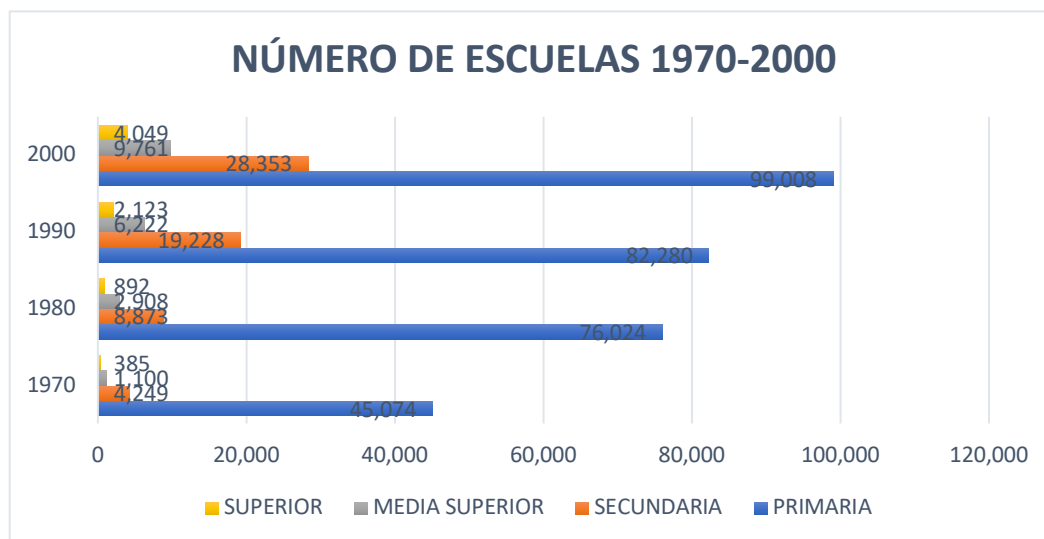


Tabla 7. Número de escuelas 1970-2000²⁵

Paralelamente se crearon los Centros de Educación Básica para Adultos para atender el rezago y el analfabetismo en adultos; se funda la Universidad Pedagógica Nacional con las carreras en educación media y normal, las cuales enfrentaron el rechazo de la SNTE (Vázquez, 1992a). A pesar de sus problemas presupuestales y los conflictos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, para 1985 la UPN contaba con más de 55 mil alumnos (Vázquez, 1992a). La UNAM fue otra instancia que gozó de gran demanda a pesar de que también tenía problemas presupuestales, incluso a pesar de que para 1980 existía una universidad pública en prácticamente todos los estados.

La biblioteca es un espacio que cobra especial interés en esta época. Valentina Torres Septién (2010) describe que para inicios de los años 60's la labor bibliotecaria había sido dispersa, fuera de las grandes bibliotecas citadinas, las bibliotecas municipales se habían dejado en manos de la comunidad tanto por la parte de gestión como de la recaudación de recursos. Aunque contaban con el apoyo del proyecto Pro Biblioteca Municipal y del Departamento de Bibliotecas, los datos sobre las bibliotecas existentes en el país eran poco fiables (Torres Septién, 2010). El panorama cambia drásticamente a partir de los años ochenta cuando se crea el Programa Nacional de Bibliotecas y la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Ambos impulsaron la apertura de bibliotecas estatales y municipales, además de enriquecer los acervos de las bibliotecas ya existentes (Butrón Yáñez, 2005). Josefina Zoraida Vázquez (1992a) menciona que para 1982 las 351 bibliotecas públicas que existían en el país se multiplicaron por 10. La proliferación de bibliotecas públicas estatales y municipales promovió la democratización y la descentralización de la cultura bibliotecaria, a la vez que permitió que se desarrollaran proyectos de fomento a la lectura más sistemáticos (Butrón Yáñez, 2005). Jorge Parra (2006) describe que la idea de la Red Nacional de Bibliotecas era que todos los municipios contaran con servicios bibliotecarios y que se apoyaran de una biblioteca central ubicada en la capital de cada estado. Ana María Magaloni

²⁵ Datos recuperados de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf Consultado el día 28 de octubre del 2024

(2000) menciona que actualmente el país cuenta con 6,101 bibliotecas que operan justamente dentro de una red operativa homogénea dentro de normativas estatales y nacionales. Entre los programas de fomento que realiza la Red Nacional de Bibliotecas destacan los talleres de verano *Mis vacaciones en la biblioteca* los cuales organizan actividades lúdicas para niños y adultos en torno a la lectura y al aprovechamiento del espacio bibliotecario²⁶. Otra actividad importante es la constante vinculación con las escuelas, la organización de visitas tanto de las escuelas a la biblioteca como de bibliotecarios a las escuelas para dar información sobre los servicios que ofrece el espacio o prestar atención a necesidades escolares específicas (Magaloni, 2000).

El impulso a estos espacios también propició el interés en los estudios bibliotecológicos, no sólo para preparar y capacitar mejor a los futuros bibliotecarios sino para impulsar el estudio por la historia de la bibliotecología y de los hábitos de lectura en nuestro país. En ese tenor se crea la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía ya desde el año 1945 y el Colegio de Bibliotecología de la UNAM en el año 1956, más tarde se inaugura la licenciatura en biblioteconomía de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, seguida de la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Autónoma de Chiapas (Escalona Ríos, 2005). En diciembre de 1973 se inaugura el Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y de Archivología en la UNAM y en 1981, se crea el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. Ambos organismos tenían el objetivo de formar investigadores y profesionales en la materia, a la vez que fomentaron publicaciones y eventos en torno a la historia y actividad bibliotecológica en México (Fernandez Esquivel & Piña Pozas, 2010).

Al mismo tiempo, muchos programas de fomento previeron espacios de acción muy específicos. Por ejemplo, *Salas de Lectura* propone que cada gestor abra su propio espacio a modo de biblioteca y espacio lúdico (Vizcarra et al., 2012). Sin embargo, la apertura en sus dinámicas y la dependencia de un gestor individual hacen difícil rastrear cuántas Salas de Lectura existen, cuál ha sido su funcionamiento y su impacto en la comunidad. Por su parte,

²⁶ Información recuperada de https://dgb.cultura.gob.mx/info_dgb.php?id=103, consultada el día 11 de noviembre de 2024.

el programa *Alas y Raíces* ha llevado a cabo su promoción cultural y sus actividades de fomento en escuelas, plazas públicas y bibliotecas; aunque sus actividades se han concentrado mayoritariamente en la ciudad de México, el programa ha incluido espacios de trabajo alternativos como hospitales, reclusorios y albergues (de la Rosa Loza, 2002). Otras iniciativas que vale la pena mencionar son las Salas Infantiles de las Bibliotecas Públicas y los libro clubes gestionados por el Instituto de Cultura del Gobierno del Distrito Federal a partir de 1998 para promocionar la lectura colectiva y el préstamo regular de obras (Butrón Yáñez, 2005). Desde luego, las diferentes ferias del libro que se celebran en el país son eventos de suma importancia en materia de promoción lectora y difusión editorial. Para el año 2000 se celebraban anualmente la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, la Feria Internacional del Libro, la Feria del Libro del Palacio de Minería, además de varias ferias de libro de menor escala celebradas en diferentes municipios del país.

