Entre paradojas:
A 50 años de los libros de texto gratuitos

Edición de:
Rebeca Barriga Villanueva



EL COLEGIO DE MÉXICO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
COMISIÓN NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

ENTRE PARADOJAS: A 50 AÑOS DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

ENTRE PARADOJAS: A 50 AÑOS DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Edición de

Rebeca Barriga Villanueva

EL COLEGIO DE MÉXICO

GOBIERNO FEDERAL SEP 90 años 1921 - 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

COMISIÓN NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

379.1560972
E6125

Entre paradojas : a 50 años de los libros de texto gratuitos / edición de Rebeca Barriga Villanueva. -- 1a ed. -- México, D.F. : El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios : Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011.
720 p. ; 23 cm.

ISBN 978-607-462-334-5 (Colmex)
ISBN 978-978-607-496-016-7 (Conaliteg)
ISBN 978-1-64215-131-2 (PDF)
DOI: 10.37514/INT-B.2021.1312

Villanueva, Rebeca, ed.
1. Libros de texto — México — Historia. I. Barriga

Primera edición, 2011

© El Colegio de México, A. C.
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D. F.

© Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
Rafael Checa número 2,
Colonia Huerta del Carmen,
01000, México, Distrito Federal.

ISBN 978-607-462-334-5 (Colmex)
ISBN 978-978-607-496-016-7(Conaliteg)

ISBN: 978-1-64215-131-2 (pdf)
DOI: 10.37514/INT-B.2021.1312

Impreso en México / Printed in Mexico
Edición digital producida por The WAC Clearinghouse (wac.colostate.edu)

ÍNDICE

Los libros de texto gratuitos entre paradojas
Rebeca Barriga Villanueva 11

I. DE LOS ANTECEDENTES LEJANOS Y PRÓXIMOS

De textos y mamotretos
Pilar Gonzalbo Aizpuru 33

El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784
Dorothy Tanck de Estrada 53

Vasconcelos y los libros: editor y bibliotecario
Javier Garciadiego 65

El Sembrador y Plan Sexenal. La formación de los nuevos campesinos (1929-1938)
Engracia Loyo 95

II. JAIME TORRES BODET, EL ARTÍFICE

Caminos entreverados: cultura y educación en Jaime Torres Bodet
Aurora Loyo Brambila 121

La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos
Alfonso Rangel Guerra 147

III. LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

Reformas educativas y libros de texto gratuitos
Lorenza Villa Lever 159

Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana
Valentina Torres Septién 179
La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México
Soledad Loaeza 199
Los libros de la educación pública gratuita
Emilio Zebadúa González 221

IV. MÉXICO: ¿PAÍS PLURILINGÜE?

Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos
Cecilia Greaves Laine 233
Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México
Sylvia Schmelkes 253
Los libros de texto gratuitos en náhuatl. Experiencias de un maestro bilingüe
Francisco Palemón Arcos 273

V. CUATRO FORMAS DE CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO

1. ESPAÑOL
El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje
Celia Díaz Argüero 287
La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español
Alma Carrasco Altamirano 307
Avatares de la enseñanza del español. Una tríada inseparable: niños-maestros-libros
Rebeca Barriga Villanueva 329
Prácticas sociales del lenguaje en tercero de secundaria: el caso de la Reforma de Educación Secundaria (RES)
Lourdes Aguilar Salas 365

Los libros de texto gratuitos y mi integración personal
Raúl Ávila 385

2. Historia
Una lectura de imágenes de héroes de la Independencia en libros de texto de ayer y hoy
Luz Elena Galván Lafarga 403
Los libros de texto de historia de la modernización educativa: autores, textos y contexto, 1992-1994
María Guadalupe Mendoza Ramírez 433
La reforma de 2008-2010. Los libros piloto de historia, primero y segundo grados
Josefina Mac Gregor 451

3. Formación cívica y ética
Cívica y ética: ¿asignatura elusiva o eludida?
María Cecilia Fierro Evans 469

4. Ciencias naturales
Los héroes olvidados: agua y bosques en los libros de texto, 1882-1959
Lucía Martínez Moctezuma 501
Los niños opinan de los libros de texto de ciencias naturales
Susana Quintanilla 527

VI. LOS AZARES DE LA EVALUACIÓN
El papel de los libros de texto en la evaluación de la calidad de la educación básica en México
Eduardo Backhoff Escudero y *Luis Ángel Contreras Niño* 547
El uso de los libros de texto de matemáticas como insumo para el desarrollo de las pruebas Excale
Andrés Sánchez Moguel 567
La desigualdad de oportunidades de lectura. Un análisis de la distribución de libros y lecturas entre los alumnos mexicanos, a 50 años de los primeros libros de texto gratuitos
Emilio Blanco 575

VII. LOS RETOS DE LA TECNOLOGÍA

Los libros de texto gratuitos en los tiempos de las tecnologías de la información y la comunicación
Judith Kalman 609

Recursos multimedia y el libro de texto gratuito: entre las herramientas universales y los desarrollos *ad-hoc*
Teresa Rojano 627

La evolución de los materiales didácticos de la Telesecundaria: del telemaestro a la diversificación de los recursos en el aula
Enna Carvajal Cantillo 645

VIII. EL FUTURO DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS: ENTRE LA TECNOLOGÍA Y LAS EDITORIALES PRIVADAS

El libro de texto en México
Juan Luis Arzoz Arbide 663

Del pasado al futuro de los libros de texto gratuitos
Miguel Agustín Limón Macías 681

ÍNDICES ANALÍTICOS

Mariana Rodríguez de las Heras

Índice de personas e instituciones 697
Índice temático 711

ENTRE PARADOJAS: A 50 AÑOS DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS ENTRE PARADOJAS

Rebeca Barriga Villanueva
Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios
El Colegio de México

Enterrado vivo
en un infinito dédalo de espejos,
me oigo,
me sigo,
me busco en el liso muro del silencio.
Pero no me encuentro.
Jaime Torres Bodet 1961

Este libro está hecho de paradojas y claroscuros, de optimismo y escepticismo; está hecho también de recortes importantes de la historia de México. Le roba a los libros de texto gratuitos (LTG) sus rasgos distintivos, que por una especie de cruel destino heredan, a su vez, las características de Jaime Torres Bodet, su artífice. Él, escindido entre su vocación de servicio y su pasión por la poesía; los libros, divididos entre la ideología, el poder y el conocimiento. En efecto, los LTG desde su primer reparto en 1960 han estado atrapados en una suerte de laberinto cuyas salidas quedan herméticamente cerradas por dos proyectos de nación, por reformas políticas —improvisadas o planeadas—, por decisiones sindicales centradas en intereses muy lejanos al conocimiento; por la escasa formación de los maestros acompañada por una pertinaz resistencia —compartida por los padres— a las innovaciones que ponen en tela de juicio su propio atraso; por el desgano del niño que camina en la soledad, experimentando los dictados de un proyecto educativo que lo quiere ahora alfabetizado, ahora patriótico, ahora educado, ahora internacional, ahora ciudadano del mundo pero que

no lo deja incursionar en sus pensamientos y en su creatividad. Libros atrapados, en fin, por un sinnúmero de causas más que lo hace un objeto tan vulnerable como necesario.

Los LTG han sido paradigmáticos en la historia educativa mexicana. Si bien se concretan en 1959 con Jaime Torres Bodet, siendo secretario de Educación Pública, vienen a cumplir el viejo sueño decimonónico del Porfiriato de una educación popular. Para México, polémicos y todo, han sido durante los últimos cincuenta años la única forma de acceso al conocimiento de millones de niños. En algunos casos, la única manifestación de lengua escrita al alcance de familias enteras que los ha convertido en el símbolo de una utópica equidad en medio de una inaudita pobreza material e intelectual.

En este libro, los LTG son los protagonistas centrales que festejan su emblemático cincuenta aniversario[1]. Se va de su pasado remoto, cuando la idea de una educación popular estaba en ciernes, atravesando su polémico presente, que de tan transparente permite presagiar un futuro entretejido con los hilos del progreso tecnológico y del mercado editorial. Se debate en torno a los nuevos caminos educativos que se ponen en duda por los exiguos logros emanados de una evaluación estandarizada que, por serlo, se aleja de las realidades sociales y lingüísticas de nuestro país. En este libro se habla lo mismo de laicidad y de educación socialista, que de las pugnas entre la Iglesia y el Estado por el poderío educativo; de reformas con su retórica y sus ofertas; de la búsqueda de una identidad, un tanto ambigua, y de una conciencia social un tanto más ambigua; de planes y programas de estudio, de habilidades, destrezas y competencias infantiles; se analizan las materias de enseñanza, asignaturas también en tensión y discordancias: el español, lengua mayoritaria, y las lenguas indígenas solapadas bajo su sombra; lenguas mexicanas todas, en la misma búsqueda de estrategias para trasmitir significativamente los mecanismos de producción y comprensión que las constituyen. Las ciencias naturales y su compromiso con el medio, el organismo humano y la preservación de la salud

[1] Para celebrarlo, en noviembre de 2009, se realizó en El Colegio de México el coloquio "A 50 años de los libros de texto gratuitos". De su éxito nació el proyecto de este libro que profundizaría y abundaría en las ideas y los temas ahí tratados. Junto con nuevos autores, la mayoría de los participantes en el coloquio, vuelven a hacerlo en este libro que busca reflejar sin cortapisas la realidad de los LTG.

y el bienestar. Aparece también la controvertida historia, más narrada que explicada con sus héroes estereotipados y las efemérides que enmascaran la búsqueda a ultranza de una identidad nacional; con miras muy similares a las de esta historia; se analiza a las no menos controvertidas civismo y ética que, como la historia, buscan forjar una conciencia nacional en los niños que viven dentro de un mundo diverso y plural no asumido a partir de una laicidad muy confusa y una moral muy confundida. Se habla aquí de maestros y de niños y de escuelas, actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero empequeñecidos por otras grandes querellas que trascienden los ideales de la educación. Se aborda el tema de las apabullantes tecnologías que están revolucionando el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza desdibujando la figura del libro que busca nuevas formas de expresión. Se percibe siempre la presencia sutil pero persistente de las editoriales privadas que, cada vez más fuertes en el panorama educativo, quieren dar un nuevo sentido a la unicidad y a la obligatoriedad consagrada en un discurso constitucional, que las más de las veces, no se cristaliza en acciones concretas, sistemáticas y visibles.

Este libro busca, dentro de las alegrías naturales del *sui generis* aniversario de los LTG —cincuenta años ya hacen historia—, en medio de otros tres no menos paradigmáticos[2], ante todo, cumplir con una meta: llenar un poco del inexplicable vacío en la investigación en torno a estos libros y ofrecer reflexiones profundas que traten de ir a la causa raíz de su fracaso, o de su éxito, si lo hubiera; asir algo de su esencia y versatilidad y tratar de reflejar también su debatida importancia. Éste es el motor que mueve al libro y el motor que también impulsó a treinta y tres especialistas en ciencias sociales y humanidades de quince diferentes instituciones relacionadas con la investigación educativa y con la difusión del conocimiento, a externar su pensamiento en torno a estos LTG, objetos de estudio y portadores indiscutibles de ideologías y valores.

[2] Las celebraciones del nacimiento de la Conaliteg y del primer reparto de los LTG en 2009 y 2010 se dan entre las del bicentenario de nuestra Independencia y del centenario de la Revolución, entre cuyas promesas destacan, por cierto, el logro de una educación popular y equitativa que construyera un mexicano nuevo. En 2011 se da otro aniversario paradigmático es el 90 aniversario del nacimiento de la SEP, heredera también de los rasgos de su fundador.

Precisamente por su versatilidad y el amplio espectro de temáticas y perspectivas abarcadas, había que darle al libro una organización especial que lograra a un tiempo autonomía y cohesión interna. La estructura idónea resultó la de un octaedro, formado por caras independientes y asimétricas, pero cuyas aristas se interceptan en puntos medulares.

En la primera cara de este octaedro, *De los antecedentes lejanos y próximos*, participan cuatro historiadores, que se detienen en los aconteceres sociales y políticos que prepararon el terreno para que los LTG cristalizaran en un proyecto de Estado. Recorren en sus itinerarios un vasto tramo de la historia —de casi cinco siglos—, que va de la Colonia al México posrevolucionario, bordeando el cardenismo. Pese a la distancia cronológica que media entre los tiempos históricos investigados y de los diferentes escenarios sociales en que se desenvuelven, estos estudios confluyen en dos vértices, sello característico de la política educativa mexicana; uno, el de la asunción explícita de la necesidad de un soporte sólido —libro de texto— que no sólo recoja los saberes del momento para los aprendices, sino que funcione como factor crucial de la lengua escrita[3], y por ende, de la consolidación del conocimiento. El otro punto de confluencia, surge de la naturaleza polémica de la que están hechos estos libros, porque son, finalmente, los portadores de una ideología que puede resultar peligrosamente amenazante para los intereses del momento histórico que representan.

Así, en "De textos y mamotretos", Pilar Gonzalbo, con gran erudición, tras de repasar las costumbres de la antigüedad clásica, se estaciona en la Nueva España de los siglos XVII y XVIII con los peculiares "mamotretos" (de ninguna manera exentos de las mismas reacciones beligerantes de hoy en día) especie de antologías que permitirían a los jóvenes de las escuelas coloniales la práctica de la lengua latina, sin necesidad de ir a las obras completas. En su calidad de apuntes de curso estos mamotretos o cartapacios —antecedentes cercanos de los silabarios, los catones y catecismos—, concebidos como materiales didácticos, podrían considerarse por su misión educativa abarcadora como los primeros libros de texto. Fueran materiales

[3] Lectura, *leiv motif* en la historia educativa de México, panacea que promete la sólida construcción del conocimiento y talismán obligado en todas las épocas de la historia educativa mexicana, símbolo de un aprendizaje liberador, pertinente y significativo.

didácticos o libros de textos, lo interesante de este capítulo es descubrir lo que subyace a su planteamiento: la importancia crucial que se le confiere a la lectura y la escritura, condición *sine qua non* para el saber en la Colonia.

Sobre la misma línea de análisis de los primeros materiales elaborados para favorecer la lectura y la escritura en la Nueva España, en "El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784", Dorothy Tanck de Estrada nos ofrece un interesante hallazgo, un temprano texto, que aparece entre las urgencias de la castellanización y la necesidad de atender la alfabetización de los hablantes de lenguas indígenas, en este caso, del otomí. El libro se repartía gratuitamente entre los estudiantes indígenas del valle de México y contenía la biografía de Salvadora de los Santos, india otomí, del padre Antonio de Paredes. Salvadora era de las contadas indígenas otomíes que sabían leer y escribir, virtud enorme si consideramos el valor que la lengua escrita cobraba en una sociedad mestiza mayoritariamente analfabeta que la veía como panacea. Por lo original de la historia fue el material didáctico de lectura por excelencia para la enseñanza de los alumnos indígenas durante más de tres décadas antes de la Independencia.

Ya en el primer cuarto del siglo XX, Javier Garciadiego centra su capítulo en José Vasconcelos, controvertido personaje, fundador de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo diseño de política educativa le confirió al libro un valor inmenso. Así, en "Vasconcelos y los libros: editor y bibliotecario", Garciadiego muestra, con lujo de información bibliográfica, el recorrido seguido por este singular político para poblar de bibliotecas a un país que salía analfabeto de la Revolución. Bibliotecas aquí y allá, libros y más libros. Los clásicos "verdes" y todos los clásicos para la élite o para los campesinos y los indígenas revelan las filias y las fobias vasconcelianas y su selectivo proyecto cultural, cuyos frutos siguen vitales en el siglo XXI.

Cierra esta primera cara del octaedro Engracia Loyo con su capítulo "El Sembrador y Plan Sexenal. La formación de los nuevos campesinos (1929-1938)". Con una visión sensible y realista, Loyo focaliza su atención en una época en que se cobra conciencia del verdadero significado de democratizar la lectura y hacerla accesible a los campesinos, decisión emanada, por otra parte, de un socialismo inadmisible para algunos actores sociales y cuyo rechazo se enmascaraba con otras polémicas más visibles. La dife-

rencia con los mamotretos del XVII y XVIII es que estos libros de texto ya tienen nombre, un formato académico y un tiraje explícito, significativos para una sociedad que veía por demás perturbadora la ideología subyacente a estos libros que buscaban la formación de un ciudadano nuevo, que permanecía todavía inmerso en un mundo de opresores y oprimidos.

Jaime Torres Bodet, el artífice ocupa la siguiente cara del octaedro. En una especie de rico diálogo, Aurora Loyo y Alfonso Rangel Guerra delinean con precisión y objetiva justicia el perfil de Torres Bodet. Inicia Loyo con "Caminos entreverados: cultura y educación en Jaime Torres Bodet", en el que con gran sensibilidad y originalidad desvela el verdadero sentido de su vida, en apariencia sacrificada; en la realidad, legitimada, por el logro del difícil vínculo entre la alta cultura y la educación popular, ideal plasmado en su gran proyecto: los LTG. A partir de su biografía, valioso instrumento para recuperar y comprender el valor de su labor educativa, Loyo recorre tramos significativos — la SEP, la Universidad Nacional de México, la UNESCO— en la vida de Torres Bodet, desde su infancia hasta su madurez, impregnados del profundo humanismo que caracterizó su obra intelectual integra.

Alfonso Rangel Guerra, por su parte, en "La impronta de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos", completa la mirada escudriñadora de Loyo para ahondar en otros hechos relevantes en la trayectoria bodetiana: la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, las campañas de alfabetización con Ávila Camacho, la construcción de escuelas para terminar en la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) y con ella la consolidación de un viejo y acariciado proyecto: los LTG que hacía accesible la educación a todos los mexicanos, con todo y el rechazo abierto de posturas ideológicas enemigas de la unicidad y del poder del Estado.