Es evidente que, en materia de espacio de lectura, virtualmente casi cualquier espacio es apto para leer. Sin embargo, es relevante poner el foco de atención en los espacios que institucionalmente se diseñaron para la promoción lectora pues es aquí donde convergen los discursos oficiales de qué es leer, qué se debe leer y desde qué argumento o metodología se realiza la promoción lectora. A pesar de que la biblioteca no siempre ha logrado su cometido de ser repositorio a la vez que un espacio atractivo para iniciarse o desarrollar el hábito lector, es sin duda el espacio con mayor capacidad para revisar teorías lectoras y bibliotecológicas y ponerlas en práctica no sólo en la relación entre bibliotecario y usuarios, sino en el diseño del espacio mismo.

CONCLUSIONES

La historia de la lectura en México ha sido un recuento de matices determinados por la posición social, la ubicación geográfica, las posibilidades económicas y, en muchos casos, la edad y el género. La historia económica y política de México han constituido factores paralelos que se desarrollaron a lo largo del tiempo y que también han afectado el devenir de la lectura. También se han unido la historia cultural, social e ideológica en este recuento. La historia de la lectura se compone de muchas historias, puesto que, como práctica social, cultural, educativa, religiosa o económica, la lectura ha estado sujeta a los prejuicios, restricciones y problemáticas que afectaron a distintos grupos sociales en distintos modos y tiempos. Principalmente, la historia de la lectura en México ha sido una historia de estratificación, de contradicciones y contrastes.

Este panorama histórico revela ciertas constantes a lo largo del tiempo y de las distintas concepciones de la lectura, a la vez que hace evidentes ciertos momentos o eventos que marcaron tanto las prácticas lectoras del presente, como algunas de las concepciones que perduran en las últimas décadas de siglo XX. En particular es relevante el paralelismo que existe entre el desarrollo del concepto lector frente a otros conceptos que en distintos momentos históricos se convierten en sinónimos, como *educación, religión, canto conocimiento, progreso, ciudadanía, cultura*. La lectura como educación ha sido una constante desde épocas prehispánicas, es sólo hasta el siglo XVI con el establecimiento de la Colonia que la lectura comienza a tener matices de actividad de ocio, gracias a la influencia de los impresos populares y las novelas de caballería. Entender qué es lo que significa educación y conocimiento en cada una de las etapas de la historia es medular para entender las prácticas lectoras que se promueven desde los distintos modelos de escuela. Otra constante es la relación con la escritura, puesto que quien lee no siempre escribe y esta distinción habla mucho de la posición social que históricamente ha tenido quien realiza una, dos o ambas actividades.

Desde el siglo XVIII, la lectura empieza a relacionarse con conceptos como el progreso, ciudadanía, cultura y urbanidad. Su contraposición con la oralidad, con el ámbito rural y con la comunidad indígena como otra forma de concebir la ciudadanía se hace cada

vez más evidente. Es sólo hasta el siglo XX que la lectura empieza a concebirse como un derecho, como una actividad democratizante y que a su vez debe ser democrática. Hasta entonces, desde la época prehispánica la lectura había sido concebida como una práctica elitista y de poder, sea por derecho de nacimiento o de clase, por prejuicios de género o por cuestiones prácticas. En el recorrido, los espacios y los objetos forman parte de las contradicciones en la manera de entender la lectura: las bibliotecas no siempre fueron para todos, el acceso a la escuela y la biblioteca fue distinta para hombres y para mujeres, la educación fue distinta entre el medio urbano y el rural, o dentro de las clases acomodadas y fuera de ellas. A la vez el libro entra en las casas de quienes pueden permitirse formar una biblioteca particular, en los conventos y en las habitaciones de los frailes. Más tarde los libros serán parte de las tertulias en cafés o clubes como parte activa de una discusión o lectura colectiva. Los impresos son parte de las calles, espacios de trabajo y espacios públicos, su carácter efímero hace difícil afirmar si estos objetos se preservaban en las casas o si pasaban de mano en mano. El objeto libro es un lujo en casi todas las etapas de la historia, reservado expresamente para una élite que tiene derecho a leer o para quien puede costearse un libro. Desde siglo XVIII o incluso antes, los objetos de lectura para la gente común son los folletos, los impresos populares, las cartillas y volantes, en muchos casos se comparten o se intercambian libros y periódicos fomentando una lectura de ocio y discusión colectiva, de muchas formas parecida a la que proponen tantas iniciativas de promoción lectora para niños en el siglo XX.

Un tema de relevancia es el carácter sagrado de algunos objetos de lectura. Durante la época prehispánica, el códice era considerado un objeto sagrado que sólo podía ser consultado, leído, cantado por el sacerdote, el tlamantime; incluso, en algunas culturas prehispánicas los libros estaban escritos en un lenguaje especial reservado para las clases sacerdotales. No todos los códices tenían un carácter ritual, pues los había de diferentes temáticas, incluso estilos, y, por ende, probablemente tuvieran jerarquías distintas. Durante la época colonial y hasta la separación entre Estado e Iglesia, el libro por antonomasia era la Biblia y su idioma sagrado el latín, tanto dicha obra como la lengua en que estaba escrita estaban en manos de sacerdotes quienes además se encargaban de la educación. En muchos casos, el libro tiene un carácter sagrado proporcional al costo o complejidad de sus cubiertas: una cubierta dura, empastada en piel y decorada con pedrería, al igual que un códice

resguardado dentro de un cofre con especiales insignias para distinguirlo, denota una jerarquía mayor que otras cubiertas más endebles. Por ende, dichos libros respaldan su envergadura tanto en su presentación física como en su carácter simbólico, lo cual frecuentemente está emparentado con el poder, la educación y sumisión religiosa. La analizada tríada educación-religión-lectura pervive desde épocas prehispánicas hasta siglo XIX, lo cual también explica los frecuentes choques entre quienes defienden la educación laica y los grupos conservadores.

Es exclusivamente el objeto libro el que se considera sagrado -o verdadero como en el siglo XVI-. Otras formas de escritura (cartas, folletos, pliegos, cartillas... más tarde revistas, periódicos e historietas) se consideran lectura de transición, ocio o incluso malas lecturas, frecuentemente ignorando su temática o posible complejidad. De igual forma, ciertos temas se consideran más válidos que otros y es posible rastrear estos argumentos desde la época colonial: Textos sagrados, historia y literatura canónica (literatura clásica generalmente) son las lecturas preferidas, reservadas para estudiantes de niveles superiores o directamente para el clero. La lectura de periódicos y de ciertas revistas literarias se valida durante el siglo XVIII con la presencia de grupos literarios; mientras que la lectura de ensayos de crítica social, economía o ciencia, adquieren validez pues son parte del auge universitario en nuestro país. La lectura de ficción no canónica, sensacionalista, de material endeble o de temas meramente prácticos siempre ha estado castigada como una lectura no erudita a pesar de siempre haber tenido buena recepción por el público general. En la mayoría de las épocas se lee lo que cierta élite valida o genera, ya sea por motivos morales, ideológicos, políticos o económicos. La censura ha estado presente a lo largo de toda la historia de la lectura, incluso en nuestros días.

La imagen en el texto es otro tema tabú. Durante la época prehispánica los glifos, desde su muy particular sintaxis, hacían referencia a un objeto icónico: la imagen era escritura a la vez que se conjugaba de forma propicia con el dinamismo de la palabra y la música que caracterizó las prácticas de lectura. Durante la época colonial, comienza un proceso de remitir la ilustración al plano decorativo, el texto alfabético toma la batuta como el elemento principal en la transmisión y preservación de un mensaje. Hay un proceso de colonización centrado en el desplazamiento de la lengua oral y de la imagen por el signo alfabético. La

supervivencia de muchas lenguas indígenas dependió de su capacidad de trasvasarse al alfabeto, a la vez que el uso de imágenes comienza a remitirse cada vez más a la transmisión de un mensaje religioso muy concreto que reforzaba los dogmas católicos. En los siglos XVI y XVII, las imágenes también forman parte de los impresos populares, después formarán parte de revistas, periódicos e historietas. En este caso particular, las imágenes decoran, pero también ilustran el texto, por veces incluso lo sustituyen. En las escuelas y en la educación religiosa las imágenes cumplen fines didácticos. Sin embargo, forman parte de un acervo de lecturas no consideradas eruditas o válidas desde el enfoque intelectual, dirigidas a un público poco especializado, incluso analfabeto. Es apenas hasta épocas recientes que la imagen en el texto ha sido revalorada desde su carga significativa y estética, además de que actualmente se reconoce su influencia en la construcción de un sentido no sólo como apoyo al texto sino como un mensaje independiente al mismo. Esto se denota particularmente con el auge de la literatura infantil y el boom que en años recientes ha recibido el género de la novela gráfica.

Conjuntamente a la imagen, otra historia paralela a la de la lectura es la historia de la oralidad. La palabra ha sido el origen del signo desde el principio de la escritura: ¿cuál otra puede ser la función del signo que no sea el resguardo de la memoria de la palabra? La oralidad ha sido validada por muchas culturas al punto incluso de someter al signo a la voluntad de la voz. Esto es especialmente cierto durante la época prehispánica donde se analizaron códigos y traducciones que remitían a cantos, poesía o incluso a sonidos onomatopéyicos de tambores e instrumentos de viento. El silencio se va instalando como un discurso no siempre sustentado por la realidad de las prácticas, pero va muy de la mano con la idea de lectura como estudio erudito y por lo tanto como práctica individual y solitaria. La cuestión es que por muchos siglos era una enorme minoría quien practicaba este tipo de lectura, los mismos espacios de lectura, como los atrios de las iglesias, las escuelas, los monasterios, las calles, estaban pensadas para una lectura colectiva donde la voz es el eje conductor de una recepción compartida. La lectura en silencio comienza en las celdas de los frailes que se desvelaban estudiando, se relaciona después con las prácticas lectoras de los alumnos de grados superiores y, como espacio de resguardo y, por ende, de consulta, la biblioteca pronto se incluye como un espacio de estudio especializado que exigía la lectura silenciosa.

La biblioteca y el estudio universitario siguen apelando a una lectura individual y silenciosa, incluso espacios como el café ya no son espacios de discusión y lectura colectiva, sino de reclusión individual en las páginas de un libro o del periódico. A pesar de ello la lectura oral ha sobrevivido hasta nuestros días. La biblioteca puede ser silenciosa, pero todos los programas infantiles que se llevan a cabo adentro de las bibliotecas incluyen una lectura en voz alta, juegos o discusiones, los clubes de lectura entre adultos también apelan a la lectura compartida. El teatro, los villancicos, el ritual eclesiástico continúan siendo lecturas representadas, cantadas y reinterpretadas sobre la base de un texto. La lectura escolar es, mayoritariamente, una lectura oral, a veces de repetición, a veces de escucha atenta; no es hasta prácticamente la secundaria que se promueve la lectura silenciosa. La era digital trajo consigo un elemento de oralidad curioso por su proximidad a las primeras lecturas compartidas: los audiolibros. ¿Acaso quien escucha el audio libro de *Cien Años de Soledad* no está también leyéndolo?

La oralidad remite inevitablemente al destino de las formas tradicionales de transmisión de cultura y educación. Quizá el destino de los pueblos indígenas habría sido muy diferente si sus lenguas se hubieran reconocido y su educación no se hubiera centrado en castellanizarlos, si no hubieran desaparecido sus libros y sus formas de escritura, y si los franciscanos hubieran logrado formar un sacerdocio indígena y por ende hubieran logrado el reconocimiento como ciudadanos y potenciales alumnos universitarios. Para muchas comunidades indígenas la oralidad y la imagen sigue vigente en sus formas de vida, es más bien la letra la que se ha terminado por ajustar a sus formas de discurso para poder preservar leyendas, cuentos, memorias, formas tradicionales de vivir el día a día. Sin embargo, poco conoceríamos la historia de los pueblos originarios si ellos mismos no se hubieran embarcado a aprender la lengua alfabética y vaciar con ella su memoria y sus denuncias. Es difícil pensar en un hábito lector indígena cuando el concepto de educación, de progreso, de cultura y de ciudadanía no contempla sus circunstancias específicas, su contexto social o su herencia lingüística. Incluso hoy en día hay pocas traducciones de obras de cualquier tipo a lenguas indígenas, y los pocos libros bilingües parecen estar más hechos para el resto de la población que para los indígenas mismos. Desde los primeros proyectos pedagógicos que se desarrollaron a finales de siglo XIX, se va haciendo evidente que los autores partían de un ideal *civilizador* más que de las circunstancias específicas del país. Si algo define esta historia

de la lectura en México, es que es una historia de contrastes que devienen en contextos, necesidades y metodologías necesariamente distintas para llegar a un objetivo en común.

El discurso de la educación, y por ende de la lectura como vehículo del conocimiento, también dependen de cuál es ese objetivo común. Junto con los conceptos de la lectura, la educación, el progreso y la ciudadanía, otro concepto oscilante es aquel de para qué se lee, o, más importante para esta reflexión: ¿para qué se educa? Si la escuela es, a lo largo de este panorama, uno de los espacios centrales para aprender, fomentar y ejercitar hábitos lectores, es medular que quienes educan tengan muy claros sus objetivos pues eso también permeará el tipo de práctica lectora y el tipo de materiales que se van a leer. Sin embargo, la historia de la lectura también nos enseña que la educación es una historia de poder, está inmersa a los intereses políticos e ideológicos y casi siempre pretende uniformar el pensamiento y dirigir la identidad nacional. La escuela determina entonces qué lecturas van a construir el canon, cuáles son instructivas y cuáles no lo son. En raras ocasiones la escuela ha sido un espacio de crítica, de pensamiento libre o de análisis. En ese sentido, hay dos historias de la lectura: la de tipo institucional que se desenvuelve a través de esferas educativas e intereses políticos, y la lectura que los individuos ya desde sus intereses o desde sus rebeldías van encontrando y creando desde la identidad. Es en esta última donde se generan revoluciones, movimientos literarios y quebrantamiento de esquemas.