En la tercera cara del octaedro *Los libros de texto gratuitos y la política educativa* se encuentra el hilo que conduce al fondo de las verdaderas corrientes subyacentes al desarrollo de los LTG y el lugar de explicación para entender su constante oscilación entre el fracaso y el éxito. Participan en esta parte, cuatro especialistas, Lorenza Villa Lever, quien en "Reformas educativas y libros de texto gratuitos" busca encontrar el significado verdadero de las

grandes reformas educativas que han transformado el sistema escolar desde 1957. Desde una perspectiva objetiva ve la doble función de estas Reformas: expresión privilegiada de proyectos políticos pero también expresión de conflictos de intereses entre los actores que pugnan por el liderazgo de la educación. En su trabajo, la Conaliteg y los LTG son claves primordiales para desentrañar las reglas del juego y entender el maridaje entre política y educación en una sociedad profundamente desigual. El éxito de su futuro dependerá de la capacidad del sistema para adaptarse a las innovaciones de un mundo en permanente transformación intelectual y tecnológica.

Valentina Torres Septién en "Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana", nos ofrece una espinosa faceta más del conflicto entre la Iglesia y el Estado, provocado por la lucha de la hegemonía de la educación y el poderío ideológico y económico de los LTG. Con un soporte hemerográfico importante y un conocimiento profundo del tema, inicia su análisis en las postrimerías del gobierno de Ruiz Cortines, sustentado en los postulados de la derecha, que privilegiaban el proyecto económico sobre el educativo, y el fuerte impactó que significó la amenazante postura "izquierdista" de López Mateos para la Iglesia católica, los empresarios y las clases medias que veían amenazados sus intereses. El centro del temor y de la polémica lo ocupan los LTG que con sus adjetivos de obligatorios y únicos exacerbaron los ánimos. Interesante batalla ésta que presenta Torres Septién en la que intervienen toda clase de actores: empresarios, padres de familia, jerarcas de la iglesia, todos amparándose bajo la bandera del cuidado por la educación de los niños mexicanos.

Soledad Loaeza en "La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México" argumenta con agudeza y lucidez acerca de dos puntos álgidos en la historia educativa de México, que se plasman una y otra vez en los libros de texto de historia: la conformación de una identidad nacional y el reconocimiento del mestizaje como rasgo distintivo de esa identidad. La enseñanza de la historia ha estado en el corazón de los debates y de los antagonismos partidistas mucho antes del nacimiento de los LTG precisamente porque en la historia se gesta el consenso que la constituye como factor crucial de legitimidad y unidad. Las aparentemente inocuas interrogantes ¿quiénes somos? ¿dónde estamos? ¿de dónde venimos? y las dicotomías que les subyacen: tradición o modernidad, Iglesia o

laicidad, unicidad o diversidad, se revisten de importancia porque contribuyen a resignificar el concepto de identidad como una experiencia viva y dinámica en contacto con un contexto en transformación continua y que necesita rescatar valores intrínsecos que le den la cohesión y la consistencia como nación formada de dos componentes paradójicamente irreconciliables. Enseñar la historia patria, entonces, si tiene un por qué y un para qué.

Emilio Zebadúa concibe a los LTG como un punto cardinal de la política de Estado del siglo XXI. En "Los libros de la educación pública gratuita", con base en el significado de la Conaliteg y de los LTG, revisa los tres problemas medulares que aquejan al sistema educativo mexicano: el mercado de libros, su distribución masiva y el fortalecimiento de la unidad nacional. Desde su punto de vista, las críticas alrededor de las debilidades de los contenidos de los planes y programas y de los LTG son las que paralizan las iniciativas de un sistema educativo que se desarrolla en un mundo altamente tecnificado y globalizado, y que exige una evolución radical. Será necesario trascender las estructuras anacrónicas y aceptar nuevos modelos en los que confluyen las relaciones entre el Estado, el sector privado y el sector público, como caminos viables de acceso a la modernidad.

En *México: ¿país plurilingüe?* cuarta cara de nuestro octaedro se continúa tejiendo en torno a la mexicanidad, tan debatida y a la diversidad tan soslayada. Se habla de las lenguas indígenas y de sus hablantes, de las contradictorias políticas que se han desarrollado en torno a la naturaleza ambigua de la nación mexicana, situada en la tensión de dos polos irreconciliables entre sí: homogeneidad y diversidad cultural. Nos encontramos con un trío de autores que analizan los lados oscuro y luminoso de esta política dirigida a los hablantes de lenguas originarias y a la enseñanza de éstas. Las dos primeras narran los avatares de una búsqueda tan pertinaz como infructuosa de los proyectos y políticas institucionales; mientras que el tercero, se construye con el testimonio vívido de un maestro bilingüe que, como muchos otros indígenas mexicanos, descubre tardíamente el valor de su lengua materna a costa de un cúmulo de experiencias ambivalentes emanadas de una realidad negada.

Cecilia Greaves abre esta cara con "Los libros de textos gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, práctica y desafíos", centrándose en un

intervalo sumamente atrayente de la política lingüística mexicana en el que se pergeña una posible política indigenista. Periodo lleno de sucesos relevantes y de precarios resultados: el nacimiento del Instituto Nacional Indigenista, el Congreso de Patzcuáro, el Instituto Lingüístico de Verano, el Departamento de Asuntos Indígenas, la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües y en medio de todas estas promesas institucionales, el problema toral: la falta de materiales que representaran la esencia de la cosmovisión indígena. El surgimiento de los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas (LTGLI) parecían ser el remedio a este ancestral problema; sin embargo, Greaves en su certero análisis, pone de manifiesto que estos libros por sus debilidades resultan otro proyecto más que se queda en una fase experimental porque no ocupa un papel preponderante en la agenda del gobierno.

Sylvia Schmelkes continúa abonando sobre el mismo tema de los LTGLI con nuevos ingredientes para la discusión. Su capítulo "Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México", gira en torno a dos ejes motores: la educación intercultural bilingüe, promisoria política que pincela la autodeterminación del indígena y su participación equitativa en el ámbito nacional y la aparición de los LTGLI como consecuencia natural de esta política. No obstante la dimensión de la promesa, Schmelkes detecta con nitidez cinco grandes problemas persistentes: bilingüismo, asimetría y discriminación, falta de literacidad, vacío en la educación secundaria indígena y perniciosa ausencia de evaluación de los LTGLI.

Finalmente, con voz propia y partiendo de su historia de vida, Francisco Palemón en "Los libros de texto gratuitos en náhuatl. Experiencias de un maestro bilingüe", reflexiona en torno a los negativos factores que determinaron su existencia como hablante bilingüe de náhuatl y español; sus vivencias ante los problemas que suscitaba el uso del libro de texto gratuito en náhuatl por estar escrito en una variante desconocida en el lugar de la enseñanza y las consecuencias que provocó: fluctuantes movimientos de desplazamiento-mantenimiento entre el náhuatl y el español de los acatecos de Guerrero. Toda esta situación se reduce a una solapada discriminación de los hablantes originarios y de sus lenguas que los conduce a una condición social que no encaja en el modelo de homogeneidad ideado por el Estado.

Ahora nuestro octaedro muestra una cara que se define desde varios espejos: *Cuatro formas de construir el conocimiento*: *español, historia, formación cívica y ética* y *ciencias naturales,* cada una de ellas está dedicada a la enseñanza de diversos perfiles que conforman las mentes de los niños para ayudarlos a enfrentar exitosamente sus necesidades y las de su contexto social.

1 Español. Celia Díaz abre el conjunto con "El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área del lenguaje", donde se detiene en las complejidades de la enseñanza del español, vista no como una mera técnica sino como un intrincado proceso que impacta al desarrollo lingüístico, cognitivo y social del niño en crecimiento. Su análisis se centra en dos puntos: los fundamentos teóricos que han sustentado a las cuatro generaciones de los libros de texto gratuitos de español (LTGE) y los materiales didácticos para los maestros. Pese a todos los conflictos y discrepancias que han suscitado, Díaz rescata el valor de los LTGE y de los planes y programas de estudio, que ponen a México a la vanguardia del diseño curricular que se ha ceñido a los cánones del avance lingüístico y pedagógico internacional.

Alma Carrasco Altamirano en "La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español" borda fino sobre una de las telas más cuidadas y más mal atendidas que han arropado la historia educativa de México: la lectura. Al igual que Celia Díaz, Carrasco, recorre los libros de español de las cuatro principales generaciones para estacionarse en las propuestas didácticas y en las teorías que buscan lo que hasta ahora se percibe como una suerte de ideal inalcanzable: la comprensión lectora. Resulta muy decepcionante observar en el extenso recorrido de la lectura en los LTGE y su encuentro con las bibliotecas escolares y las multimedia, observar que no se logra romper con el hechizo de la lectura vista como una práctica circunscrita a la escuela y no como una vital práctica social. La escuela primaria hoy por hoy, no fortalece este tipo de lectura.

Siguiendo con la lectura como núcleo rector del interés, en "Avatares de la enseñanza del español. Una tríada inseparable: niños-maestros-libros de texto gratuitos", Rebeca Barriga Villanueva construye un *triálogo* entre las opiniones de niños de sexto grado, próximos a terminar su educación primaria, sus maestros y los contenidos de su LTGE, con miras a encontrar posibles respuestas al fracaso de los resultados de las desoladoras evaluacio-

nes. En la interpretación de este triálogo surgen sorpresas en la concepción infantil, alejada, las más de las veces del punto de vista de los docentes, discrepancias, éstas, que no sólo emergen del libro sino de una estructura educativa maltrecha e indolente. Valdría la pena explorar en las opiniones de los niños sobre sus libros de texto para encontrar, muy probablemente, inusitadas vías de acceso a una enseñanza más significativa y a un aprendizaje más creativo.

Lourdes Aguilar en "Prácticas sociales del lenguaje en tercero de secundaria: el caso de la Reforma de Educación Secundaria (RES)" le añade nuevos componentes al debatido tema de las Prácticas Sociales del Lenguaje. Para ello se sale del espacio de la escuela primaria pública y se concentra en la rica experiencia obtenida en una secundaria privada, donde la lengua se trabaja desde una concepción sociocontructivista y los cambios curriculares propuestos por la reforma educativa del 2006 se reflexionan en el aula. Aguilar hace una revisión muy detallada de la nueva propuesta, entreverada con el enfoque comunicativo y combinada con las ya imprescindibles Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los ejemplos que presenta sobre el funcionamiento de esta nueva propuesta y sus apreciaciones sobre los libros ofrecidos por las editoriales privadas, avaladas por la SEP, son un buen espacio que nos lleva a concluir que la Reforma de la Educación Secundaria está muy lejana de alcanzar el sano equilibrio entre el uso de la lengua en el contexto social y el conocimiento de su estructura.

Cierra Raúl Ávila esta cara del octaedro con "Los libros de texto gratuitos y mi integración personal". Merced a un ejercicio evocativo envuelto en un fino sentido del humor y tintes de honestidad muy personal, nos asomamos a un pequeño resquicio, apenas tratado en la literatura, de las realidades que se viven alrededor de la elaboración de los LTG, en este caso, los libros integrados de español que se dieron entre la reforma estructuralista del año de 1972 y la del enfoque comunicativo en 1993. Ávila recuerda las tensiones generadas entre los equipos de autores y de diseñadores, integrados y desintegrados una y otra vez; y nos deja ver las entretelas de las decisiones tomadas en los ámbitos institucionales, cuando "las erratas se reproducen en millones de ejemplares", a veces por demás absurdas y arbitrarias, que redundan en un dispendio innecesario. Más allá de los recuer-

dos y las experiencias, este capítulo hace referencia, además a una de tantas iniciativas inacabadas, la de los "libros integrados", que nunca llegaron a cristalizarse plenamente a pesar de su evidente valor.

2 Historia. Esta arista reúne problemas de distinta índole pero de igual envergadura de la que acabamos de dejar atrás. Si aquélla se centraba en la lengua que vertebra el pensamiento de los niños, esta otra se concentra en el estudio del pasado y su forma de relatarlo. ¿Cómo "enseñar" el pasado a los niños y cómo hacerlo accesible a su comprensión con estrategias efectivas que impacten su conocimiento y con herramientas objetivas y veraces que no involucren intereses entramados con el poder? Tres especialistas se valen de la imagen y la palabra para explicar diferentes aspectos de esta difícil enseñanza. Con un elocuente apoyo gráfico, Luz Elena Galván en "Una lectura de imágenes de héroes de la Independencia en libros de ayer y hoy", nos demuestra como la imagen es también portadora de actitudes y de valores que enmascaran o desvelan la realidad por medio de colores, formas y pinceladas. Describe con transparencia a seis personajes que han poblado distintos textos de historia (antes y después de la Conaliteg). A partir de las ilustraciones de diversos libros escolares, Galván comprueba que todos comunican dogmas, ideologías, intenciones y conforman el imaginario social. Resulta sumamente atractivo y novedoso ver a nuestros héroes, jóvenes o ancianos, beligerantes o pacíficos. La iconografía, sin duda, abre nuevas puertas a la investigación histórica, pues completa con nuevos significados lo que las palabras esconden.

María Guadalupe Mendoza y Josefina Mac Gregor construyen una sólida díada con los controvertidos libros de texto gratuitos de historia (LTGH) pertenecientes a dos reformas, la de 1993 y la más reciente de 2008, que por tratarse de la historia han avivado los debates de siempre, en apariencia, por su manera de presentar los hechos de los héroes, pero en la realidad, por apartarse de la historia oficial. La consecuencia final es que estos libros no logran dar con la respuesta a la persistente pregunta ¿cuál es la función de la historia en la educación?

Mendoza en su bien armado trabajo "Los libros de texto de historia de la modernización educativa: autores, textos y contexto, 1992 y 1994", desmenuza con finura artesanal el breve lapso en que la historia vuelve a irrumpir como materia en el panorama educativo, en medio de un ambien-

te social y económico convulsionado: el Tratado de Libre Comercio, la creciente globalización y una intrincada sucesión presidencial. Mendoza maneja con destreza los distintos hilos con los que se teje el debate sobre estos libros en el que participan intelectuales, políticos y la comunidad en general, pero los que fortalecen su tejido son dos: la historia oficial con sus exageraciones y manipulaciones justificadas, y la otra historia que intenta reescribir el pasado histórico de México. Lo más lamentable es que en la pugna, ni una ni otra postura logró el viejo ideal de la consolidación de la identidad nacional por medio de la historia patria.

Por último, Josefina Mac Gregor en "La reforma de 2008-2010. Los libros piloto de historia, primero y segundo grados", presenta un pormenorizado análisis de la etapa de prueba de los planes de estudios y programas, y de los LTGH de primero y segundo grados, emanados de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2008. Con suma objetividad, Mac Gregor señala aciertos y desaciertos en estos documentos provisionales, entre los que sobresalen: la nueva estructura en unidades por bloques y propósitos, el sentido de la celebración de la historia, la inserción de la historia en el campo formativo llamado *Exploración de la naturaleza y la sociedad*, la ampliación de los objetivos y el desarrollo de las actividades para la comprensión de los sucesos. Hay aspectos señalados por Mac Gregor, que por su relevancia, merecerían atención urgente en la consolidación de estos libros de prueba. Uno de ellos es la dificultad cognitivita que supone para un niño pequeño la adquisición de nociones temporales, ya de por sí compleja, y otro de distinta naturaleza, pero de igual importancia, sería el de la asintonía entre los planes y programas de estudio y los LTGH que se refleja en la imposibilidad de éstos de pasar de la historia factual a la explicativa.

3 Formación cívica y ética. María Cecilia Fierro Evans en su capítulo "Cívica y ética: ¿asignatura elusiva o eludida?" incursiona por la recién recuperada pareja formada por el civismo y la ética, que aparecen y desaparecen eventualmente de los Programas de la SEP de acuerdo con las necesidades políticas de los tiempos, pero cuya relevancia actual es no sólo incuestionable sino de urgente atención en un país convulsionado por la falta de valores. La explicación que Fierro Evans da a esta situación parece surgir de los nexos de esta materia con el espinoso tema de la laicidad y la ruptura con la religión. En su acertada revisión, la autora da cuen-

ta de cómo se han ido ensanchando o reduciendo los marcos del civismo hasta llegar a los actuales parámetros que retoman los valores humanos y reconocen a los alumnos como ciudadanos éticos que se preparan para la vida y para el ejercicio de su ciudadanía. Pese a los visibles cambios, positivos y alentadores del programa de formación cívica y ética que ofrecen una definición de la vida ciudadana, Fierro detecta el nocivo desfase entre el programa y los planes de estudio y el libro de texto (problema mencionado por varios autores de este libro) que entorpece la organización del pensamiento infantil y la imposibilidad de alcanzar los objetivos propuestos. Cierra Fierro Evans su capítulo con una asertiva propuesta.

4 Ciencias naturales. Los dos capítulos dedicados a las ciencias naturales nos permiten comparar concepciones antiguas con modernas y comprobar cómo las necesidades de los tiempos van marcando y transformado las preocupaciones y el énfasis en ciertos aspectos de estas ciencias, que por su colindancia con lo moral y religioso, siempre están bordeando terrenos resbaladizos.

Lucía Martínez Moctezuma en "Los héroes olvidados: agua y bosques en los libros de texto 1882-1959" hace una sugestiva reseña de los modelos culturales en torno a la conservación de la naturaleza, íntimamente ligados a significados sociales, en dos momentos de nuestra historia. Uno (1889-1921) en que se normaba el espacio y la vida escolar bajo la protección de la higiene, panacea que mejoraría la salud y la moral. El otro (1921-1959) cuando la naturaleza es un héroe más del elenco nacional. Con elegancia y conocimiento del tema, Martínez Moctezuma recorre setenta años en los que la visión del campo, el ambiente, la jardinería, el bosque, el cuidado de la salud y los actores sociales se transforman profundamente. Llama la atención sobre todo cómo en estos años la visión discriminatoria del indio se afianza, precisamente dentro de los parámetros de la belleza, la limpieza y el cuidado corporal, rompiendo con ello el anhelo de equidad, justicia y de libertad que subyacía y subyace a los objetivos de estas asignaturas.

Susana Quintanilla con gran acierto da la palabra a los niños, personajes medulares del proceso educativo, y con una sencilla estrategia metodológica, recoge una muestra significativa de encuestas que plasma en "Los niños opinan sobre los libros de texto de ciencias naturales". Entre-

medio del capítulo Quintanilla abre un sugerente preámbulo donde relata el trayecto de los libros de texto gratuitos de ciencias naturales de 1992 a 1999, cuando finalmente la SEP publica el libro *Ciencias naturales y desarrollo humano para 6°* que profundizaba en los conocimientos adquiridos sobre la naturaleza y algunos aspectos de la maduración humana, la sexualidad, la reproducción y la adolescencia, estos tres últimos temas causantes de la indignación de algunos sectores de la sociedad cuya actitud reaccionaria no se hizo esperar.

Más allá de estas eternas polémicas moralistas, lo sobresaliente de este trabajo es que nos permite penetrar en el sentir de niños de 11 y 13 años de varias ciudades de México, en torno a los contenidos de sus libros, plasmado en la tradicional invitación que aparece en los LTG, sistematizada dentro de parámetros científicos por Quintanilla. Todos los resultados que nos ofrece son valiosos pues dan a conocer sentimientos, estilos, interlocutores, tonos, temores, necesidad de comunicación, quejas y peticiones, realmente sorpresivos por su creatividad y valentía, si consideramos el tradicional mundo de represión e inhibiciones que suele darse en la escuela. Pero lo más relevante por inesperado, es ver el gran valor que los niños dan a sus libros y las manifestaciones en que se traduce este valor. Indudablemente un punto muy positivo a favor de la permanencia de los LTG y del potencial creativo que hay en sus páginas.

La sexta cara de nuestro octaedro *Los azares de la evaluación* nos hacen penetrar en uno de los ámbitos que han despertado mayor interés y polémica en el contexto educativo. Es un hecho que en la última década la evaluación cobró vida en México, adquiriendo una considerable autoridad. Pero esta cara también nos conduce a la parte oscura de la celebración. La calidad del festejado necesariamente se habrá de medir y sus cincuenta años habrán de ser reflejo de plenitud o de fracaso. Este apartado muestra cuáles han sido los resultados de la evaluación de algunos de los LTG que han buscado construir conocimiento entre la heterogénea población mexicana.

En este apartado tres especialistas ofrecen sus reflexiones acerca del diseño, uso y resultado de la evaluación relacionada con y sobre los LTG. Estos resultados pueden tener dos lecturas: el bajo rendimiento escolar de los estudiantes mexicanos, y las consecuencias de un modelo evaluativo

que no corresponde a la realidad, ambos hechos con igual peso y necesidad de análisis profundos.

Eduardo Backhoff Escudero y Luis Ángel Contreras Niño abren este apartado con "El papel de los libros de texto en la evaluación de la calidad de la educación básica en México", en el que hacen una pormenorizada descripción de la forma y función de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). A partir de cinco puntos básicos, explican con argumentos convincentes la importancia que tienen los LTG en el diseño de pruebas de aprendizaje de gran escala para conocer la calidad de la educación masificada. La parte medular la constituye la relación del currículo nacional con la evaluación y el diseño de los Excale y desde luego los LTG como punto de partida para la planeación y orientación de la enseñanza, como recurso fundamental para desarrollar instrumentos de evaluación. Backhoff y Contreras muestran los resultados nada halagüeños obtenidos en tercero y sexto de primaria y en tercero de secundaria en varias materias relacionadas con el español y las matemáticas, pues revela que el aprendizaje de los estudiantes y la demanda cognitiva que se les hace es muy inconsistente a lo largo de la educación básica. Precisamente, por esta inconsistencia, pese a la calidad incuestionable del proceso, queda una sensación de la vulnerabilidad de las evaluaciones.

Andrés Sánchez Moguel refuerza la visión general presentada por Backhoff y Contreras, vuelve a subrayar la relevancia de los LTG para la labor evaluativa. Añade otros aspectos valiosos de los Excale, como su arreglo matricial y el sofisticado tratamiento estadístico que soporta grandes conjuntos. En su trabajo "El uso de los libros de texto de matemáticas como insumo para el desarrollo de las pruebas Excale" dirige su mirada a los contenidos en los libros de matemáticas y las preguntas que suscitan en torno a su evaluación. Los puntos más ilustrativos de este capítulo se concentran en torno a los contextos problemáticos de las estructuras matemáticas, a los modos de solución más usuales en los libros, a los puntos de partida para la elaboración de reactivos y a los ejemplos de las inconsistencias detectadas de los LTG de Matemáticas. Con respecto a estas inconsistencias, Sánchez Moguel insiste en la necesidad —ya mencionada por otros autores— de consonancia entre los planes de estudio y los LTG. Concluye su capítulo poniendo el dedo en la llaga al manifestar su preocupación

sobre la peligrosa interdependencia de los Excale con el currículo, pues de la calidad de unos depende la del otro.

Emilio Blanco cierra esta filosa cara del octaedro. El elocuente título de su trabajo "La desigualdad de oportunidades de lectura. Un análisis de la distribución de libros y lecturas entre los alumnos mexicanos, a cincuenta años de los primeros libros de texto gratuitos" anuncia los resultados de una evidente desigualdad de acceso a la lectura entre niños y jóvenes estudiantes mexicanos en relación directa con la disparidad económica, derribando el mito de la igualdad en las oportunidades educativas. Para ello se vale del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y de los Excale. Tres son sus ejes analíticos: la disponibilidad de libros en el hogar y en la escuela, la oportunidad de acceso a libros en la escuela y la práctica de la lectura de los estudiantes. Tras un riguroso análisis estadístico, Blanco llega a conclusiones desoladoras que relevan la verdad sobre la lectura y las bibliotecas. El esfuerzo de la política educativa ha sido infructuoso ya que los LTG no han propiciado una mejor calidad de vida, ni han reducido la desigualdad. Los LTG son insuficientes ante las inequidades estructurales de la sociedad.

Los retos de la tecnología, en esta séptima cara de nuestro octaedro se nos abre una magnífica oportunidad para adentrarnos en el mundo de la tecnología y su revolucionario impacto en los niños y jóvenes que cursan la educación básica. Tres especialistas nos hablan de diferentes aplicaciones de esta tecnología que ha ido penetrando vertiginosamente al mundo educativo mexicano. Judith Kalman, en su interesante capítulo "Los libros de texto gratuitos en los tiempos de las tecnologías de la información y la comunicación", ofrece una clara argumentación sobre lo que ha representado la revolución de las innovadoras tecnologías de la información y la comunicación en la concepción misma del conocimiento y por ende, del libro de texto, hasta llevarlo a la necesidad de reinventarlo y de formar nuevos lectores y escritores capaces de crear redes de significación. Encuentra Kalman que el modelo que prevalece es sumamente lesivo porque impide la búsqueda de nuevas formas de expresión. El libro de texto debe de responder a su momento social e histórico y debe de expandirse en la mediásfera. Leer y escribir, centro motor de los LTG, centro vital de la actividad esco-

lar, han de repensar su significado y aprovechar el poderío tecnológico para una apropiación del conocimiento positiva y significativa.

Siguiendo la misma línea de pensamiento de Kalman, Teresa Rojano en "Recursos multimedia y el libro de texto gratuito: entre las herramientas universales y los desarrollos *ad-hoc*", profundiza en las ventajas y limitaciones de algunas herramientas que, como la Enciclomedia, caen en la categoría de desarrollos *ad-hoc*. Para ello hace una interesante historia de las herramientas y de las tecnologías digitales que no sólo sustituyen a los humanos sino que democratizan el conocimiento. Centra su atención en la cuestionada Enciclomedia, a la que le concede su justo valor por su capacidad de incorporar la tecnología al aula y vincularla con los LTG. Con estas nuevas herramientas de conocimiento, apropiadamente usadas y en condiciones óptimas de uso, se dejaría atrás el concepto del maestro facilitador y del niño pasivo y repetidor.

Para finalizar con este atractivo apartado destinado a las realidades de la tecnología, Enna Carvajal clava su mirada en los innegables pero desperdiciados valores de la Telesecundaria en "La evolución de los materiales didácticos de la Telesecundaria: del telemaestro a la diversificación de los recursos en el aula" Carvajal se propone hacer una revisión profunda de los elementos y de la interacción que propicia la Telesecundaria con los libros de texto, la clase televisada y otros elementos que en su conjunto, dan cuenta de la complejidad de esa innovadora forma de impartir el conocimiento, muy particularmente en los contextos de pobreza como los que rodean a las escuelas rurales e indígenas. Demuestra Carvajal que el impacto de esta tecnología en los estudiantes no corresponde, ni con mucho, a la calidad de los materiales proporcionados por la SEP que se reducen a tres puntos limitantes: ausencia y escasez de materiales aunada a la movilidad de los profesores. Sin condiciones de infraestructura y equipamiento la Telesecundaria injustamente fracasará pese a su multipresencia en la vida educativa mexicana.

El periplo de los LTG en este libro termina con el obligado tema de su futuro y del proyecto institucional que lo albergará: *El futuro de los libros de texto gratuitos: entre la tecnología y las editoriales privadas* abriga la octava cara del octaedro. El potente escenario montado por Kalman, Rojano y

Carvajal es el marco de entrada perfecto para entender este futuro, situado entre dos polos sobresalientes: la vertiginosa progresión de la tecnología que abarca todos los espacios vitales de los niños y la puja de las editoriales privadas por intervenir en el proceso de elaboración de los libros de texto. Este futuro es avizorado por Juan Arzoz y Miguel Agustín Limón que reflexionan en torno a los posibles rasgos distintivos de ese porvenir, cimentado sobre la base de una estructura de tensiones entre la Conaliteg y las editoriales institucionales privadas, dentro de las exigencias de una tecnología arrasadora.

Juan Arzoz Arbide en "El libro de texto en México", se pregunta acerca de la capacidad real de nuestro país, y consecuentemente de la Conaliteg, para enfrentarse a las exigencias de un mundo globalizado y altamente tecnologizado. El punto toral está en la posibilidad de la SEP de cubrir la oferta bibliográfica con variedad y calidad y abarcar de manera óptima una educación masificada. Con un despliegue de generosas gráficas comparativas, Juan Arzoz ilustra la situación de los libros de texto en México y en el mundo que no logran garantizar de manera real la equidad y la gratuidad de la educación. Para Arzoz, resignificar el sentido de las editoriales privadas en consonancia con la Conaliteg significa nutrir a los lectores, no venderles libros.

Miguel Agustín Limón en "Del pasado al futuro de los libros de texto gratuitos", se propone revisar la trayectoria de cincuenta años de historia de la Conaliteg y de los LTG para tratar de presagiar su futuro inmediato. Del pasado rescata las bondades del excelente Plan de Once Años de Torres Bodet, que inició el verdadero impulso de la expansión educativa mexicana y logró empezar a combatir el analfabetismo, con acciones concretas y palpables: los LTG. Del presente destaca la labor impresionante de la Conaliteg en su compromiso por repartir a lo largo y ancho del país los LTG, que se empieza a beneficiar de la intervención de las editoriales privadas en la elaboración de libros para la secundaria. En la transición entre el presente y el futuro comprueba con base en estadísticas, el poderío que las TIC están representando en la transformación y calidad educativa, permeando aquí y allá a los LTG cuyo futuro preconiza precisamente ahí, en la transformación de sus tradicionales formatos, ensanchados con la intervención positiva de la tecnología revolucionadora del conocimiento moderno.

Sin duda estos dos capítulos de libro conducen irremisiblemente a una pregunta: ¿estas editoriales privadas y esta arrasadora tecnología no amenazan con crear un nuevo analfabetismo diferente del ya padecido por siglos en México pero tan lesivo y voraz como el de entonces?

PARA CONCLUIR

Se dice que agradecer es un acto que engrandece; avalo plenamente este decir en mi propia experiencia. Por la realización de este libro tengo que agradecer la calidad del apoyo institucional de El Colegio de México y de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos; pero sobre todo, mi agradecimiento se dirige a lo autores que respondieron a la convocatoria con confianza, entusiasmo y apertura, demostrando contundentemente que el tema "educación" no le es ajeno a los académicos. Mi agradecimiento es doble por la fe manifestada en la empresa y por el enriquecimiento que el diálogo entablado con todos ellos me dio. En este sentido, fui la primera quien descubrió el significado y valor profundo de sus textos. A todos ellos: gracias. Mi gratitud también para Alberto Palma, Eduardo Monroy y a Ivonne Charles Hinojosa, quienes me acompañaron en varios tramos de este desafiante itinerario.

Con el afán de no romper con el canon de un aniversario y celebrar con gozo y objetividad el significado de los LTG y su insoslayable valor dentro de la sociedad mexicana durante los cincuenta años de su existencia, termino este prólogo con la manifestación de un deseo: que los huecos, superficiales o profundos, que quedan en este libro no sean sinónimo de incompletud, sino reflejo de la complejidad de un tema que es urgente enfrentar con una investigación rigurosa y de calidad. Si no se hace, podríamos entrar en un dédalo sin salida.

I. DE LOS ANTECEDENTES LEJANOS Y PRÓXIMOS

DE TEXTOS Y MAMOTRETOS

Pilar Gonzalbo Aizpuru
Centro de Estudios Históricos
El Colegio de México

¿SABEMOS QUÉ ERAN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HACE TRESCIENTOS O CUATROCIENTOS AÑOS?

Para quienes vivimos en el siglo XXI parece innecesario plantearse qué son los libros de texto. Todos sabemos o creemos saber lo que son. Y también, en consecuencia, suponemos que su origen y finalidad están relacionados con las instituciones de enseñanza. Lo cual nos lleva a plantear nuevas preguntas, porque no siempre estuvo claro en qué consistían esas instituciones de enseñanza ni por qué la instrucción debería impartirse en determinados establecimientos. Lo que sabemos nos permite afirmar que muchos libros se usaron en las escuelas, pero no como instrumentos didácticos que facilitan el aprendizaje. Sería ridículo imaginar que cuando Cicerón escribía cartas o Catulo escribía sus poesías eróticas estaban pensando en que sus obras serían textos escolares.

La realidad es que el mismo concepto de instrucción y, por supuesto, los métodos pedagógicos y los recursos didácticos empleados en la educación, tardaron varios siglos en definirse en la forma en que actualmente los conocemos y dicha indefinición alcanzó igualmente a maestros y alumnos. Ese tipo de estudios se iniciaron en las universidades medievales y en la catequesis de los claustros conventuales. Cuando los españoles iniciaron la enseñanza en universidades y colegios americanos era reciente la invención de la imprenta, por lo que es importante saber hasta qué punto y en qué forma influyó en los estudios: ¿desde cuándo, en qué niveles

de enseñanza y con qué fin se usaron libros impresos? ¿Quizá su difusión propició el empleo masivo de textos? Y aún quedaría pendiente saber si los estudiantes disponían de sus propios libros escolares, cuál fue la actitud de los maestros hacia esos textos, cuál su utilidad y en qué forma se emplearon.

LOS TEXTOS Y LAS ESCUELAS

Cuando Platón se dedicó a poner por escrito las enseñanzas de su maestro Sócrates, cuando Aristóteles pretendió reunir en varios cientos de páginas los conocimientos que había acumulado y que constituían todo el saber de su tiempo, y cuando los juristas del imperio bizantino elaboraron recopilaciones de las leyes y de los casos que ejemplificaban su aplicación, no hay duda de que pensaban que sus textos contenían enseñanzas, que esas enseñanzas eran provechosas y que en un futuro habría estudiosos para quienes esos conocimientos serían de utilidad. Las imprentas de la Europa occidental reprodujeron sus textos, que se consideraban valiosos, pero no por eso fueron libros destinados a los estudiantes sino especialmente a los juristas, a los eclesiásticos y a los filósofos. Tampoco lo habían sido las copias manuscritas realizadas por los monjes en los monasterios medievales, pero eran el germen de los libros de texto. Los poemas ofrecen un ejemplo mucho más claro. Incluso sí la Eneida logró conmover a los lectores con un sentimiento patriótico o el Beatus ille promovió el aprecio por la vida sencilla, ello no significa que su influencia se transmitiese mediante el estudio. En todos los casos se trataba de aportaciones al conocimiento que deberían preservarse para su uso por futuras generaciones.

Las escuelas existentes en las ciudades del imperio romano desaparecieron con su caída y los estudios paganos se olvidaron para dejar lugar a la formación cristiana y, en particular, para la instrucción de los clérigos. Desde los orígenes del monacato, los monjes copiaban los libros de la cultura clásica que se habían salvado de la destrucción de las bibliotecas y eligieron el *Salterio* como libro de lectura en el que todos los pequeños novicios aprendían a leer. Copiados algunos versículos en tablillas, los monjes niños memorizaban párrafos completos a la vez que interpretaban el contenido de los textos (Riché 1983, pp. 35-45). El proceso era inverso

al que se ha usado más generalmente durante los últimos siglos en occidente. Este método de aprendizaje, que parte de la memorización de las frases para pasar al desglose en sílabas y letras nunca fue totalmente abandonado. Superados los oscuros y difíciles años de la alta Edad Media, durante el periodo de resurgimiento de la cultura bajo el imperio de Carlomagno, se intensificó el interés por la difusión de las buenas costumbres, y para ello comenzaron a escribirse libros que se llamaron espejos (*speculum*); se mantuvieron con relativo interés hasta su auge extraordinario en el Renacimiento y se destinaron sobre todo a la educación de príncipes y de caballeros. Eran simultáneamente libros de moral y de cortesía, no de instrucción, y ni siquiera hubieran servido como norma general puesto que se adaptaban a las circunstancias particulares de sus destinatarios. Eran, por tanto, libros destinados a la enseñanza, pero no libros de texto.