Hablar de dos lecturas es hablar de públicos. Un público que puede acceder a una educación también es aquel que tiene más posibilidades de acceder a las lecturas consideradas como válidas. ¿Esto quiere decir que quien estudia adquiere validez también como individuo, como ciudadano y como actor social? La historia de la lectura en México parece demostrar que sí. En automático la premisa deja fuera a las poblaciones históricamente marginadas: indígenas, población rural, personas económicamente desfavorecidas y también a las mujeres. La historia de la lectura de las mujeres en México pertenece al segundo tipo de lecturas: a una historia de rebeldía.

Es incierto qué tanto leían las mujeres en la época prehispánica. Sabemos que las de clase alta podían aspirar a ser poetisas o sacerdotisas, sin embargo, esto cambia radicalmente con la Colonia y el Virreinato. Una parte del dogma católico establece que el rol y la

participación de la mujer deben estar muy por debajo que los hombres. Su educación desde tiempos remotos se remite a las actividades del hogar, al recato, al silencio, al claustro. Desde esos espacios las mujeres han ido encontrando puntos de fuga a través de la lectura, lecturas prohibidas para ellas en muchos casos. Las cartas, la literatura, la escritura, el estudio, la participación social a través de lo escrito, el trabajo, han sido territorios en los que las mujeres han ido ganando terreno no sin incansables luchas. La ironía es que desde el siglo XIX el prejuicio hacia su género las puso a la cabeza de la educación elemental, y desde entonces las mujeres son quienes llenan las escuelas normales, son maestras por antonomasia, son las dueñas de la enseñanza de primeras letras. La lectura ha sido eje de su emancipación, aunque todavía existen muchos prejuicios que se oponen a la lectura y la educación femenina, ya no digamos a su participación social.

Finalmente, llegamos a un siglo XXI en el que no sólo acechan las mismas brechas sociales que se cimentaron durante el virreinato: las condiciones del campo no son las mismas que en las ciudades, la oferta cultural es desigual en cada territorio, las diversidades lingüísticas continúan siendo tema de marginación para las comunidades indígenas y la educación pública continúa sin lograr formar lectores, incluso parece estar cada vez menos interesada en ello. El siglo XXI asalta con una nueva revolución: el imperio digital. La promesa del internet y de la tecnología era la democratización de la información, sin embargo, claramente una mayoría de la población mexicana ingresa a esta era sin tener una preparación adecuada para discernir o comprender esta información. A pesar de las brechas económicas y culturales, en una encuesta realizada por el INEGI en el 2022, las encuestas reflejan que 78.6% de la población tiene acceso a internet, 79.2% tiene un celular, pero sólo 37% de la población mexicana tiene una computadora²⁷. Esto quiere decir que, a pesar de su situación económica, la mayoría de los mexicanos poseen un celular y que la mayoría tiene conexión a internet gracias al mismo. ¿A qué tipo de lectura se puede acceder desde el celular? ¿Qué es lo que se está leyendo ahora?

²⁷ Datos recuperados de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022/> Consultado el 29 de octubre de 2024

Si bien las redes sociales permiten un tipo de lectura, al igual que los chats u otras aplicaciones comunes de los celulares, la era tecnológica parece favorecer más a la inmediatez y a la automatización que a la búsqueda efectiva de datos para informarse. Es en esta época cuando es más urgente que nunca la promoción de la lectura, no como un ejercicio de decodificación, sino de desautomatización, de búsqueda y construcción de sentido, de crítica y debate, sí, también de rebeldía y de revoluciones. La lectura no son números, ni porcentajes de personas alfabetizadas, no puede ser entendida desde limitantes, desde censura, ni desde la élite. La lectura es un reconocimiento que puede volverse trascendental, es la interpretación, es el análisis y el descubrimiento, es imaginación. Las reglas que ciñen los números son las mismas que han marcado los prejuicios sobre lo que es bueno leer y lo que no, sobre quiénes deben leer y quiénes no, sobre cómo se debe de leer. Como ejercicio de interpretación, la lectura es y debe ser absolutamente diversa. Es desde ese dinamismo que debe acercarse su práctica al público, igualmente diverso, desde ahí se deben diseñar espacios, explorar formas y metodologías de lectura tanto individual como compartida.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Rodrigo, A. (2012). Ciudadanos indígenas: La construcción de derechos y obligaciones en la relación de los pueblos indígenas con las escuelas, CA. 1875-1940. En M. A. Calderón Mólgora & E. M. Buenabad (Eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX* (pp. 25-51). El Colegio de Michoacán, BUAP.
- Acuña Cepeda, M. E., & Preciado Cortés, F. (2009). *El papel de las mujeres durante la cristiada*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0694-F.pdf
- Aguilera, M. A. S. (2015). En torno a las voces y los conceptos de la muerte ritual en cuatro manuscritos nahuas sobre la Pasión de Cristo. *Estudios de Cultura Náhuatl* 50, 50(julio-diciembre 2015), 261-295.
- Alazraki Grossman, C. (2018). Tomo IV La Educación y la Cultura: La publicidad en México, desafíos. En R. Martínez Almazán (Ed.), *Los avances del México contemporáneo: 1955-2015. IV. La educación y la cultura. Colección INAP*. Biblioteca Jurídica Virtual.
<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/id/5084>
- Alcántara Rojas, B. (2019). La “mala nueva”. La llegada del cristianismo en sermones en lengua náhuatl de la primera mitad del siglo XVI. *IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal*, 19(71), Article 71. <https://doi.org/10.18441/ibam.19.2019.71.77-98>
- Arce Gurza, F. (2013). En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. En J. Z. Vázquez, D. Tanck de Estrada, & A. Staples (Eds.), *Ensayos sobre historia de la educación en México* (2a ed., pp. 145-187). El Colegio de México.
- Armendáriz Sánchez, S. (2009). Los códices y la biblioteca prehispánica y su influencia en las bibliotecas conventuales en México. *Biblioteca Universitaria UNAM*, 12(2), 83-103.
- Bañuelos, Aquino, V. M. (2023). El terror impreso: El poder de los imaginarios como reflejo de las problemáticas diarias y su repercusión en la imprenta del periodo Porfiriano. *Boletín de la Biblioteca Nacional de México*, 19, 48-66.
- Bazant, M. (2010). Lecturas del Porfiriato. En *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>
- Bermúdez, M. T. (2010). Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>