Las universidades dieron un nuevo impulso a los estudios e influyeron en la difusión de autores reconocidos, en especial los padres y doctores de la Iglesia, cuyas obras podían leerse en bibliotecas monásticas o catedralicias, pero en cuanto al conocimiento del mundo y de la naturaleza, de cuestiones materiales o espirituales, ya fuera en los monasterios, en los claustros de las catedrales o en las cátedras universitarias, seguía siendo la voz del maestro la única guía hacia el conocimiento. El *trivium* (gramática, lógica y retórica) y el *quadrivium* (aritmética, astronomía, música y geometría) englobaban todo el saber accesible, que no se condensaba en textos; se usaban libros sí, tan importantes como que los cursos tomaban el nombre del autor que se leía en ellos. Leer la obra de un autor era estudiarlo, explicar su pensamiento, interpretar sus consecuencias. Para ello las clases se distribuían en tres partes denominadas: *prelectio, lectio* y *relectio*, y se trataba de contextualizar, explicar y ejemplificar las líneas del autor elegido. Los catedráticos "leían" tal o cual capítulo de los autores consagrados. En teología se estudiaban las Sagradas Escrituras, la *Suma teológica* de Tomás de Aquino, el libro de Pedro Lombardo (el Maestro de las Sentencias), o las obras de Duns Scoto o Agustín de Hipona. En Cánones y leyes el objeto de estudio eran precisamente los códigos y recopilaciones (Digesto, Cánones, Decretales, Clementinas, etc.) sobre los que cabían interpretaciones y disputas. En medicina imperaban Galeno y Vesalio. En todos los casos se estudiaba la obra de estos autores, que contenía toda la sabidu-

ría accesible; se aspiraba a conocerlos y asimilar su pensamiento, no constituían el manual de aprendizaje que podría ayudar a investigar en otros ámbitos, con frecuencia juzgados peligrosos y siempre considerados inútiles y superfluos.

La facultad de Artes, cuyos estudios se consideraban propedéuticos para el ingreso a facultades mayores (Teología, Cánones, Leyes y Medicina), rendía culto a Aristóteles en el *Organon*, como fundamento de la lógica. Sin duda un clásico indiscutible, pero requería de explicaciones adicionales que deberían servir para entenderlo. Lo mismo sucedía con la *Física* y la *Metafísica*, como compendios de cuanto integraba la filosofía; y en un intento de hacer accesibles los complejos conocimientos, que incluían lo que hoy consideramos matemáticas, geometría, física y ciencias naturales, se redactaron los volúmenes de Súmulas, que dieron nombre a otra de las cátedras. Confusos, muy confusos, y voluminosos, muy voluminosos, tampoco se pretendió que los utilizasen los estudiantes sino sus maestros.

LA IMPRENTA Y LA SABIDURÍA

Con la inseguridad propia de sus primeros pasos y no siempre bien aceptada, la imprenta comenzó por adaptarse a las exigencias de algunos lectores potenciales, de modo que se editaron libros en que las páginas dejaban amplios márgenes y espacios para que en ellos pudieran anotarse las reflexiones personales, los desacuerdos o puntos de posible discusión. Esta fórmula asumía la convicción de que leer no era una ocupación pasiva sino activa, que no consistía en recibir ideas ajenas sino en estimular la generación del pensamiento propio. Y aunque pronto se redujeron los espacios blancos y se limitaron los márgenes, no se olvidó la distinción entre la lectura relajada o estática, de simple aceptación del pensamiento ajeno, y la dinámica, dialéctica, crítica, que podía conformarse con lo aportado por la lectura, pero conformarse en el sentido de "formarse con", reelaborar los argumentos y quizá modificarlos o reforzarlos. Si finalmente los libros se destinaron exclusivamente a la letra impresa e incluso se adaptaron con vacilaciones a la lectura de esparcimiento, con mayor razón se discutió su utilidad para el estudio.

Sin duda deberemos tomar en cuenta los abecedarios o silabarios, como los primeros impresos para la iniciación en la vida escolar. Tenemos noticia de que en España hubo catecismos desde la primera mitad del siglo XVI, y por lo tanto pretridentinos, que se imprimieron con el nombre de cartillas para leer y escribir, como la de 1542, cuyo privilegio se concedió a la catedral de Valladolid en apoyo a la realización de sus obras; medio siglo después el catecismo de Ripalda sustituyó a las primeras cartillas y, al parecer, el privilegio de impresión se trasladó a las nuevas, si bien esto no se especifica en la documentación conocida (Tanck de Estrada 1988, pp. 50-53)[1]. Lo seguro es que fueron dos textos diferentes y que la primera edición disponible del Ripalda procede de 1591.

Entre la población letrada, los libros siempre tuvieron prestigio como objetos depositarios de la cultura y de la sabiduría y, por lo tanto, como transmisores del conocimiento. Pero no todos los libros se consideraron igualmente importantes, ni aun siquiera aceptables y tampoco estuvo claro cuáles deberían leer los jóvenes, cuáles se reservaban a los profesionales y cuáles podían considerarse como objeto de estudio o de auxiliares didácticos. Los libros no sólo transmitían la sabiduría sino que influían en el comportamiento de los lectores. Hoy podemos poner en duda que la lectura de la *Ilíada* fomentase actitudes heroicas o que los poemas de Catulo inclinasen a los jóvenes a experimentar formas de erotismo desenfrenadas, pero los sesudos censores de los siglos XVI a XVIII no dudaron en calificar las lecturas como buenas o malas, por su influencia en las costumbres y, en consecuencia, las fomentaron o las prohibieron.

Si nos referimos a los textos como libros que contienen la sabiduría, debemos reconocer como tales la *Suma teológica* de Tomás de Aquino o el tratado *De Anima*, de Aristóteles. Pero para estudiar al estagirita o al aquinate se requería de una guía, un método y una serie de explicaciones que permitiesen una mejor comprensión y una posibilidad de aplicación de los conocimientos; de modo que estudiar a Aristóteles, o a Santo Tomás, a Duns Scoto, o a Francisco Suárez no significaba memorizarlos sino analizarlos, interpretarlos y discutirlos, incluso enfrentándolos unos con otros.

[1] La referencia procede de un expediente del Archivo Histórico de la ciudad de México.

En los estudios de Humanidades, los autores clásicos servían de ejemplo, un ejemplo que ilustraba los conocimientos impartidos por otros medios. Como modelos de la correcta expresión en lengua latina serían imprescindibles las cartas de Cicerón o las elegías desde el Ponto de Ovidio (las *Pónticas*). Muchos otros acompañaron a los estudiantes de facultades universitarias. Los catedráticos de cursos de Artes o Filosofía disponían de verdaderos textos que, sin embargo, estaban lejos de aclarar los temas que trataban y, aun con la ayuda del maestro, siempre resultaron demasiado complicados para los estudiantes. Las Súmulas, que reunían conocimientos de matemáticas, física, geometría y ciencias naturales, eran como grandes enciclopedias a las que se acudía para ampliar algunos conceptos expuestos en clase; no se planearon como manuales que sustituirían a las explicaciones. Incluso el término manuales, que en general es aplicable a los libros usados por los estudiantes, difícilmente podría referirse a los voluminosos y pesados tomos conservados en las bibliotecas. Es decir, que dentro de ese amplio apartado de los textos utilizados en las escuelas a partir del siglo XVI, hay algunos que se destinaban a la instrucción y otros que no se destinaron a ese fin. Descartadas las grandes enciclopedias, los tratados de temas teológicos y los poemas de los autores clásicos, queda muy reducido el campo de los que podemos identificar como precursores de los libros de texto, tal como se han conocido en los últimos siglos. Esta distinción es aplicable a la pregunta relacionada con el sentido o finalidad de los textos. Desde nuestra perspectiva del siglo XXI y puesto que hubo un tiempo en que se pudo decidir si usar o no libros de texto y la forma en que deberían usarse, nos plantea la cuestión de si los textos que se utilizan en la actualidad responderían a las motivaciones que permitieron su uso hace algo más de cuatro siglos. Lo que hoy nos parece simple y necesario estaba muy lejos de serlo hace cuatrocientos años: el usar libros de texto no era una cuestión banal sino que implicaba un cambio en los métodos pedagógicos.

EL DILEMA DEL MAESTRO: DICTAR APUNTES O GLOSAR LA LECTURA

Una vez consolidados los estudios universitarios, cuando el Renacimiento imponía nuevas ideas y abría nuevos horizontes, el objetivo de impartir

educación a todos los individuos, de cualquier edad, género y categoría, coincidió con la invención de la imprenta y, como consecuencia, la difusión, proliferación y abaratamiento de los libros. Y así fue como a partir del siglo XVI, el concepto moderno de textos escolares comenzó a utilizarse para el aprendizaje de la gramática latina, lo que constituía el primer ciclo de estudios, que eran las Humanidades. Pero tampoco fue tan inmediato, ni universalmente aceptado. Los estudiantes podrían prescindir del libro de gramática siempre que atendiesen a las explicaciones del profesor y se aplicasen a las lecturas de los autores clásicos seleccionados, casi siempre Virgilio, Terencio, Horacio y Ovidio. Podría decirse que éste era el más eficaz recurso didáctico, al conmover a los jóvenes con poemas que desde su creación han impresionado a sus lectores. Y aun después de generalizarse el uso de las gramáticas, faltaba dar el paso decisivo hacia los textos de otras materias. Los libros eran caros para el bolsillo de los estudiantes y su lectura era difícil y requería del apoyo del maestro, pero el problema básico era si efectivamente leer un libro podía ser tan instructivo como recibir, entender, asimilar y anotar, lo que el maestro explicaba. No faltaba quien consideraba que la lectura propiciaba la indolencia y que quien mucho leía no dejaba espacio para crear por sí mismo nuevas ideas. La lectura reducía o eliminaba el esfuerzo personal de recrear los conceptos escuchados y darles una nueva forma con la propia redacción. Escribir lo escuchado no era precisamente copiarlo como haría un amanuense, sino reelaborarlo, sazonar las afirmaciones ajenas con las experiencias personales, repensar para aceptar, rechazar o poner en duda el mensaje recibido e, invariablemente, modificarlo según lo que el oyente estaba dispuesto a entender y lo que era capaz a su vez de transmitir. Nadie como Luis Vives resumió las ventajas de los apuntes tomados en clase como un completo método pedagógico. Frente a estos apuntes, anotados en mamotretos o cartapacios, perdían valor los impresos.

Las gramáticas latinas, subdivididas en partes, según el criterio del autor, proporcionaban los conocimientos básicos de la morfología, las reglas de la sintaxis, la correcta ortografía y la adecuada prosodia, que enlazaba con la retórica. Puesto que toda la sabiduría estaba contenida en libros escritos en latín o griego, nadie podía acceder a ellos sin la adecuada preparación gramatical, lo que tampoco satisfacía a los más exigentes moralistas.

> El gramático se ocupa de cuidar el lenguaje; si quiere ir un poco más lejos, trata de historia, y de versos si extiende sus dominios lo más que puede. ¿Qué cosa de estas allana el camino a la virtud? ¿La explicación de las sílabas, la diligencia en la elección de las palabras, la memoria de las fábulas, la ley y la modificación de los versos? ¿Qué cosa de estas quita el miedo, limpia de codicia, frena la lujuria?

Este párrafo no fue escrito por un moralista cristiano sino por un reconocido autor hispano-romano, Lucio Anneo Séneca, y no faltaban entre los pensadores cristianos quienes compartían su opinión (Galino Gómez 1968, p. 9).

En el campo contrario, nadie más entusiasta que Antonio de Nebrija en defensa de las virtudes del texto gramatical, su texto, desde luego. Según su opinión, su gramática castellana era tan sencilla que quienes la conocieran querrían pasar a estudiar el latín, lo cual resultaría tan fácil que "por la cual forma de enseñar no será maravilla saber la gramática latina no digo yo en pocos meses mas aun en pocos días, y mucho mejor que hasta aquí se aprendía en muchos años" (*ibid.*, p. 177)[2]. Parece un alegato viejo y por lo mismo inútil, e incluso se diría que era la vanidad la que movía a Nebrija en su defensa de la gramática castellana, pero es oportuno recordar que los lingüistas y psicólogos han demostrado la diferencia radical existente, no sólo en la expresión oral sino incluso en el pensamiento lógico, cuando los primeros conocimientos se imparten en la lengua propia o en otra ajena. Comenzaban a darse los primeros pasos hacia la educación del mundo moderno, lo que no implicaba el uso de textos. Si bien no los rechazaba, el humanista Luis Vives recomendaba como método pedagógico el empleo de los apuntes:

> Así es que cada uno de los niños tendrá un cartapacio en blanco, dividido en varias secciones, para recoger en él las enseñanzas caídas de la boca del maestro, que son de precio no menor que las perlas. En una sección pondrá las palabras aisladas una por una; en otra sección las frases y modismos de uso corriente o raro y no conocidos por todos; en la tercera sección registrará los hechos históricos y en otra las fábulas; en otra los dichos y las sen-

[2] Referencia al texto de Antonio de Nebrija, "Provecho del estudio del castellano".

> tencias graves; en otra los proverbios o refranes; en otra los héroes famosos, ennoblecidos por la celebridad; en otra las ciudades gloriosas, en otra la flora, la fauna, los minerales peregrinos; en otra los pasajes difíciles de los autores, con su explicación convincente; en otra consignará las dudas que no han tenido todavía solución [...] Tendrá además un cartapacio mayor; allí apuntará lo que el profesor haya explicado más extensamente y también lo que él, por iniciativa personal, hubiere leído de los buenos autores o los dichos y sentencias que hubiere oído de otros (*ibid.*, p. 262)[3].

En un tiempo en que la educación no era universal, ni menos obligatoria, y tampoco limitada a ciertas edades, se suponía que el estudiante estaba ansioso por aprender y que el maestro estaba capacitado para responder a las inquietudes de los estudiantes. Nadie pensaba en remitir las preguntas a determinados especialistas sino que el maestro era responsable de proporcionar los conocimientos pertinentes.

EL MUNDO AMERICANO. LA EVANGELIZACIÓN COMO EDUCACIÓN

Mediando el siglo XVI, la cuestión que a todos preocupaba, más que el dominio de un elegante latín, era la ortodoxia católica y el conocimiento de lo que se consideraba verdades fundamentales que todo buen cristiano debía conocer. Así que, mientras se discutía sobre la conveniencia de publicar manuales que facilitasen el aprendizaje y se recomendaba emplear cartapacios (carpetas o cuadernos) para los apuntes, se estableció, con aprobación unánime y por decisión pontificia, el único libro que debía ser memorizado por todos los fieles de la cristiandad católica a partir del Concilio de Trento, el catecismo del Concilio, cuya versión en lengua castellana, para los dominios de la corona de España, quedó en manos de dos distinguidos jesuitas, los padres Jerónimo Ripalda y Gaspar Astete. Estos fueron los catecismos que se conocieron en las provincias de ultramar.

La urgencia de evangelizar a la población americana había aconsejado a los primeros prelados de la Iglesia novohispana la introducción de catecis-

[3] Referencia al texto de Luis Vives "Introducción a la sabiduría".

mos de la doctrina cristiana, en lenguas indígenas y en la castellana. Dado que era indiscutible la primacía de la formación religiosa sobre la académica, la enseñanza de la lectura quedó supeditada y durante varios siglos ligada a la de la religión, de modo que el término cartilla se empleó indistintamente para los catecismos. En 1533, por encargo del obispo (y más tarde arzobispo) fray Juan de Zumárraga, se imprimieron en Alcalá de Henares 12000 cartillas destinadas a la Nueva España, y en años sucesivos se repitieron pedidos algo inferiores (Torre Revello 1960, pp. 215-222)[4]. Don Vasco de Quiroga, obispo de Michoacán, durante su viaje a España en los años 1548 a 1553, ordenó una edición del catecismo de Gutierre González Doncel, destinada a los hospitales-pueblo; pero éste ya no se llamó cartilla ni catecismo sino *El libro de la doctrina cristiana*, porque en efecto, a diferencia de los pequeños catecismos impresos en pocas páginas en octavo, el de González Doncel es un libro de formato mayor, que reúne el texto doctrinal pretridentino con recomendaciones de urbanidad y buenos modales y que no incluye el silabario. Según palabras del prelado, en su testamento:

> Dexamos impresa, que siempre tengan sobradas para ello [...] por ser, como es la dicha doctrina [cristiana espiritual y moral], muy útil y aprobada para los indios grandes y pequeños de aquestas partes, saber y deprender, no solamente la pulicia christiana y espiritual, pero también la temporal, moral y exterior humana (Aguayo Spencer 1970, p. 283).

Como un paso intermedio entre los tratados de educación de caballeros y la escueta doctrina cristiana, casi todas las recomendaciones tienden a poner en práctica la dorada serenidad idealizada por el humanismo renacentista.

La Nueva España recibió exclusivamente el texto de Ripalda, en forma de cartilla, que podía incluir abecedario, silabario y tablas de multiplicar, además de la doctrina cristiana dividida en dos partes: la primera, elemental y sintética, con las partes fundamentales: credo, mandamientos, oraciones, sacramentos, obras de misericordia y bienaventuranzas, y la segunda

[4] Entre otros embarques destinados a distintas regiones hispanoamericanas se han identificado 1308 cartillas-catecismo en 1557 y 444 cartillas en 1564.

con algunas explicaciones en forma dialogada. A partir de 1583, y durante más de cincuenta años, la catedral de Valladolid tuvo el privilegio del monopolio de los envíos a la Nueva España (González Sánchez 1999, p. 75; Tanck de Estrada 1988, p. 51)[5]. Posteriormente se imprimieron en México, preservando el privilegio de la limosna para el Hospital de Indios, la congregación de la Anunciata y, finalmente, a impresores particulares. Las cartillas se formaban con un solo pliego, doblado en octavo y se vendían a dos tomines cada una, precio accesible para una gran mayoría de los habitantes del virreinato (Leonard 1953, p. 277). El precio autorizado era de seis pesos por veinte docenas de cartillas.

Hablar de que el catecismo de la doctrina cristiana fue el primer libro de texto usado masivamente en Nueva España no deja de resultar inquietante si pensamos en el libro de texto como instrumento capaz de introducirnos a un conocimiento académico. Al igual que el Corán en las madrasas musulmanas y la Torá en las escuelas rabínicas, el catecismo tenía como función esencial la transmisión de una ideología que debía quedar grabada en la mente de los estudiantes (presuntamente todos los católicos) de modo que inculcase determinados valores, impusiera ciertas creencias e influyera en las costumbres y la moral. El catecismo no ayudaba a progresar en el conocimiento sino que exigía la aceptación de su contenido; se repetía una y otra vez, se memorizaba y se completaba en sí mismo. Más que abrir la mente, aspiraba a cerrarla, al clausurar la opción de una sabiduría ajena a la de los libros sagrados. Sin embargo, tenía una segunda función, la de libro de aprendizaje de lectura, por lo que bien podemos considerarlo como el texto más popular, y no sólo durante el periodo colonial sino incluso a lo largo del siglo XIX; y no dejó de usarse, aunque ya en compañía de otros textos, hasta mediados del XX, es decir, por más de trescientos años. Era, además, texto obligatorio, porque se exigía su aprendizaje a niños y adultos de todos los grupos sociales, y no gratuito, pero sí mucho más barato que los libros en formato mayor y con diverso contenido. Quienes aprendían a leer lo utilizaban como cartilla, y quienes no podían leerlo

[5] Ya en 1641 se publicó en México, en la imprenta de Bernardo Calderón y Paula Benavides una cartilla que era semejante a la de Valladolid, por la que debían dar una limosna al Hospital de Indios, al que pertenecía el privilegio real.

lo memorizaban mediante la repetición a coro. Se exigía conocerlo al iniciar los trámites para contraer matrimonio y era la base de la enseñanza en todas las escuelas para varones y amigas, como se llamaban las escuelas de niñas (Gonzalbo 1988, pp. 34 y 322-332). Por otra parte, el mismo privilegio que amparaba los catecismos se extendía a "los libros y cuadernos de estudios menores", lo que indica que unos y otros pertenecían a la docencia[6].

LA GRAMÁTICA Y SUS TEXTOS

Aparte de los imprescindibles catecismos, los manuales de estudio más generalizados y comúnmente aceptados fueron los de gramática latina. En cuestiones gramaticales no cabían diversas interpretaciones ni la opinión del maestro modificaría las declinaciones, las conjugaciones o las conjunciones. La opción ya no tendría que ser entre textos impresos y mamotretos sino entre los textos de varios autores. En el último tercio del siglo XVI, ya que los niños pasaban a estudiar gramática, fuera con maestros particulares o en las clases gratuitas impartidas en las escuelas de la Compañía de Jesús, deberían disponer de los textos adecuados, y no hay duda de que muchos estudiantes podían tener su gramática para uso personal, si bien otros se limitarían a los apuntes tomados en clase o a los libros existentes en las bibliotecas de los colegios. Y aunque el precio era bastante accesible, es seguro que sólo algunos tenían su propio libro, pero no pudieron tenerlo todos porque no los había en Nueva España, lo que puede afirmarse porque se conocen de *manera muy aproximada* las cantidades de textos en existencia en librerías y bibliotecas del virreinato y la concurrencia de escolares a las clases de Humanidades. Entre los embarques de libros llegados a la Nueva España, y excluidos los pequeños cuadernillos de las cartillas, las gramáticas eran los libros más baratos, con un costo promedio de 1.7 pesos, mientras que el precio medio de otras obras impresas era de cuatro pesos (González Sánchez 1999, p. 194). El número de las gramáticas recibidas en envíos con distintas fechas indica que los usuarios eran

[6] Así consta en las páginas iniciales del *Catecismo y exposición breve de la Doctrina cristiana*, por el padre Gerónimo Ripalda (1784).

muchos, pero no tantos como serían en cada momento los colegiales "gramáticos". Tenemos documentada la existencia en Nueva España de cuarenta y siete gramáticas en los años 1583 y 1584 y otras sesenta y seis en 1605, que podrían ser algo excesivas para abastecer a los maestros de latín en ejercicio, pero no alcanzarían a cubrir la demanda de los cuatrocientos alumnos que cursaban en el Colegio de San Pedro y San Pablo o Colegio Máximo de la Compañía de Jesús en la ciudad de México, los novicios de órdenes regulares, además de los que estudiaban en otras ciudades y los que lo hacían en escuelas privadas por las mismas fechas (Gonzalbo 1988, p. 169). A todo lo largo del siglo XVII, y contando los inventarios de librerías y los de bibliotecas particulares, más los de algunos colegios, he podido sumar hasta 335 gramáticas y vocabularios, pero no todos eran de la lengua latina ni tampoco podría asegurar que los mismos ejemplares reportados por una librería no fuesen los mismos que años después se mencionaban en un inventario *post mortem*[7]. Otro indicador es la proporción de libros de cánones y leyes, 1279 durante el mismo periodo, que supera ampliamente a los de gramática, y no hay duda de que los estudiantes de gramática eran muchos más numerosos que los futuros abogados y canonistas (Gonzalbo 2009, p. 341). Por su precio y por la utilidad que prestaban en el ejercicio de la profesión, se deduce que los compradores de libros de leyes eran abogados que los necesitaban en el desempeño de su oficio.

Desde que se iniciaron las clases de gramática en los colegios de los jesuitas, se vio la necesidad de aumentar la importación de libros para los estudiantes y para las bibliotecas. A una petición enviada por el Colegio Máximo, el prepósito general Everardo Mercuriano respondió:

> Entendemos hay en el colegio de México harto gran falta de libros; la cual no es pequeña; y será de aquí adelante aun mayor, si no se provee con tiempo; porque en fin, sin libros, muchos y buenos, no se pueden hacer los más ministerios de nuestra Compañía. Por eso deseo mucho V.R. provea en esto con toda la diligencia que le fuere posible; y parece que el medio más a pro-

[7] Con frecuencia los inventarios dan información insuficiente. Supongo que si tan sólo mencionan gramática debe referirse a gramática latina, que era la que se estudiaba en las escuelas, pero podría ser española, que se veía los sábados, como ejercicio sencillo, o de alguna lengua indígena, que aprendían los misioneros.

> pósito será que envíe una buena suma de dineros al padre procurador de las Indias en Sevilla, con la lista de los libros que fueren necesarios; el cual les hará proveer de Amberes, de todo lo necesario, con mucha comodidad; y entre otros de una gramática del padre Manuel Álvarez, y de la filosofía del padre Toledo; los cuales, según entiendo, sería muy bien que se leyesen por allá (Zubillaga 1956, v. I, p. 188)[8].

No hay duda de que la recomendación surtió efecto porque ya al comenzar el nuevo curso (de 1576 a 1577) acababa de imprimirse la edición mexicana de la gramática del jesuita Manuel Álvarez, que utilizarían los 150 convictores que residían en los internados de la capital y un mayor número de estudiantes externos asistentes a las clases del Colegio Máximo (Osorio Romero 1979, p. 44). Quizá la edición de Álvarez se agotó rápidamente y al parecer se recurrió a otros autores, lo que de nuevo motivó algunas quejas. Lo que molestaba a maestros y alumnos no era ya la falta de textos sino su diversidad. Cambiar de colegio o de profesor significaba también cambiar de libro y aun en una misma clase podían darse referencias de varios autores. Una consulta a Roma recibió la respuesta del padre general: "conviene que haya uniformidad en el enseñar la gramática y para esto no ocurre otra mejor que la del padre Álvarez" (*ibid.*, p. 51)[9]. Quedaba refrendada la preferencia por la gramática de Álvarez, de la que se hicieron varias ediciones y que los estudiantes familiarmente llamaban "el Nebrija".

Ya que parecía resuelto el problema de los textos para el estudio del latín, quedaba pendiente algo no menos importante: la disponibilidad de las obras de autores clásicos en las que los jóvenes debían practicar sus conocimientos y que servirían de modelo de poesía y retórica, tal como recomendaban los pedagogos renacentistas. El virrey don Martín Enríquez autorizó:

> Imprimir ciertos trozos de libros que necesitaban para sus estudios, entre ellos: Fábulas, Catón, Luis Vives, Cicerón, Bucólicas y Geórgicas de Virgi-

[8] Zubillaga hace referencia a la carta del padre Everardo Mercuriano al provincial Pedro Sánchez, fechada el 12 de marzo de 1576.

[9] Osorio Romero hace referencia a la Respuesta de Claudio Acquaviva al padre provincial. Roma, 15 de marzo de 1584.

> lio, Súmulas de Toledo y de Villalpando, cartillas de doctrina cristiana, libros cuarto y quinto del padre Álvarez, de la Compañía, Elegancias de Valla y Adriano, algunas epístolas de Cicerón, Ovidio De tristibus et Ponto, [...] emblemas de Alciato [...] y otras cosas menudas, como tablas de ortografía y retórica (García Icazbalceta 1954, p. 297).

Los "trozos de libros" y "cosas menudas" debían constituir antologías que permitirían a los jóvenes la práctica de la lengua latina sin recurrir a las obras completas. Porque, según el criterio de los jesuitas, más preocupados por las buenas costumbres que por el buen latín de los estudiantes, para solucionar la carencia o escasez de obras clásicas no bastaba imprimir o importar libros de autores reconocidos, sino que los jesuitas requerían ediciones especiales, preparadas por ellos mismos y expurgadas de cuantas expresiones o argumentos considerasen perjudiciales para la moral de los jóvenes cuya educación tenían a su cargo. A lo largo de varios años del siglo XVII se ocupó de resolver esta carencia el padre Bernardino Llanos, lector de gramática en el Colegio Máximo y autor de antologías y compilaciones y de sus propias obras didácticas. Al aprobar una de sus publicaciones en 1604, el virrey Don Juan de Mendoza y Luna destacó la importancia de esta labor:

> La juventud que en estos reinos estudia latinidad y retórica padece grande incomodidad y trabajo, con mucho menoscabo de su aprovechamiento en las letras y detrimento notable en las buenas y sanas costumbres, así porque lo que ha menester de los libros para su enseñanza está esparcido y derramado por diversos autores y a mucha costa, aun no se halla suficiente copia para todos los estudiantes de cada uno de los muchos libros que han menester, como también porque los más de los libros que les son necesarios tienen juntamente con lo que es útil y bueno, mezcladas palabras y conceptos lascivos y viciosos, que dañan e inficionan el alma y corrompen y estragan las buenas costumbres (Osorio Romero 1979, p. 56)[10].

[10] El texto referido por Osorio Romero corresponde a la aprobación del virrey Don Juan de Mendoza y Luna para la impresión de la obra de Bernardino de Llanos *Illustrium autorum collectanea* en 1604.

Los catálogos de algunas bibliotecas de los colegios de los siglos XVII y XVIII muestran que se conservaban las ediciones seleccionadas y censuradas por el padre Llanos además de algunas obras originales de los mismos autores. Entre ellos no faltaba la poesía de Publio Ovidio Nasón, de quien en algún caso se incluía la observación, sin duda algo escandalizada, de que los quince tomos existentes "todos con el Arte Amandi", que sin duda no era lectura recomendable para los jóvenes[11].

LOS LIBROS DE ARTES O FILOSOFÍA Y LA RENOVACIÓN DE LOS ESTUDIOS

Los estudios de Filosofía, en la Universidad y en los colegios, requerían también de libros de texto que pudieran estar unificados en cada institución, pero no los mismos en todos los cursos. En las cátedras de Artes de la Real Universidad se utilizaron en distintas épocas *Súmulas* de Báñez y de Villalpando, *Lógica* de Domingo Soto, "Físicos" de Domingo Soto, *De generación y corrupción*, de Báñez, y los invariables de Aristóteles: *De anima, Fisica, Metafísica, Ética* y *Política*. Los jesuitas, además de Aristóteles, contaron con sus propios autores, en particular la *Filosofía* y *Acerca del alma*, de Francisco Toledo. Sin embargo, el apego a estos textos no significaba que cada alumno estudiase directamente los libros impresos, sino que los maestros debían organizar sus clases de acuerdo con ellos. Los apuntes de curso, los pesados mamotretos, seguían siendo el material de estudio predominante, tanto en facultades menores como en las llamadas mayores de Teología, Cánones, Leyes y Medicina. Algunos de los mamotretos, elaborados como guía de clase por los mismos autores, se conservaban en las bibliotecas de los colegios[12].

En el siglo XVI se había recomendado la impresión de textos destinados a los pequeños estudiantes de gramática, que comenzaban los cursos a los ocho o nueve años de edad para completar los tres niveles a los doce o trece. Para evitar que a esa edad pretendieran pasar a la facultad de Artes,

[11] Archivo General de la Nación, *Jesuitas* 1795, I/exp. 12.
[12] Archivo General de la Nación, *Jesuitas*, III/exp. 26

se distribuyeron los tres cursos tradicionales en cuatro niveles, que a veces fueron cinco: pequeños, medianos y mayores, más los grupos de los más pequeños, remínimos y mínimos. La retórica debía ser la culminación del ciclo, pero muchos no la cursaban, puesto que no era obligatoria. Por eso se quejaban los maestros de filosofía de que recibían a niños que llegaban a las clases superiores "sin saber estudiar ni aun escribir, de modo que se pasaban las horas los maestros dictando y los alumnos tomando el apunte, si no es que preferían tomar amanuenses que les 'tomaran' los cursos" (Pérez Alonso 1975, p. 387). La respuesta inmediata fue la impresión e importación de libros, pero los textos podían remediar la toma de apuntes, no la inmadurez de los estudiantes.

Transcurridos casi doscientos años el problema persistía y se contemplaba bajo varios aspectos. Los maestros jesuitas con ánimo renovador denunciaron los fallos del sistema en el que sería el último esfuerzo por renovar los estudios antes de la expulsión. Los jesuitas que pretendieron la renovación hacia 1745 fueron, entre otros, José Rafael Campoy, Diego José Abad, Francisco Javier Alegre, Francisco Javier Clavijero, Agustín Pablo Castro y Andrés de Guevara Besoazábal (Maneiro y Fabri 1989, pp. 24-25, 127-128, 130-131, 175-176). Ahora bien, estaban muy lejos de ser revolucionarios; su idea de la modernización consistía en volver a los grandes autores del pasado y prescindir de interpretaciones silogísticas que sólo aumentaban la confusión. En el estudio de la teología pretendieron acudir a "las más genuinas fuentes", es decir, directamente a la Sagrada Escritura (Navarro 1983, p. 114). En la práctica didáctica optaban por los textos que sustituirían a los apuntes.

En la Congregación Provincial de la provincia mexicana en el año 1751, los jesuitas más progresistas solicitaron que se introdujeran cambios en el método de enseñanza y en el contenido de los estudios de filosofía, pero la reclamación ni siquiera llegó a Roma porque la misma congregación desaprobó la propuesta y, una vez más se recomendó que se enseñase la física por el método silogístico (Ochoa 1975, p. 362). En cuanto a los libros de texto, no se veía tal urgencia cuando todavía había países en que se mantenía la convicción de que el método de apuntes era más eficaz en el proceso de aprendizaje. Se cancelaba así cualquier intento modernizador.

En 1763 se reunió una junta en el colegio de San Ildefonso sobre la reforma de los estudios. Participaron el P. Provincial Francisco Cevallos, el rector José Julián Parreño y otros 39 jesuitas partidarios de la renovación (*ibid.*, p. 363). En síntesis, las propuestas fueron la modernización de la teología, filosofía y demás ciencias, el abandono del sistema de los mamotretos y la adopción de libros modernos de texto (Decorme 1941, t. I, pp. 230-231).

Cada uno de los más ilustres jesuitas que adquirieron fama con sus obras desde el exilio, al redactar las conferencias que impartirían en sus cursos, los planearon como libros de texto que deberían facilitar la comprensión de los complejos problemas filosóficos y actualizar los conocimientos. Pero ni aun ellos, pese a ser tan enemigos de los pesados mamotretos, de las improvisaciones de maestros que no pocas veces eran incompetentes, y de las malas copias de alumnos incapaces de interpretar por sí mismos a los autores que estudiaban, tuvieron la intención de uniformar los estudios, ni la oportunidad de elegir cuál de entre sus obras debería ser seleccionada como texto, si hubiera de ser elegida una sola.