- Betancourt, L. M. M., & Díaz, R. F. (2006a). *El estudio de los códices*. 41.
- Betancourt, L. M. M., & Díaz, R. F. (2006b). El estudio de los códices. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 22, 9-36.
- Brito Sansores, W. (1980). *La escritura de los mayas* (1.^a ed.). Consejo Editorial de Yucatán AC.
- Butrón Yáñez, K. (2005). Lecturas incompletas: 25 años de políticas lectoras en México. *Pez de Plata : Bibliotecas Públicas a La Vanguardia*, 5, Article 5. <http://eprints.rclis.org/7045/>
- Caballero, A., & Medrano, S. (1981). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez (Eds.), *Historia de la educación pública en México*. FCE/SEP.
- Camarillo, M. T. (2005). Los periodistas en el siglo XIX. Agrupaciones y vivencias. En B. Clark de Lara & E. Sperckman Guerra (Eds.), *La república de las letras: Asomos a la cultura escrita del México Decimonónico: Vol. I: Ambientes, asociaciones y grupos. Movimientos, temas y géneros literarios*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carreño Velázquez, E. (2012). El libro en cuerpo y alma: La biblioteca conventual de las Carmelitas Descalzas. En M. Garone Gravier (Ed.), *Miradas a la cultura del libro en Puebla: Bibliotecas, tipógrafos, grabadores, libreros y ediciones en la época colonial*. Universidad Nacional Autónoma de México, Gobierno del Estado de Puebla.
- Caso, A. (1979). *Reyes y reinas de la mixteca: Diccionario biográfico de los señores mixtecos*. Fondo de Cultura Económica.
- Cavallo, G., & Chartier, R. (Eds.). (2004). *Historia de la Lectura en el Mundo Occidental* (2da ed.). Taurus.
- Cázares Aguilar, R., & Mejía Sánchez. (2012). La Biblioteca Franciscana del Portal de Peregrinos del Convento de San Gabriel de Cholula. En M. Garone Gravier (Ed.), *Miradas a la cultura del libro en Puebla: Bibliotecas, tipógrafos, grabadores, libreros y ediciones en la época colonial*. Universidad Nacional Autónoma de México, Gobierno del Estado de Puebla.
- Ceballos, M. (2010). Las lecturas católicas. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>
- Cervantes, F. I. (2023, mayo 21). *Literatura y edición en México (primera mitad del siglo XX)*. Curso Cultura material y visual del libro en México, Ciudad de México.
- Civera, A. (2012). Honores y ultrajes a la bandera: La escuela entre la democracia y la intolerancia en el México de los años 40. En M. A. Calderón Mólgora & E. M. Buenabad (Eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. El Colegio de Michoacán, BUAP.

- Clark de Lara, B., & Speckman Guerra, E. (Eds.). (2005). *La república de las letras: Asomos a la cultura escrita del México decimonónico: Vol. II: Publicaciones periódicas y otros impresos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cockcroft, J. D. (1992). El maestro de primaria en la Revolución Mexicana. En J. Z. Vázquez (Ed.), *La educación en la historia de México*. El Colegio de México/ Centro de Investigaciones Históricas.
- Cortés, A. M. (2012). La biblioteca palafoxiana: Entre el orden y lo sublime. En M. Garone Gravier (Ed.), *Miradas a la cultura del libro en Puebla: Bibliotecas, tipógrafos, grabadores, libreros y ediciones en la época colonial*. Universidad Nacional Autónoma de México, Gobierno del Estado de Puebla.
- Cortés Hernández, S. (2014). *La palabra electrónica. Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. FOEM.
- Cortés, I. (2006). *ENCUESTA NACIONAL DE LECTURA*. CONACULTA.
- Cuadernos de Salas de Lectura*. (2011). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- De la Garza, Mercedes. (2012). *El legado escrito de los Mayas*. Fondo de Cultura Económica.
- De la Rosa Loza, C. (2002). *Políticas culturales para la niñez en el Distrito Federal. Estudio de caso del programa «Alas y Raíces a los niños» 1995-2000*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Landa, F. D. (1566). *Relación de las cosas de Yucatán*.
<https://pueblosoriginarios.com/textos/landa/41.html>
- De los Reyes Gómez, F. (2000). *El libro en España y América: Legislación y censura (Siglos XV-XVIII): Vol. I*. Arco/Libros.
- Delgado, C. C., Reyes, M. M., & López, S. J. A. (2019). *ESPACIOS DE EDUCACIÓN Y TRABAJO PARA LAS MUJERES EN LEÓN, GTO., 1950-1960, CA*. X Congreso Nacional de investigación Educativa, Veracruz.
- Díaz y de Ovando, C. (2005). El café: Refugio de literatos, políticos y de muchos otros ocios. En B. Clark de Lara (Ed.), *La república de las letras: Asomos a la cultura escrita del México Decimonónico: Vol. I: Ambientes, asociaciones y grupos. Movimientos, temas y géneros literarios*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Donahue-Wallace, K. (2012). Los grabados de la Biblioteca Palafoxiana en la Ilustración. En M. Garone Gravier (Ed.), *Miradas a la cultura del libro en Puebla: Bibliotecas, tipógrafos, grabadores, libreros y ediciones en la época colonial* (pp. 355-376). Universidad Nacional Autónoma de México, Gobierno del Estado de Puebla.

- Escalante Fernández, C. (2012). Ciudadanía y escuela en un pueblo mazahua del estado de México, 1920-1943. En M. A. Calderón Mólgora & E. M. Buenabad (Eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. El Colegio de Michoacán, BUAP.
- Escalante Gonzalbo, P., Gonzalbo Aizpuru, P., Staples, A., Loyo Bravo, E., Greaves Lainé, C., & Zarate Toscano, V. (2018). *La vida cotidiana en México*. El Colegio de México.
- Escalona Ríos, L. (Ed.). (2005). *La educación bibliotecológica en México a través de sus instituciones educativas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández de Zamora, R. M. (1994). *La historia de las bibliotecas en México, un tema olvidado—60th IFLA General Conference*. <https://origin-archive.ifla.org/IV/ifla60/60-ferr.htm>
- Fernandez Esquivel, R. M., & Piña Pozas, M. M. (2010). *Investigación y docencia en bibliotecología e información en México. Una mirada a sus características*. http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL722
- Frenk, M. (2005). *Entre la voz y el silencio: La lectura en tiempos de Cervantes*. FCE. <https://es.scribd.com/book/482628072/Entre-la-voz-y-el-silencio-La-lectura-en-tiempos-de-Cervantes>
- Galarza, J., & Rojas, R. M. (1990). *Amatl, Amoxtlí: El papel, el libro: los códices mesoamericanos: una guía para la introducción al estudio del material pictórico indígena*. ENAH.
- Galí Boadella, M. (2012). Los Villancicos impresos en la Puebla de los Ángeles. Usos y funciones de un género devocional, siglos XVII y XVIII. En M. Garone Gravier (Ed.), *Miradas a la cultura del libro en Puebla: Bibliotecas, tipógrafos, grabadores, libreros y ediciones en la época colonial* (pp. 321-354). Universidad Nacional Autónoma de México, Gobierno del Estado de Puebla.
- Galván Lafarga, L. E. (2004). Arquetipos, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939). En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 163-176). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Galván Lafarga, L. E. (2020). Educación durante el cardenismo. En F. A. Ávila Espinosa (Ed.), *Lázaro Cárdenas. Modelo y legado: Vol. II* (Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.
- García Aguilar, I. (2010). Suma de bibliotecas novohispanas: Hacia un estado de la cuestión. En I. G. García Aguilar & R. Rueda Ramírez, Pedro (Eds.), *Libro: Leer en Tiempos de la Colonia: Imprenta, Bibliotecas y Lectores en la Nueva España* (Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas). https://www.academia.edu/8453833/Libro_Leer_en_Tiempos_de_la_Colonia_Imprenta_Bi