Por fin las inquietudes de los maestros novohispanos tuvieron una respuesta favorable: en 1764 el padre Lorenzo Ricci, prepósito general, autorizó las reformas solicitadas, que deberían estudiarse para planear su aplicación (Ochoa 1975, pp. 351-378). Parecería que se había disipado la anterior preocupación por el hecho de que las opiniones de los jesuitas apareciesen escritas, cuando tantos censores acechaban para condenarlos. Demasiado tarde; las publicaciones que ya circulaban impresas, más las opiniones expresadas desde los púlpitos y cuantos errores o atrevimientos quisieron atribuirles sus enemigos fueron suficientes para condenarlos y decretar su expulsión. El conocimiento de la física moderna, como el empleo generalizado de textos que facilitasen el acceso al conocimiento, quedaron postergados por algún tiempo, y la polémica sobre las consecuencias del cambio de método no se reprodujo. Hasta donde conocemos hoy, la adopción de los libros de texto no volvió a ser sometida a un estudio relacionado con las consecuencias de su empleo. El proceso de reelaboración personal de los conocimientos quedó relegado a los ensayos que ocasionalmente encargaban los maestros como medio para evaluar los avances de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo Spencer, Rafael 1970. *Don Vasco de Quiroga, taumaturgo de la organización social.* México: Oasis.

Archivo General de la Nación 1795. *Jesuitas*, I/expediente 12, del catálogo elaborado en la ciudad de México el 21 de agosto.

——— *Jesuitas*, III/expediente 26, "Relación de libros de varios colegios", se mencionan mamotretos del padre Ortigosa [Pedro, jesuita] y del tratado de medicina de Gregorio López.

Decorme, Gerard 1941. *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial, 1572-1767.* México: Antigua Librería de Robredo, 2 tomos.

Galino Gómez, Ángeles 1968. *Textos pedagógicos hispanoamericanos.* Madrid: Narcea.

García Icazbalceta, Joaquín 1954. *Bibliografía mexicana del siglo XVI.* Ed. de Agustín Millares Carlo. México: Fondo de Cultura Económica.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar 1988. "La lectura de evangelización", en Seminario de Historia de la Educación. *Historia de la lectura en México.* México: El Colegio de México-Ediciones del Ermitaño.

——— 2009. *Vivir en Nueva España. Orden y desorden de la vida cotidiana.* México: El Colegio de México.

González Sánchez, Carlos Alberto 1999. *Los mundos del libro. Medios de difusión de la cultura occidental en las Indias de los siglos XVI y XVII.* Sevilla: Universidad de Sevilla-Diputación Provincial de Sevilla.

Leonard, Irving 1953. *Los libros del conquistador.* México: Fondo de Cultura Económica.

Maneiro, Juan Luis y Manuel Fabri 1989. *Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII.* Pról. de Bernabé Navarro. México: UNAM.

Navarro, Bernabé 1983. *Cultura mexicana moderna en el siglo XVIII.* México: UNAM.

Ochoa Granados, Humberto 1975. "Los jesuitas y la filosofía en la época colonial", en Manuel Ignacio Pérez Alonso (coord.), *La Compañía de Jesús en México. Cuatro siglos de labor cultural (1572-1972).* México: Jus, pp. 351-378.

Osorio Romero, Ignacio 1979. *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en Nueva España (1572-1767).* México: UNAM.

Pérez Alonso, Manuel Ignacio 1975. "Actividad educativa y cultural de los jesuitas en la Ciudad de México y alrededores (1572-1972)", en Manuel Igna-

cio Pérez Alonso (coord.), *La Compañía de Jesús en México. Cuatro siglos de labor cultural (1572-1972).* México: Jus, pp. 379-440.

RICHÉ, PIERRE 1983. *La educación en la cristiandad antigua.* Barcelona: Herder.

RIPALDA, GERÓNIMO DE 1784. *Catecismo y exposición breve de la Doctrina cristiana.* Puebla: Imprenta de Pedro de la Rosa. [Con privilegio real.]

RIPALDA, HYERONIMO DE 1950. *Doctrina Christiana con una exposición breve, compuesta por el maestro Hyeronimo de Ripalda, de la Compañía de Jesús, Burgos.* Philippe d Iunta (ed.). México: Editorial Buena Prensa. [Edición facsimilar de la 1ª de 1591.]

TANCK DE ESTRADA, DOROTHY 1988. "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821", en Seminario de Historia de la Educación en México. *Historia de la lectura en México.* México: El Colegio de México-Ediciones del Ermitaño, pp. 49-93.

TORRE REVELLO, JOSÉ 1960. "Las cartillas para enseñar a leer a los niños en la América española", *Thesaurus Bogotá. Boletín del Instituto Caro y Cuervo,* 15, pp. 214-234.

ZUBILLAGA, FÉLIX 1956-1976. *Monumenta Mexicana Societatis Jesu.* Roma, *apud Monumenta Historica Societatis Jesus,* 6 vols.

EL PRIMER LIBRO DE TEXTO GRATUITO EN MÉXICO: LA BIOGRAFÍA DE UNA MUJER INDÍGENA PUBLICADA EN 1784

Dorothy Tanck de Estrada
Centro de Estudios Históricos
El Colegio de México

En agosto de 1762 una mujer murió en la ciudad de Querétaro. Ella fue una de las miles de personas que fallecieron a causa de la epidemia de viruela que azotó a la Nueva España. Su nombre era Salvadora de los Santos Ramírez Martínez y varios aspectos de esta mujer indígena seguramente llamaron la atención de sus contemporáneos. En primer lugar, tenía 61 años, una edad avanzada en una época en la que una vida tan larga no era común. También causó interés el hecho de que Salvadora de los Santos sabía leer y escribir, una habilidad poco frecuente entre las indias, otomí, etnia juzgada por muchos, incluyendo los aztecas, de ser el grupo más bárbaro, perezoso y atrasado del altiplano (Escalante 1996, p. 445).

Todavía más llamativo fue el hecho de que muchas personas en Querétaro, tanto indígenas como criollas, consideraban a Salvadora como una santa. Entre estos admiradores estaba el jesuita Antonio de Paredes. Cuatro meses después del fallecimiento de la indígena, este sacerdote publicó su biografía. Así, en el mismo año de 1762 salió publicada la obra cuyo título fue: *Carta edificante en que el P. Antonio de Paredes de la Compañía de Jesús da noticia de la exemplar vida, sólidas virtudes y santa muerte de la Hermana Salvadora de los Santos, india otomí, donada del Beaterio de Carmelitas de la Ciudad de Querétaro.* Tan popular fue el libro, que la primera edición prontamente se agotó y se reimprimió el año siguiente, en 1763, "para satisfacer las ansias de muchas personas que la deseaban tener" (Zelaá e Hidalgo 1985, p. 60).

La biografía de Salvadora de los Santos Ramírez Martínez narra el nacimiento, niñez, juventud y madurez de la india otomí. Nació en Fresnillo,

Zacatecas en 1701, hija de padres indígenas nobles. La familia emigró a San Juan del Río donde ella trabajó como pastora de ovejas y participaba en algunas de las actividades agrícolas y comerciales de su padre. El autor Paredes dedicó la mayor parte del libro a lo ocurrido a partir de 1736 cuando Salvadora, de 35 años de edad, se ofreció para acompañar a un grupo de mujeres de Querétaro que comenzaban a vivir en comunidad como beatas carmelitas. Durante los siguientes veintiséis años, hasta su muerte, la indígena ayudó a las veinte beatas del beaterio, consiguiendo en la ciudad y en el campo los alimentos y las limosnas para sostener a sus compañeras. El libro presenta episodios de la vida de Salvadora que mostraban las razones por las cuales varios habitantes de Querétaro la estimaban.

LIBRO DE TEXTO PARA NIÑOS INDÍGENAS

En las escuelas de la Nueva España había poca variedad en los libros de texto: cartillas con seiscientas letras y sílabas para deletrear y memorizar; el catecismo de la doctrina cristiana con preguntas y respuestas escritas en el siglo XVI por el jesuita Jerónimo de Ripalda, publicado en español y en las principales lenguas indígenas del virreinato; los "Jesuses" con letras, sílabas, oraciones y párrafos de la doctrina cristiana; y el "catón", término genérico para libritos en verso o prosa con aforismos atribuidos al estadista de la Roma antigua Dionisio Catón. Estos textos llegaron de España o fueron reimpresos en Nueva España. En 1808 el dominico fray Matías de Córdoba, influido por el pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi, introdujo en Chiapas un método fonético para enseñar a leer, y en la ciudad de México en 1815, Ignacio Montero propuso publicar una nueva cartilla basada en el silabeo en vez del deletreo (Castañeda 2004, pp. 36-44; Tanck de Estrada 1990, pp. 141-162; Tanck de Estrada 2005, pp. 62-63). El contenido de estos textos no se refería a la realidad de la Nueva España ni a sus habitantes, y mucho menos a los indios.

En 1784 los gobernadores indios de Tlatelolco y Tenochtitlan en la ciudad de México decidieron buscar un libro que pudiera servir como texto escolar en las escuelas para niños y niñas indígenas. Buscaron una obra relacionada con la vida de los indios y que fuera de agradable lectura para

los alumnos. Decidieron distribuir la obra no solamente en las escuelas dentro de la ciudad, sino en los trece pueblos de indios alrededor de la capital que formaban parte de la jurisdicción que se llamaba "las parcialidades de Santiago Tlatelolco y San Juan Tenochtitlan". La población indígena de estos quince lugares era de 42 500 indios en 1800: aproximadamente 17 800 dentro de la ciudad de México y 24 700 en los trece pueblos alrededor de la capital[1].

Los gobernantes de las parcialidades, Juan Ignacio de San Roque Martínez de Tlatelolco y Cosme Miguel de la Mota de Tenochtitlan, encontraron una obra que les pareció adecuada e interesante, la biografía de Salvadora de los Santos Ramírez. Con fondos de las cajas de comunidad (parecida en cierta manera a una tesorería municipal), financiaron la reimpresión de la biografía de Salvadora y escribieron un prólogo en el cual explicaron con claridad el objetivo del libro:

> Tiene el objeto recomendable de proveer las Escuelas y Migas [escuelas para niñas] donde nuestros hijos son educados de una especie de Cartilla, en que enseñándose a leer, aprendan al mismo tiempo a imitar las virtudes cristianas con el dulce, poderoso, y natural atractivo de verlas practicadas por una Persona de su misma calidad (Paredes, 1784).

Así, con este texto escolar de lectura, las autoridades de las parcialidades quisieron que los niños encontraran en Salvadora un modelo de conducta, porque ella, india como ellos, había logrado ser honrada por la sociedad.

[1] En 1800 había 9 672 tributarios en las parcialidades de Santiago Tlatelolco y San Juan Tenochtitlan y en los 13 pueblos de la jurisdicción que fueron: Chapultepec, Churubusco, Culhuacán, Iztacalco, Iztapalapa, Magdalena de las Salinas, Mexicalzingo, Mixhuca, Nativitas, Nextipac, Xocotitla, Yauticla y Zacatlamanco. Con el multiplicador de 4.5 para calcular la población total que corresponde a los 9 672 tributarios, se considera que la población total de las parcialidades fue aproximadamente de 42 500 indios (Gerhard 2000, p. 187). Basándose en el censo del virrey Revillagigedo, Humboldt registró que la población indígena de Santiago Tlatelolco y de San Juan Tenochtitlan en 1790 fue de 16 179 indios. Si se ajusta esta cifra al crecimiento anual durante diez años (10%), la población india de Tlatelolco y Tenochtitlan en 1800 sería de 17 800. Al restar 17 800 de la población total de las parcialidades (42 500), se calcula que la población de los 13 pueblos en la jurisdicción de las parcialidades alrededor de la ciudad de México fue de 24 700 (Humboldt 1991, p. 130).

Esperaron promover en los alumnos orgullo en una antepasada renombrada y contribuir a la formación de la cohesión étnica.

Desde 1784 hasta 1821 se distribuyó el texto escolar gratuitamente en la cuenca del valle de México. Al agotar la edición de 1784, las parcialidades publicaron otra edición en 1791. Los recibos del maestro y de la maestra del pueblo de Iztacalco constataron que se seguían distribuyendo el texto en las escuelas: durante 1821 los maestros recibieron un total de 20 "libros de Salvadora" para los alumnos[2].

Hasta ahora, este libro es la única biografía escrita que se ha encontrado de una persona indígena y publicada en el continente americano, durante los tres siglos de la época virreinal[3]. Además, se podría considerar la obra como el primer libro de texto gratuito en México, ya que su publicación fue financiada por el gobierno indígena de la capital y este primer libro fue distribuido gratuitamente a los estudiantes en las escuelas de las parcialidades durante 37 años, de 1784 a 1821. Llama la atención que ni el gobierno virreinal ni el gobierno eclesiástico imprimieron un libro de texto gratuito para distribuir en las escuelas y solamente los gobernantes indígenas, con fondos de las cajas de comunidad, se encargaron de la publicación y la distribución gratuita de esta biografía como libro de texto[4].

[2] Archivo General de la Nación, *Indiferente virreinal* 1821.

[3] Solamente he encontrado referencias a otras dos biografías de una persona indígena publicadas antes de 1821, la primera fue escrita por un español y fue publicada en España y la segunda fue escrita por un francés y traducida por un español, aunque publicada en la Nueva España (Sotelo 1684; Urtassum 1724). En varias obras publicadas en las colonias inglesas y después en la nación independiente de Estados Unidos, hasta mediados del siglo XIX, solamente hay menciones breves de la indígena Pocahontas dentro de otras obras, pero no en forma de una biografía completa y larga (Gallagher 2010).

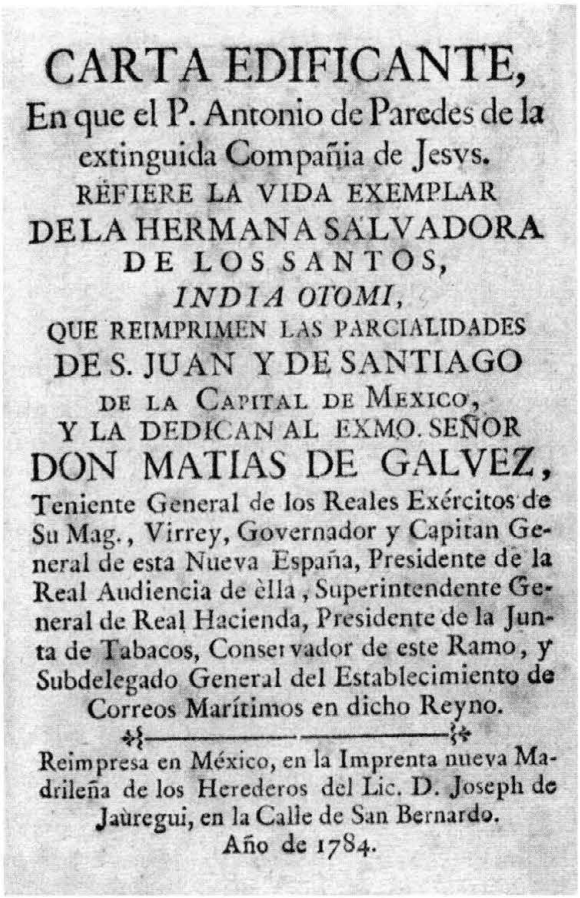
[4] Desde 1750 las escuelas sostenidas por las cajas de comunidad habían existido en varios de los pueblos de las parcialidades (y en Tlatelolco desde el siglo XVI) y a partir de 1784 todos, con la excepción de Yauticla e Iztapalapa, ya tenían escuelas para niños y otras, llamadas "amigas" o "migas", para las niñas. Los maestros y maestras eran laicos y recibieron sus sueldos de las cajas de comunidad. Estas escuelas formaron parte de un programa gubernamental, empezado en 1773, para establecer escuelas en los pueblos de indios en todo el virreinato. En 1808 existían escuelas gratuitas de primeras letras en 26% de los 4468 pueblos de indios en Nueva España, desde Sonora, en el norte hasta Yucatán en el sur (Tanck de Estrada 2000, pp. 153-166, 215-286).

Cuando los dos gobernadores publicaron el libro, hicieron cambios en el título original. Primero, quitaron las palabras "Donada del Beaterio", tal vez sintiendo que este término ponía a Salvadora en una posición de menos prestigio, como ayudante de las beatas. También no incluyeron el nombre del lugar donde Salvadora vivió, Querétaro. Además, omitieron en el título dos de las tres características de la indígena otomí, sus sólidas virtudes y su santa muerte, dejando la de su vida ejemplar, como se aprecia en la figura 1. Posiblemente los gobernantes de la ciudad de México hicieron estos cambios para hacer el título más corto y atractivo, presentando a Salvadora como una persona relevante para todo el país y no limitada a Querétaro, y centrando la atención más en su vida que en su virtud y muerte. Aumentaron el tamaño de la letra para que la reimpresión tuviera 112 páginas en comparación con las dos ediciones anteriores (las de 1762 y 1763) de 80 páginas. La portada del libro publicado en 1784 por las parcialidades de San Juan Tenochtitlan y Santiago Tlatelolco muestra el título que pusieron los gobernantes indígenas.

Tanto el número de páginas como los temas en el libro hacían esta obra apropiada para jóvenes que ya supieran leer, niños de alrededor de diez años en adelante, un texto para practicar la lectura al mismo tiempo que adentrarse en los acontecimientos de la vida de la mujer indígena. En las escuelas de las parcialidades enseñaban el catecismo y los primeros pasos de la lectura en náhuatl, y al ir progresando los alumnos, gradualmente se incluyó la lectura en castellano. Como vivían cerca de la ciudad de México, una considerable parte de los indios eran bilingües, especialmente los que estudiaron en las escuelas de primeras letras[5].

[5] Los gobernantes y padres de familia de Xochimilco, lugar cercano a las parcialidades, expresaron su opinión sobre el método de enseñanza y la actitud que debiera tener un maestro: "Para esta empresa necesitamos un Sugeto que, a más de estar impuesto perfectamente en los Misterios de la fe que ha de enseñar, tenga facilidad de traducirla del ydioma Castellano a el Mexicano. Ésta casi es la qualidad principal que se debe solicitar en el Maestro que halla de cultivar a los párvulos de esta feligresía, a más de poseer el amor Paterno para de algún modo acariciarlos, y no amedrentarlos" (Archivo General de la Nación, *Historia*, 1803).

FIGURA 1
Carta edificante



CARTA EDIFICANTE,
En que el P. Antonio de Paredes de la extinguida Compañia de Jesvs.
RÉFIERE LA VIDA EXEMPLAR
DE LA HERMANA SALVADORA
DE LOS SANTOS,
INDIA OTOMI,
QUE REIMPRIMEN LAS PARCIALIDADES
DE S. JUAN Y DE SANTIAGO
DE LA CAPITAL DE MEXICO,
Y LA DEDICAN AL EXMO. SEÑOR
DON MATIAS DE GALVEZ,
Teniente General de los Reales Exércitos de Su Mag., Virrey, Governador y Capitan General de esta Nueva España, Presidente de la Real Audiencia de èlla, Superintendente General de Real Hacienda, Presidente de la Junta de Tabacos, Conservador de este Ramo, y Subdelegado General del Establecimiento de Correos Marítimos en dicho Reyno.
Reimpresa en México, en la Imprenta nueva Madrileña de los Herederos del Lic. D. Joseph de Jaùregui, en la Calle de San Bernardo.
Año de 1784.

Fuente: Paredes 1784.

LIBRO DE TEXTO Y FUENTE DE HISTORIA SOCIAL

Con un estilo ameno y con habilidad para entretejer escenas y acontecimientos de la vida cotidiana de la ciudad y del campo, Antonio de Paredes narraba cuarenta episodios ordinarios y extraordinarios de la vida de Salvadora, en los cuales aparecieron alrededor de setenta personajes, quince de ellos, conocidos en Querétaro, señalados por nombre. En vista de que durante muchos años Salvadora viajaba por la ciudad y salía a pie o a

caballo a las haciendas, ranchos, pueblos y ciudades del Bajío, en búsqueda de donaciones en dinero y en especie, tuvo contacto frecuente con aristócratas, comerciantes, hacendados, artesanos, indígenas, clérigos, rancheros, marchantes y amas de casa. El autor reprodujo el lenguaje de los habitantes y, en once ocasiones, las conversaciones de Salvadora.

Primero la gente veía a Salvadora con desconfianza, pero al conocerla más, llegaba a honrarla:

> Salvadora era alta de cuerpo, fornida para el trabajo, de notaria virtud [...] Iba con passo grave, los ojos bajos y singular modestia. Llevaba las manos ocupadas ya con el Rosario, ya con alguna obrilla de texido por no estar ociosa aún aquel tiempo, en que salía a hazer sus diligencias. Hablaba muy poco y solamente siendo preguntada. La perspectiva de su traje era a más de despreciable, verdaderamente ridícula: porque era una como capita de sayal pardo raído; una toca desaseada, que le cubría la cabeza de lienzo burdo: a las espaldas un gran sombrero blanco de los que usan en sus caminos los Padres Carmelitas y debajo del brazo un cesto, en que juntar sus limosnas [...]
>
> A los principios fue el objeto de los escarnios; pero así que fue conocida se convirtieron los escarnios en veneraciones. Aun los muchachos, que con menos motivo se burlan de lo que ven exótico en las calles, acercándose a ella la saludaban afables.
>
> Aunque sencilla, Salvadora no era tonta. Discurría delgadamente quando convenía: y si le tocaba el punto de la providencia Divina, se afervorizaba hablando de ella de tal suerte, que confundía con sus razones a quien la provocaba: porque en pocas palabras decía mucho (Paredes 1784, pp. 24, 31-33, 88-89).

En el libro había varios acontecimientos que probablemente interesaron a los alumnos indígenas lectores. Se puede pensar que los niños pudieron identificarse con Salvadora cuando iba desempeñando las tareas que les eran conocidas: como pastora de ovejas, tejedora de mantas y costurera. Salvadora tenía conocimiento de la medicina tradicional, ayudaba a muchas mujeres embarazadas y curaba heridas y llagas con ungüentos; además, mostraba su talento para presentar obras de teatro con canciones y danza para celebrar las fiestas religiosas, habilidad de domesticar pájaros,

domar caballos salvajes, leer los pensamientos de algunas mujeres, consolar a los afligidos, encontrar objetos perdidos o robados y salir sin daño de situaciones peligrosas o pecaminosas que encontraba en sus viajes por los caminos del Bajío.

Salvadora era especialmente cariñosa con los niños y niñas; se detenía en sus recorridos por las ciudades o en el campo para platicar con ellos, cantar himnos[6], enseñarles la doctrina cristiana o socorrer a los pobres. Experta en el oficio de tejer mantas, el autor Paredes destacó este talento cuatro veces en la biografía. Describía la escena pintoresca de Salvadora sentada en el pasto, con su telar atado a un naranjo y a su cintura. Arriba en el árbol posaban dos calandrias. "En el tiempo que Salvadora estaba en su tarea, las avecitas le daban música, y bajándose por la tela se la subían a la cabeza, de aquí se la pasaban al ombro y de aquí al regazo" (*ibid.*, p. 27).

Paredes mencionaba que Salvadora, con el fin de mejorar su entendimiento religioso, se enseñó a sí misma a leer y escribir, sin anotar ni apreciar lo difícil que fuera este esfuerzo. "Y no teniendo Maestro que la aleccionase, consiguió preguntando a los que podía, el conocimiento de las letras: después con sumo trabajo y aplicación las fue juntando, hasta que llegó a entender las dicciones y leer corrientemente los libros. Aprendió así mismo a mal formar los caracteres, imitando los que observaba en los manuscritos" (*ibid.*, p. 17).

Lo que les llamaba mucho la atención de los habitantes de Querétaro era la ayuda que Salvadora les daba para encontrar objetos perdidos. Cuando la esposa del Capitán don Joseph Velásquez de Lorea, juez de la policía rural de la Acordada, descubrió el robo de dos candeleros de plata, "temiendo tener una gran pesadumbre con su consorte", pidió a Salvadora sus oraciones. Días después un hombre anónimo devolvió los candeleros, llenando con alegría y agradecimiento a la matrona quien proclamó en toda la ciudad la noticia de la intercesión de Salvadora (*ibid.*, pp. 83-87).

Aunque Paredes respetaba a las beatas, se puede observar en la biografía que el autor tuvo más estimación y simpatía por Salvadora. Ella era una

[6] Salvadora llevaba consigo un libro de canciones cuyo titulo fue: *Aljaba Apostólica*. Hay dos publicaciones en el siglo XVIII con este nombre (Diez 1731, Ortega y San Antonio 1757). Probablemente Salvadora usaba la edición de 1731.

mujer activa, modesta, caritativa y piadosa, la única liga entre las beatas en el claustro del beaterio y el mundo afuera en la ciudad. El autor presentó a la mujer otomí como un ejemplo para la sociedad, y especialmente para las mujeres españolas quienes "preciadas de nobles y entendidas, con más auxilios, luces y alcanzes, no quisieron seguir el camino del Cielo, engreídas con los placeres del mundo" (*ibid.*, p. 111).

Durante los días antes de su muerte, las beatas se quedaron a lado de la cama de Salvadora. (También en el beaterio estuvieron el autor Paredes y varios sacerdotes distinguidos.) Con la muerte "ya iminente en el décimo día, Salvadora las dixo que no se apuraran porque no havía de morir, hasta de allí a dos días, a las tres de la mañana. Yo no sabré definir si este prenuncio fue lo que llamamos corazonada, o interior enteo[7] que la movía. Lo que digo es, que se cumplió puntualmente". Salvadora murió el miércoles, 25 de agosto de 1762 en la madrugada a las tres horas (*ibid.*, p. 106).

La vida de *Salvadora de los Santos, india otomí*, formaba parte de la enseñanza escolar de los alumnos indígenas del valle de México durante más de tres décadas antes de la Independencia. Probablemente no siguió en uso como parte de los estudios durante el periodo nacional independiente por falta de ejemplares, porque no hay constancia de nuevas ediciones del libro. De hecho, hoy en día, como normalmente pasa con los libros de texto, han sobrevivido pocos ejemplares de la biografía porque sus cuatro ediciones —1762, 1763, 1784 y 1791— son extremadamente escasas: 1762, ninguna[8]; 1763, tres ediciones fuera de México; 1784, cuatro ediciones fuera de México; 1791 alrededor de seis ediciones fuera de México y una edición en México.

Historiadores del libro, José Torre Revello y Lawrence Cremin, han señalado la necesidad de encontrar y conservar los textos escolares del pasado. En nuestro tiempo dichos libros son muy difíciles de encontrar ya que pasaron de mano en mano entre los alumnos y se destruyeron. Como

[7] Definición de la Academia Española de la Lengua en 1780: "enteo, adj., poet. Lleno de espíritu divino o celestial". Después de 1780, esta palabra con esta definición no aparece en los diccionarios de la Real Academia Española (2010).

[8] No he podido encontrar un ejemplar de la primera edición y solamente pude conseguir una copia de la segunda edición de 1763 por la generosidad de la Biblioteca Nacional de Chile, por la cual estoy muy agradecida.

costaban poco dinero, no se guardaron; cuando estaban mal tratados se tiraban. Torre Revello, en referencia a libros en América del Sur, comentó que "faltan algunas pruebas materiales por haberse perdido casi en su totalidad los ejemplares" (1960, p. 214) y Cremin refiriéndose a los libros usados durante la época colonial de los Estados Unidos, indicó que "los libros de texto para niños son notoriamente efímeros, y más aún en una situación colonial donde un solo volumen tenía que servir para un número grande de lectores" (1970, p. 184).

Los textos escolares usados en Nueva España y en el México independiente, también son muy difíciles de encontrar, pero me parece que los historiadores y educadores, dedicándose a la búsqueda con la perseverancia y la inteligencia intuitiva de un detective, pueden descubrir más ejemplares. Los archivos municipales, parroquiales y estatales deben atesorar dentro de los expedientes o en las cajas arrimadas en equinas de las bodegas, las fuentes para comprender mejor la actividad escolar. Igualmente, en los archivos de instituciones educativas, colecciones particulares y en el baúl o ropero de la abuelita pueden existir ejemplares de estos libritos que forman parte imprescindible de la historia educativa, literaria, cultural y social de México.

BIBLIOGRAFÍA

Archivo General de la Nación 1803. *Historia,* vol. 496, f. 228v, 22 de septiembre.

——— 1821. *Indiferente virreinal,* caja 5401, exp. 16, Parcialidades, f. 1-26, 30 de abril.

Castañeda García, Carmen 2004. "Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos xviii y xix: cartillas, silabarios, catones y catecismos", en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Cremin, Lawrence A. 1970. *American Education. The Colonial Experience, 1607-1783.* Nueva York: Harper and Row Publishers.

Diez, Joseph 1731. *Aljaba apostólica de penetrantes flechas para rendir la fortaleza del duro pecador en varias canciones y saetas, que acostumbran cantar en sus misiones los R.R. P.P. misioneros apostólicos de Nro. S.P.S. Francisco.* México: Imprenta

Real del Superior Gobierno de los Herederos de la Viuda de Miguel Rivera Calderón.

Escalante Gonzalbo, Pablo 1996. "Sentarse, guardar la compostura y llorar entre los antiguos nahuas", en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Familia y vida privada en la historia de Iberoamérica*. México: El Colegio de México-UNAM.

Gallagher, Edward J. 2010. *History on Trial, The Pocahontas Archive, Bibliography*, en <http://digital.lib.lehigh.edu/trial> [consultado el 25 de mayo de 2010].

Gerhard, Peter 2000. *Geografía histórica de la Nueva España*. Trad. Stella Mastrangelo. México: UNAM.

Humboldt, Alejandro de 1991. *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*. Estudio preliminar, revisión del texto, cotejos, notas y anexos de Juan A. Ortega y Medina. México: Editorial Porrúa.

Ortega y San Antonio, Joseph Joachin 1757. *Nueva aljaba apostólica con varias canciones y saetas para el ejercicio de las misiones con los ofrecimientos de una sacra Corona y Rosario de nuestra Señora*. México: Imprenta de la Bibliotheca Mexicana.

Paredes, Antonio de 1784. *Carta edificante, En que el P. Antonio de Paredes de la extinguida Compañía de Jesús refiere la vida exemplar de la hermana Salvadora de los Santos, india otomí, que reimprimen las parcialidades de S. Juan y de Santiago de la capital de México*. México: Imprenta Nueva Madrileña de los Herederos del Licenciado D. Joseph de Jáuregui.

Real Academia Española 2010, en <http://www.rae.es/rae.html> [consultado el 25 de mayo de 2010].

Sotelo, Bernardo S. J. 1684. *Vida admirable y muerte prodigiosa de Nicolás Ayllón y con renombre más glorioso Nicolás de Dios, natural de Chiclayo en las Indias del Perú*. Madrid: Imprenta de Juan García Infanzón.

Tanck de Estrada, Dorothy 1990. "Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente, 1821-1840", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XXXVIII, 1, pp. 141-162.

——— 2000. *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. 3a. ed. México: El Colegio de México. [1a ed. 1999.]

——— 2005. "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España. 1700-1821", en *Historia de la lectura en México*. 3a reimpr. México: El Colegio de México, pp. 49-93. [1a ed. 1988.]

Torre Revello, José 1960. "Las cartillas para enseñar a leer a los niños en América española", *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, pp. 214-234.

URTASSUM, JUAN S. J. 1724. *La gracia triunfante en la vida de Catharina Tegakovita India Iroquesa, parte traducido de francés en español de lo que escribe el P. Francisco Colonoc, parte sacado de los authores de primera nota y authoridad como se verá en citas por el P. Juan Urtassum, profeso de la Compañía de Jesús.* México: Joseph Bernardo de Hogal.

ZELAÁ E HIDALGO, JOSÉ MARÍA 1985. *Glorias de Querétaro.* Querétaro: Ediciones Citatorio. [1a ed. 1803.]

VASCONCELOS Y LOS LIBROS: EDITOR Y BIBLIOTECARIO

Javier Garciadiego
El Colegio de México

Para Lorenza, una maestra
como las quería Vasconcelos,
y una maestra como las
que México necesita.

LA LECTURA COMO VOCACIÓN

José Vasconcelos participó a todo lo largo de la Revolución mexicana, pero su lucha no fue hecha con las armas. Su contribución tampoco fue política o ideológica. Su aportación fue cultural. Vasconcelos fue un hombre de letras: lector contumaz, prolífico autor, ambicioso editor y bibliotecario generoso. No son pocos los que señalan que el antecedente principal, aunque indirecto, del proyecto que llevó a la creación de los 'libros de texto gratuitos' fue el programa editorial de José Vasconcelos, personaje mítico y polémico, de notorios claroscuros. La afirmación tiene varios fundamentos: los creadores directos de los 'libros de texto', a mediados del siglo XX, fueron Jaime Torres Bodet, colaborador de Vasconcelos cuando éste fuera rector y secretario de Educación Pública, y Martín Luis Guzmán, su compañero en el Ateneo de la Juventud[1]. La afirmación podría ser exagerada, pues la antigua cercanía de Vasconcelos con Torres Bodet y con Guzmán no permite asegurar que a él corresponde la paternidad de este gran proyecto editorial del Estado mexicano. Por otra parte,

[1] Véase el libro de Hernández 1986.

la afirmación podría resultar parcial, pues en realidad Vasconcelos diseñó toda una política relativa a la lectura, que incluía campañas de alfabetización y construcción de bibliotecas, y no sólo edición de libros escolares[2].

El que Vasconcelos tuviera todo un programa comprehensivo sobre los libros y la lectura dependió de su biografía[3], aunque no deben menospreciarse ciertas influencias de otros educadores notables, como la atribuida al educador soviético Anatoli Lunacharski y como la aceptada por él respecto al escritor catalán Eugenio D'Ors[4]. Al margen de estas influencias, es un hecho que Vasconcelos fue siempre un lector, desde niño, pero uno que padeció las pobrezas de las empresas editoriales y de los repositorios bibliográficos del México de finales del siglo XIX y principios del XX[5]. Por lo tanto, su proyecto en cuanto a edición de libros y a construcción de bibliotecas fue una respuesta a sus experiencias vitales, así como producto de un claro y atinado diagnóstico sobre la situación bibliotecaria y editorial del México posrevolucionario. También provenía su ambicioso plan de una doble convicción íntima: primero, que la Revolución tenía tantos compromisos agrarios y laborales como educativos; segundo, que la auténtica regeneración política y socioeconómica del país debía ser acompañada o precedida de una regeneración espiritual.

La familia de Vasconcelos pertenecía a la clase media pueblerina, y el empleo del padre en el ramo de aduanas los obligó a llevar una vida itinerante. Sus primeras lecturas las hizo en su casa: por un lado, el *México a través de los siglos* y la *Geografía* y los *Atlas* de Antonio García Cubas, probablemente adquiridos por su padre; por el otro, libros católicos proporciona-

[2] Para conocer algunos acercamientos a la política editorial de Vasconcelos, véanse Garrido 1984; Loyo 1988 y Krauze 2010. Obviamente, también debe consultarse la admirable obra de Fell 1989, pp. 479-521.

[3] Véanse Vasconcelos 1983a, 1983b, 1984a y 1984b. La primera edición de sus memorias —*Ulises criollo*, *La tormenta*, *El desastre* y *El proconsulado*— apareció bajo el sello de la Editorial Botas entre 1935 y 1939. Consúltense también Blanco 1977; Krauze 1983, y Robles 1989.