- García Aguilar, M. I. (2016). Entre el olvido y la supervivencia: Los libros jesuitas del Colegio de San Luis Potosí. *Revista de El Colegio de San Luis*, 6(11), 48.
<https://doi.org/10.21696/rcsl6112016432>
- García González, F. (2014). Vida cotidiana y cultura material en el Zacatecas colonial. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en México. III El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Fondo de Cultura Económica.
- García, I. (2007). *El conocimiento histórico del libro y la biblioteca novohispanos: Representación de las fuentes originales* (Journal Article (Paginated) 17). Información, Cultura y Sociedad; Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, INIBI. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://eprints.rclis.org/17143/>
- García, I. (2019). Los temibles ojos, oídos y brazos de la Inquisición: Notas sobre la censura de libros en Nueva España entre los siglos XVII y XVIII. *Colonial Latin American Review*, 28(2), 258-280.
- Garone Gravier, M. (2010). ¿Ornamentos tipográficos? Las mujeres en el mundo del libro antiguo. Noticias tipográficas. En I. G. Aguilar & R. Rueda Ramírez, Pedro (Eds.), *Libro: Leer en Tiempos de la Colonia: Imprenta, Bibliotecas y Lectores en la Nueva España* (Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas).
https://www.academia.edu/8453833/Libro_Leer_en_Tiempos_de_la_Colonia_Imprenta_Bibliotecas_y_Lectores_en_la_Nueva_Espa%C3%B1a
- Garone Gravier, M. (2012). Cultura impresa colonial en lenguas indígenas: Una visión histórica y regional. *Ensayos historia y teoría del arte*, 18, 98-146.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del sur.
- Giraud, L. (2004). Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz (1920-1930). En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 285-302). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial: El mundo indígena*. El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2010a). *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>
- Gonzalbo Aizpuru, P. (2010b). Leer de la infancia a la vejez. El buen orden de las lecturas en la

colonia. En I. G. Aguilar & R. Rueda Ramírez, Pedro (Eds.), *Libro: Leer en Tiempos de la Colonia: Imprenta, Bibliotecas y Lectores en la Nueva España* (Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas).
https://www.academia.edu/8453833/Libro_Leer_en_Tiempos_de_la_Colonia_Imprenta_Bibliotecas_y_Lectores_en_la_Nueva_Espa%C3%B1a

Gonzalbo Aizpuru, P. (2014). *Historia de la educación en la época colonial: La educación de los criollos y la vida urbana*. El Colegio de México.

Gonzalbo Aizpuru, P. (2018). La vida en la Nueva España. En P. Escalante Gonzalbo, A. Staples, E. Loyo Bravo, C. Greaves Lainé, & V. Zarate Toscano (Eds.), *La vida cotidiana en México*. El Colegio de México.

González, A. (2017). Los cuadernillos de pastorelas publicados por Vanegas Arroyo. En M. Macera (Ed.), *Notable suceso: Ensayo sobre impresos populares. El caso de la imprenta Vanegas Arroyo*. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia.

González Cosío, A. (1981). Los años recientes. 1864-1976. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez (Eds.), *Historia de la educación pública en México*. FCE/SEP.

González, R., & Ángel, M. (2006). Joaquín Galarza, el científico y el hombre: Su legado a México y a la humanidad. *Desacatos*, 22, 181-190.

Goulemot, J. M. (2001). De la lecture comme production de sens. En R. Chartier (Ed.), *Pratiques de la lecture*. Points. Histoire, Éditions de Seuil.

Granillo, L., & Hernández Palacios. (2005). De reinas del hogar y de la Patria... En B. Clark de Lara (Ed.), *La república de las letras: Asomos a la cultura escrita del México Decimonónico: Vol. I: Ambientes, asociaciones y grupos. Movimientos, temas y géneros literarios*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Greaves Lainé, C. (2010a). La búsqueda de la modernidad: El viraje conservador. En D. Tanck de Estrada (Ed.), *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.

Greaves Lainé, C. (2010b). La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>

Greer, T. V. (1969). An Analysis of Mexican Literacy. *Journal of Inter-American Studies*, Cambridge University Press, 11(3), 466-476.

Grube, N. (2011). Bajo los auspicios de Itzamnaaj: Los escribas en los palacios reales. En *Los Mayas. Voces de Piedra* (Martínez de Velasco, Alejandra & Vega, María Elena, pp. 101-107). Ámbar Diseño, S.C.

- Guerra, A. R. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 168-176.
- Hampe, T. (2010). La historiografía del libro en América hispana: Un estado de la cuestión. En I. G. Aguilar & R. Rueda Ramírez, Pedro (Eds.), *Libro: Leer en Tiempos de la Colonia: Imprenta, Bibliotecas y Lectores en la Nueva España* (Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, pp. 55-72).
https://www.academia.edu/8453833/Libro_Leer_en_Tiempos_de_la_Colonia_Imprenta_Bibliotecas_y_Lectores_en_la_Nueva_Espa%C3%B1a
- Herrera Zamorano, L. M. (2014). *La producción de libros en México a través de cuatro editoriales (1933-1950)*. Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Hurtado Tomás, P. (2004). Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México. En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 143-162). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Ixba Alejos, E. (2013). LA CREACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO GRATUITO EN MÉXICO (1959) Y SU IMPACTO EN LA INDUSTRIA EDITORIAL DE SU TIEMPO. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1189-1221.
- Jansen, M. (1999). Los fundamentos para una "lectura lírica" de los códices. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 30. <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/9220>
- Johansson, P. (1993). *La palabra de los aztecas*. Trillas.
- Kobayashi, J. M. (1996). *La educación como conquista: Empresa franciscana en México*. El Colegio de México.
- León, M. (2019). «Espigando la semilla...» Del Saber: Concha Urquiza y el periodismo cultural. En E. J. Rashkin & E. Hernández Palacios (Eds.), *Luz rebelde: Mujeres y producción cultural en el México posrevolucionario*. Universidad de Veracruz.
- Leonard, I. (2006). *Los libros del conquistador*. Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (1980). *Toltecáyotl: Aspectos de la cultura náhuatl* (10.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (2012). La riqueza semántica de los códices mesoamericanos. *Cultura Náhuatl*, 43, 139-160.
- León-Portilla, M. (2014). *El destino de la palabra* (5.^a ed.). El Colegio Nacional, Fondo de Cultura Económica.
- López Casillas, M. (2017). Antonio Vanegas Arroyo, un editor de colección. En M. Macera (Ed.),

Notable suceso: Ensayo sobre impresos populares. El caso de la imprenta Vanegas Arroyo. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia.

Loyo Bravo, E. (2004). La formación de un público lector: El libro y el pueblo (1922-1935). En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Loyo Bravo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck de Estrada (Ed.), *La educación en México*. Seminario de Historia de la Educación en México/ El Colegio de México.

Loyo, E. (2010). La lectura en México, 1920-1940. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la lectura en México* (pp. 243-294). El Colegio de México.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>

Macera, M. (Ed.). (2017). *Notable suceso: Ensayo sobre impresos populares. El caso de la imprenta Vanegas Arroyo*. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia.

Macera, M., & Carranza Vera, C. (Eds.). (2017). Discursos sensacionalistas: Notas comparativas entre relaciones de sucesos de prodigios en España y México. En *Notable suceso: Ensayo sobre impresos populares. El caso de la imprenta Vanegas Arroyo*. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia.

Magaloni, A. M. (2000, septiembre). La red nacional de bibliotecas públicas en México: Un panorama general del período 1995-2000. *Métodos de información*, 7(40).

Manrique, C. (2008). Libros, lectores y bibliotecas del México Colonial. *The Hebrew University of Jerusalem*, 1(3), 190-200.

Margarito Gaspar, M. (2018). Tomo IV La Educación y la Cultura: Los primeros cincuenta años de los libros de texto gratuitos para la educación primaria. En R. Martínez Almazán (Ed.), *Los avances del México contemporáneo: 1955-2015. IV. La educación y la cultura. Colección INAP*. Biblioteca Jurídica Virtual. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/id/5084>

Márquez Jiménez, A. (2017a). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58100>

Márquez Jiménez, A. (2017b). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58100>

Martel, P., & López de la Rosa, E. (2006). Than-uohh: Experiencias con la escritura maya yucateca prehispánica. *Desacatos*, 22, 93-108.

Martínez de Velasco, A. (2011). Superficies inmortalizadas por el cincel y el pincel. En *Los Mayas. Voces de Piedra* (Martínez de Velasco, Alejandra & Vega, María Elena, pp. 51-60). Ámbar Diseño, S.C.

- Martínez de Velasco, A., & Vega, M. E. (Eds.). (2011). *Los Mayas. Voces de piedra*. Ámbar Diseño, S.C.
- Martínez Jiménez, A. (1992). La educación elemental en el Porfiriato. En J. Zoraida Vázquez (Ed.), *La educación en la historia de México* (pp. 93-104). El Colegio de México.
- Martínez Moctezuma, L. (2004). Retrato de una élite: Autores de libros escolares en México (1890-1920). En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 115-142). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura Comparada e Intertextualidad*. Editorial La Muralla.
- Mólgora, M. A. C. (2022). La casa del estudiante indígena y la educación rural en México (1926-1932). *Educación en Revista*, 38. <https://www.redalyc.org/journal/1550/155070813037/html/>
- Monsiváis, C. (2005). Del saber compartido en la ciudad indiferente. De grupos y ateneos en el siglo XIX. En B. Clark de Lara & E. Sperckman Guerra (Eds.), *La república de las letras: Asomos a la cultura escrita del México Decimonónico: Vol. I: Ambientes, asociaciones y grupos. Movimientos, temas y géneros literarios* (pp. 89-106). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montes de Oca Navas, E. (2004). Las mujeres lectoras de la década de 1920. En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México* (pp. 285-302). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Montes De Oca Navas, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Perfiles Educativos*, 29(117), 111-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2007.117.61207>
- Moreno Gutiérrez, I. L. (2004). El libro de lectura núm. 1 de Luis Felipe Mantilla (1892). En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Osorio Romero, I. (1990). *La enseñanza del latín a los indios*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Parra Ramírez, J. V. (2006). *Análisis de la evaluación cualitativa del fomento al hábito a la lectura en las salas infantiles de las bibliotecas públicas de la SEP durante el periodo 1982-1985*. UNAM, FES Acatlán.
- Pimentel Avila, B. A. (2015). *El Rostro de las Páginas: Estudio sobre los lectores y sus contextos* [Tesis de Maestría para el programa Estudios del Discurso]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Pizzigoni, C. (2014). Como frágil y miserable”: Las mujeres nahuas del Valle de Toluca. En P.

Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en México. III El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Fondo de Cultura Económica.

Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Arca.

Ramírez Leyva, E. M. (2001). *El libro y la lectura en el proceso de occidentalización de México*. Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Rashkin, E. J., & Hernández Palacios, E. (Eds.). (2019). *Luz rebelde: Mujeres y producción cultural en el México posrevolucionario*. Universidad de Veracruz.

Resendiz, E. (2010). Bibliotecas particulares de los Jesuitas en Zacatecas siglo XVIII. En I. G. Aguilar & R. Rueda Ramírez, Pedro (Eds.), *Libro: Leer en Tiempos de la Colonia: Imprenta, Bibliotecas y Lectores en la Nueva España* (Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas).
https://www.academia.edu/8453833/Libro_Leer_en_Tiempos_de_la_Colonia_Imprenta_Bibliotecas_y_Lectores_en_la_Nueva_Espa%C3%B1a

Reyes Ruvalcaba, O., Vázquez González, M., & Pedraza Silva, A. (2009). *Aprendiendo a ser niña. Arquetipos de feminidad en los manuales escolares*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0694-F.pdf

Rockwell, E. (2004). Entre la vida y los libros: Prácticas de lectura en las escuelas de la malintzi a principios de siglo XX. En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Rockwell, E. (2012). Cultura escrita, historias locales y otra lógica ciudadana: Relatos de los vecinos mayores de Cuauhtenco, Tlaxcala. En M. A. Calderón Mólgora & E. M. Buenabad (Eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. El Colegio de Michoacán, BUAP.

Rodríguez Centeno, M. M. (2014). El espejo de la vida. Crédito al consumo y cotidianidad en la hacienda del Charco de Araujo. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en México. III El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Gallardo, A. (2020a). *Alfabetización, lectura y sociedad: Una mirada desde la historia*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://universoabierto.org/2020/07/30/josevasconcelos-alfabetizacion-bibliotecas-lectura-y-edicion/>

Rodríguez Gallardo, A. (2020b). *Libertad de imprenta en Hispanoamérica: Religión, ciudadanía y educación*. IIBI/UNAM.

- Rodríguez Gallardo, Adolfo, A. (2020). *Libertad de imprenta en Hispanoamérica. Religión, ciudadanía y educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rossell, C. (2006). Estilo y escritura en la Historia tolteca chichimeca. *Desacatos*, 22, 65-90.
- Rueda Ramírez, P. (2010). Las librerías europeas y el Nuevo Mundo: Circuitos de distribución atlántica el libro en el Mundo Moderno. En I. G. Aguilar & R. Rueda Ramírez, Pedro (Eds.), *Libro: Leer en Tiempos de la Colonia: Imprenta, Bibliotecas y Lectores en la Nueva España* (Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas).
https://www.academia.edu/8453833/Libro_Leer_en_Tiempos_de_la_Colonia_Imprenta_Bibliotecas_y_Lectores_en_la_Nueva_Espa%C3%B1a
- Rueda Ramírez, P. (2012). Libreros y librerías poblanas: La oferta cultural en el mundo moderno. En M. Garone Gravier (Ed.), *Miradas a la cultura del libro en Puebla: Bibliotecas, tipógrafos, grabadores, libreros y ediciones en la época colonial*. Universidad Nacional Autónoma de México, Gobierno del Estado de Puebla.
- Salgado S. (2013). Libros manuscritos y bibliotecas novohispanas en la Biblioteca Nacional de México. *Inventio*, 9(17), Article 17.
- Salazar Embarcadero, J. J. (2014). *Leer o no leer. Libros, lectores y lectura en México*. C.E.L.T.A. Amaquemecan. https://issuu.com/amaquemecan/docs/leer_o_no_leer_issuu
- Sánchez, S. A. (2009). *Influencia en las bibliotecas conventuales en México*. 12(2), 22.
- Schoenhals, L. (1964). Mexico Experiments in Rural and Primary Education: 1921-1930. *The Hispanic American Historical Review*, 44(1), 22-43. <https://doi.org/10.2307/2511122>
- Sotelo Inclán, J. (1981). La educación socialista. En F. Solana, R. Cardiel Reyes, & R. Bolaños Martínez (Eds.), *Historia de la educación pública en México*. FCE/SEP.
- Speckman Guerra, E. (2005). Las posibles lecturas de La República de las Letras. Escritores, visiones y lectores. En B. Clark de Lara (Ed.), *La república de las letras: Asomos a la cultura escrita del México Decimonónico: Vol. I: Ambientes, asociaciones y grupos. Movimientos, temas y géneros literarios*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Staples, A. (2010a). El entusiasmo por la Independencia. En D. Tanck de Estrada (Ed.), *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Staples, A. (2010b). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la lectura en México* (pp. 94-152). El Colegio de México. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>
- Suárez de la Torre, L. (2005). La producción de libros, revistas, periódicos y folletos en el siglo

XIX. En B. Clark de Lara & E. Speckman Guerra, (Eds.), *La república de las letras: Asomos a la cultura escrita del México decimonónico: Vol. II: Publicaciones periódicas y otros impresos*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Suárez Rivera, M. (2016). Se buscan lectores. El modelo de suscripción en los impresos novohispanos a finales del siglo XVIII. En Cervantes Bello, Francisco Javier (Ed.), *Libros y lectores en las sociedades hispanas: España y Nueva España (Siglos XVI-XVIII)*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tanck de Estrada, D. (2010a). El siglo de las luces. Una celebración del virreinato. En D. Tanck de Estrada (Ed.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 67-99). El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (Ed.). (2010b). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2010c). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>
- Tanck de Estrada, M. M. (2014). Muerte precoz. Los niños en el siglo XVIII. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en México. III El siglo XVIII: entre tradición y cambio*. Fondo de Cultura Económica.
- Terán Elizondo, M. I. (2010). Dos momentos en la recepción de una obra: El caso del verdadero antídoto contra los malos libros... De Nicolas Jamin, presente en una biblioteca zacatecana. En I. G. Aguilar & R. Rueda Ramírez, Pedro (Eds.), *Libro: Leer en Tiempos de la Colonia: Imprenta, Bibliotecas y Lectores en la Nueva España* (Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, pp. 137-161). https://www.academia.edu/8453833/Libro_Leer_en_Tiempos_de_la_Colonia_Imprenta_Bibliotecas_y_Lectores_en_la_Nueva_Espa%C3%B1a
- Terrence Kaufman, & Justeson, J. (2001). Epi olmec hieroglyphic writing and texts. *University of Albany publications*. <https://www.albany.edu/pdlma/EOTEXTS.pdf>
- Torres Septién, V. (2004). Las lectoras católicas: Educación informal a través de los manuales de urbanidad y conducta en el siglo XIX. En C. Castañeda García, L. E. Galván Lafarga, & L. Martínez Moctezuma (Eds.), *Lecturas y lectores en la historia de México*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Torres Septién, V. (2010). La lectura, 1940-1960. En P. Gonzalbo Aizpuru (Ed.), *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-la-educacion-en-la-epoca-colonial-el-mundo-indigena-889058/>
- UNAM UK (Director). (2023, junio 2). «Editorial genres, reading and female agency in Mexican

colonial editions» | 4/12 Introduction... [Video recording].
<https://www.youtube.com/watch?v=CVocGLEGy9c>

- Urcid, J. (1997). La Escritura Zapoteca Prehispánica. *Arqueología Mexicana*, V-26, 42-56.
- Vázquez Galicia, S. Á. (2014). Tetzaco, ciudad de universidades y archivos reales, de gobernantes sabios y filósofos. El problema de las obras de Fernando de Alva Ixtlilxóchitl como fuentes para la educación entre los nahuas. En *Proyectos de educación en México: Perspectivas históricas* (1a ed., pp. 43-60). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vázquez, J. Z. (Ed.). (1992a). *La educación en la historia de México*. El Colegio de México.
- Vázquez, J. Z. (1992b). La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva. En *La educación en la historia de México* (pp. 93-104). El Colegio de México.
- Vázquez, J. Z., Tanck de Estrada, D., Staples, A., & Arce Gurza, F. (2013). *Ensayos sobre historia de la educación en México* (2a ed.). El Colegio de México.
- Vázquez Martínez, J. Á. (1993). *La función social del Tlacuilo, los Amoxtlis y los Amoxcallis* [Tesis de Licenciatura]. UNAM, Facultad de Lengua y Filosofía, Colegio de Bibliotecología.
- Velázquez Albo, M. de L. (2009). *El imaginario de la Universidad Nacional de México*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0694-F.pdf
- Velázquez García, E. (2011). La escritura jeroglífica. En *Los Mayas. Voces de Piedra* (Martínez de Velasco, Alejandra & Vega, María Elena, pp. 83-97). Ámbar Diseño, S.C.
- Velázquez Toledo, O. V. (2023). *Literatura nacional y procesos editoriales en México (1915-1966)*. University of Toronto.
- Vizcarra, F., Ovalle, L. P., & Corona Berkin, S. (2012). Lectores y formación de ciudadanías en México: Observaciones sobre el Programa Nacional Salas de Lectura del Conaculta. *Estudios fronterizos*, 13(25), 157-190.
- Zaid, G. (2012). *Los demasiados libros*. DEBOLSILLO.
- Zaid, G. (2013). Paradojas de la lectura. *Letras Libres*, 3.
- Zarate Toscano, V. (2018). Los nobles novohispanos a fines de la época colonial. En P. Escalante Gonzalbo, P. Gonzalbo Aizpuru, A. Staples, E. Loyo Bravo, & C. Greaves Lainé (Eds.), *La vida cotidiana en México*. El Colegio de México.