[4] Vasconcelos, casi nunca modesto, reconoció la influencia de D'Ors en forma clara, al decir que "uno de los modelos que con más fidelidad imitamos fue el ideado por Eugenio D'Ors en sus bibliotecas de la Mancomunidad catalana. Sus listas de obras nos sirvieron en muchos casos de base para formular las nuestras". Véase Vasconcelos 1981b, p. 175.

[5] Vasconcelos reconoció que su pobreza y la de las bibliotecas mexicanas habían "contenido la avidez de su apetito" por los libros. *Cfr.* Vasconcelos 1983a, pp. 365-366.

dos por su madre: uno de ellos, *El genio del cristianismo*, de Chateaubriand, provocó "el acontecimiento libresco de todo aquel periodo de mi vida"[6]. En cuanto a bibliotecas escolares, su primer recuerdo se remonta al instituto donde estudió la primaria superior en Campeche, cuya biblioteca era un auténtico "santuario". Su memoria no puede ser más expresiva: "entraba a ella con emoción" pues "nunca había tenido a mi alcance tal número de libros". Un Vasconcelos visionario prometió rotundamente: "desde entonces me quedó la idea de hacer, alguna vez, una biblioteca más grande [...]"[7].

Poco tiempo después, ya radicado en la ciudad de México para estudiar la preparatoria y la 'carrera' de Jurisprudencia, Vasconcelos utilizaría las bibliotecas de ambas escuelas, así como la Biblioteca Nacional, "mal adaptada" en la ex iglesia de San Agustín[8]. Al estallar la Revolución Vasconcelos tuvo que radicarse en Estados Unidos, y fue entonces cuando pudo comparar las condiciones bibliográficas de ambos países, calibrando la atención que el gobierno y la sociedad norteamericana ponían en sus bibliotecas públicas: acervos ricos y actualizados, plurales en términos étnicos, ideológicos y religiosos, bien instalados. Dado que el estallido de la lucha maderista lo llevó a Nueva York y a Washington, ahí, "aprovechando que no tenía amigos ni dinero para diversiones", se dedicó "con voracidad a la lectura". Resulta comprensible que lo asombraran los cuantiosos fondos bibliográficos de la Biblioteca Pública de Nueva York y de la del Congreso en Washington, en la que asegura que encontró "todo lo que cita Menéndez Pelayo"; sin embargo, reconoce que fue en la biblioteca del barrio en que habitaba donde inició sus lecturas indostánicas. Su yancofobia aflora en sus opiniones arquitectónicas: a la cúpula del Capitolio en Washington la consideró "ridícula", y el obelisco, aunque altísimo, le parecía coronado por una "punta sin mensaje". Significativamente, fue la Biblioteca del Congreso, por su "gran bóveda", el único edificio público que le generó pensamientos "de ternura"[9].

Pocos años después la derrota de la facción convencionista lo llevó a refugiarse, entre 1915 y 1920, en Texas y California. Toda proporción

[6] *Ibid.*, pp. 42 y 97.
[7] *Ibid.*, p. 96.
[8] *Ibid.*, p. 130.
[9] *Ibid.*, pp. 338 y 366, y Vasconcelos 1983b, p. 548.

guardada, su opinión fue la misma. Según Vasconcelos, "el único lugar noble" en San Antonio era la biblioteca pública, la que tenía "unos diez mil volúmenes bien elegidos y cómodas salas de lectura". La de Los Ángeles le pareció "muy superior" a la de San Antonio, y aunque "sin los esplendores de la de Nueva York", resultaba "suficiente para el que no anda en busca de manuscritos raros". La acertada valoración de la biblioteca californiana y el reiterado rechazo de Vasconcelos a los bibliófilos, quienes aprecian los libros "por fuera", sin buscarles "el jugo"[10], explicarían que luego, al ser secretario de Educación Pública, diera prioridad a la construcción de bibliotecas pequeñas pero funcionales, útiles.

REGRESO TRIUNFAL

Los acontecimientos históricos que lo llevaron del exilio a la rectoría y al gabinete pueden ser sintetizados brevemente. Sucedió que la disolución del primer mandato convencionista[11] lo obligó a salir del país y a convertirse en un activo crítico del gobierno de Venustiano Carranza. Cuando a mediados de 1920 éste fue derrocado por la revuelta de Agua Prieta, en favor de Álvaro Obregón, Vasconcelos fue invitado a regresar al país y a incorporarse a la administración provisional de Adolfo de la Huerta. Buscando los 'aguaprietistas' construir un gobierno que reconciliara a las principales facciones revolucionarias[12], al ex maderista, ex constitucionalista y ex convencionista Vasconcelos se le ofreció la rectoría de la Universidad Nacional[13]. Desde ésta diseñó y construyó la Secretaría de

[10] *Ibid.*, pp. 518, 791 y 859.

[11] Recuérdese que José Vasconcelos fue miembro del gabinete, obviamente en Instrucción Pública, del breve gobierno de Eulalio Gutiérrez, que duró de principios de noviembre de 1914 a mediados de enero de 1915. El director de la Biblioteca Nacional durante ese breve periodo fue Martín Luis Guzmán, su compañero del Ateneo y primer director, más de cuarenta años después, de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

[12] Véanse Garciadiego 1974; Quiroz 1982, y Castro 1992, 1998 y 2002.

[13] En rigor, y dado que la Universidad Nacional aún no era autónoma, el puesto era el de Jefe del Departamento Universitario y de Bellas Artes. En ausencia de una secretaría del ramo, dependía directamente del presidente del país.

Educación Pública (SEP) distinta a la de Instrucción Pública fundada en 1905 por Justo Sierra[14].

Las divergencias entre ambas secretarías eran notables. A diferencia de la primera, cima del sistema educativo porfirista, dominado por el positivismo, el proyecto de Vasconcelos reflejaba sus afanes ateneístas y la experiencia revolucionaria vivida por el país, en la que él participó desde un principio. Eran dos las características esenciales de la nueva institución: primero, su compromiso social, expresado claramente en la ampliación de la oferta educativa a los sectores populares, la cruzada alfabetizadora y las labores de difusión cultural; segundo, el protagonismo que le otorgó a las actividades artísticas. Vasconcelos contemplaba tres procesos educativos paralelos y simultáneos: según él la Revolución no podía reducirse a la reforma agraria o al reconocimiento de las demandas obreras, puesto que también había una unánime exigencia para que la educación pública beneficiara a todos los sectores sociales del país y llegara a sus más recónditos lugares. De otra parte, Vasconcelos estaba convencido de que el arte y la cultura eran componentes inseparables de la educación, y de que difundir arte y cultura entre los sectores más desprotegidos de la sociedad los beneficiaría en forma directa e inmediata. Por último, también sabía que el México posrevolucionario debería ser definido por una nueva identidad nacional, de país nacionalista y justiciero, identidad que sería más rápida y generalmente aceptada si se expresaba artísticamente. De allí la necesidad de elaborar una nueva pintura, una nueva música y una nueva literatura; de allí la exaltación de la artesanía popular[15].

Las actividades de la SEP de Vasconcelos se organizaron con base en tres ejes prioritarios[16]: los asuntos meramente instructivos, que abarcaban desde la construcción y reparación de escuelas hasta la relación con los profesores, pasando por el diseño de los planes y programas de estudio; el segundo

[14] Para analizar la vida y obra de Justo Sierra, véase Dumas 1986. Para las diferencias entre ambas secretarías, véase Garciadiego 1996.

[15] La bibliografía sobre la cultura mexicana durante los inicios del periodo posrevolucionario —o sea los años veinte— es amplísima. La síntesis más reconocida es la de Monsiváis 2010.

[16] Tal vez el mejor análisis del proyecto y de las labores educativas de Vasconcelos sea el de Fell 1989 citado en la nota 2.

elemento era el referente a los libros y las bibliotecas; el tercero tenía como objetivo propiciar la creación y difusión del arte y la cultura, tanto del arte mundial —no solamente occidental— como de las nuevas expresiones culturales mexicanas. La creación de un departamento exclusivo para los asuntos bibliotecarios era una necesidad impostergable, porque el país carecía de sistema bibliotecario, "y sólo el Estado puede crearlo y mantenerlo"[17].

El proyecto de Vasconcelos era clarísimo: no buscaba construir una gran biblioteca nacional sino *un sistema* bibliotecario nacional, con presencia en todas las regiones del país y con bibliotecas útiles para todos, con materiales bibliográficos infantiles, escolares, técnicos, profesionales, académicos y literarios. El reto era mayúsculo, pues al iniciar su labor "no había, ni en la capital, una sola biblioteca moderna bien servida". En efecto, Vasconcelos sabía que la Biblioteca Nacional era rica en libros provenientes "de conventos y de coleccionistas coloniales", pero "pobrísima" en cuanto a libros modernos[18]. En algunas capitales estatales había una biblioteca pública con características semejantes, pero en la mayoría de ellas, y en todas las cabeceras municipales, la situación era peor. Previsiblemente, un país sin bibliotecas carecía de bibliotecarios, por lo que Vasconcelos percibió el riesgo de acometer la construcción del sistema que anhelaba con personal acaso esforzado pero incapacitado en términos técnicos. Para colmo, también se carecía de una producción bibliográfica suficiente y adecuada para nutrir las futuras bibliotecas, por lo que en principio los libros tendrían que adquirirse en el extranjero, a pesar de que las condiciones económicas del país eran muy adversas por los diez años de violencia apenas concluidos.

VASCONCELOS ERA DE OAXACA, NO DE ALEJANDRÍA

Tan pronto Vasconcelos llegó a la rectoría, a mediados de 1920, creó la Dirección de Bibliotecas Populares y Ambulantes, la que puso a cargo de Julio Torri[19], compañero suyo del Ateneo y hombre de refinada cultura

[17] Para este tema consúltese el útil estudio de Quintana 1988.

[18] Vasconcelos 1984a, pp. 45-46.

[19] Carta de Alfonso Reyes a Julio Torri, 5 de julio de 1920, en Torri 1995, pp. 135-136.

literaria, aunque carente de facultades organizativas, por lo que luego de un año, y ya como Departamento de Bibliotecas de la nueva Secretaría, fue sustituido por el poeta tabasqueño Carlos Pellicer[20]. Sin embargo, desde marzo de 1922 hasta el término de la presidencia de Obregón, a finales de 1924, el que se encargó de la Dirección de Bibliotecas fue Jaime Torres Bodet[21], quien por entonces apenas contaba con veinte años de edad.

Torres Bodet no solamente fue uno de sus más cercanos colaboradores sino que su plan bibliotecario fue el que terminó por imponerse. La característica básica del sistema bibliotecario de Vasconcelos y Torres Bodet consistió en la jerarquización de diferentes tipos de bibliotecas. Las habría ambulantes, obreras, rurales, populares, técnicas, escolares, profesionales y públicas, aunque debe reconocerse que dicha terminología no fue rigurosa ni precisa, por lo que en ocasiones se incurrió en confusiones e imprecisiones. Además de la particular naturaleza de cada fondo bibliográfico, las diferenciaba el número de libros, su ubicación geográfica y el tipo de edificio o instalación que las albergara[22]. Multiplicar los servicios bibliotecarios no dependía únicamente de la construcción de nuevas bibliotecas. También se acudió a procedimientos más sencillos y directos, como ampliar los horarios o dar servicio al público lector los fines de semana[23].

Las nuevas bibliotecas 'ambulantes' y 'populares' se pensaron como complementos indispensables para mejorar la educación de los habitantes de bajos ingresos de las poblaciones del país, que era uno de los principales compromisos de la Revolución. Se trataba de bibliotecas "pequeñas" pero con "acervos modernos", lo que las alejaba del antiguo molde de las

[20] Véanse Quintana 1988, p. 127; Gordon 1997, p. 32, y Zaïtzeff 2002, p. 90.

[21] Torres Bodet 1981, p. 96. Vicente Lombardo Toledano también colaboró en la política bibliotecaria de Vasconcelos.

[22] Por ejemplo, Enrique Krauze habla de cinco tipos de bibliotecas. *Cfr.* Krauze 2010, p. 41. Lo mismo sostiene Claude Fell, y dice que éstas serían públicas, obreras, escolares, diversas y circulantes; es más, afirma que los cinco tipos de bibliotecas se diferenciarían por el número de libros que contendrían (12 volúmenes, 25, 50, 100 y más de cien), aunque no queda clara la correlación entre la tipología y el número de libros. *Cfr.* Fell 1989, pp. 516-517. Para analizar los libros que tendría cada una de estas bibliotecas, véase Quintana 1988, pp. 167-168. Por su parte, una reconocida estudiosa del tema sostiene que el objetivo de Vasconcelos era crear bibliotecas "de todo tipo" y en "distintos sitios". *Cfr.* Loyo 1988, p. 265.

[23] Quintana 1988, p. 126, y Fell 1989, p. 513.

bibliotecas públicas, con enormes edificios como simples repositorios de libros. Las primeras serían pequeñas bibliotecas en movimiento a todo lo largo y ancho del país, con un doble destino, barrios urbanos o comunidades rurales; de hecho, algunos describen a las bibliotecas 'ambulantes' como acompañantes de las 'misiones' educativas impulsadas por el propio Vasconcelos[24]. A su vez, las 'populares' fueron modestas bibliotecas instaladas en pequeños espacios facilitados por ayuntamientos, sindicatos y sociedades mutualistas, así como en las instalaciones de muchas asociaciones civiles de diverso género. Obviamente, en la cúspide de la pirámide bibliotecaria estaría lo que Vasconcelos definió como la biblioteca de la nación, la Biblioteca Nacional[25], la que debía ser el edificio público máximo y la que estaba obligada "a guardar y dar a leer todo lo que se edita, sin derecho de censura". Su visión era comprehensiva: dicho edificio debía albergar una gran galería de pintura y escultura y una sala de conciertos[26]. Así, durante su gestión, también se fundaron dos bibliotecas de apreciables dimensiones, la 'Cervantes' y la 'Iberoamericana'[27].

Como sucedió con casi todos sus ambiciosos proyectos, los logros concretos difirieron de las ambiciones originales. En el caso de su sistema bibliotecario no cabe reclamo alguno, pues las condiciones económicas del país no permitieron que los avances fueran mayores. Aun así, las cifras de lo alcanzado no resultan despreciables. A pesar de que hay notables divergencias estadísticas, una cifra consigna que entre los años de 1921 y 1924 se establecieron 2426 bibliotecas, clasificadas la mitad como 'públicas' y las otras como 'obreras', 'escolares' y 'ambulantes', a las que deben sumarse las 165 bibliotecas fundadas entre 1920 y 1921, durante el periodo de rector de Vasconcelos[28].

[24] Torres Bodet las describió como "una verdadera red de Bibliotecas Ambulantes, pequeños lotes de obras indispensables en cajas, cuyo peso es lo suficientemente ligero para que puedan ser llevadas a lomo de burro". *Cfr.* Torres Bodet 1922, pp. 160-161, y Quintana 1988, p. 163.

[25] El director de la Biblioteca Nacional durante esos años fue el tabasqueño Manuel Mestre Ghigliazza, quien incursionó en la esfera política desde el periodismo de oposición y, más tarde, entre 1911 y 1913, en la gubernatura de su estado natal.

[26] Quintana 1988, p. 165.

[27] *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, 1923-1924, p. 320.

[28] Quintana 1988, pp. 135 y 169. Véase también Fell 1989, pp. 517 y 520. Este autor

SELECCIÓN Y ADQUISICIÓN DE LOS LIBROS

Hombres de letras todos los involucrados en aquel proyecto bibliotecario, desde Vasconcelos hasta Torres Bodet pasando por Julio Torri y Carlos Pellicer, da la impresión de que se interesaron más en la selección de los libros que debían ofrecerse a los lectores que en la obtención de recursos económicos para llevar adelante su proyecto o en los ineludibles temas de las instalaciones físicas y de los procesos clasificatorios. Resulta comprensible: eran intelectuales, no políticos, y eran escritores, no bibliotecarios profesionales.

La creación de los diferentes tipos de bibliotecas y la selección de los libros supuestamente pertinentes fueron partes de un proceso indisoluble. Todavía hoy asombra la decisiva participación del propio Vasconcelos en el proceso de selección de los libros. El suyo fue un caso único en la historia de la lectura nacional, pues no se limitó a fomentar la lectura sino que insistió en determinar personalmente el contenido y la naturaleza de la lectura a promoverse. Más que un promotor de la lectura, se consideraba un 'guía espiritual'. Esto explica que Vasconcelos fuera un lector que acostumbraba hacer evaluaciones contundentes —algunos dirían prejuiciadas y maniqueas— de sus lecturas[29], y que como secretario convirtiera sus preferencias en decisiones gubernamentales. Bien se ha dicho que en las decisiones de la SEP sobre qué publicar privaban "los gustos místicos del ministro"[30].

Así como tenía abiertas preferencias incurría en rotundos rechazos, los que no se redujeron a escritores menores. Algunos juicios suyos parecen auténticas muestras de desatino. Por ejemplo, los escritores latinos le parecían mediocres, simples imitadores de los griegos; de Goethe repudiaba "su

advierte las diferentes cifras existentes en los informes presidenciales, los "boletines" del ministerio, los recuerdos —casi siempre contradictorios— del propio Vasconcelos y los datos de Torres Bodet. Basado en éste, concluye que fueron 1 916 las bibliotecas creadas por Vasconcelos.

[29] Recuérdese su conocida división entre "Libros que leo sentado y libros que leo de pie", en Vasconcelos 1919. Él distinguía así los libros según "las emociones que me causan". *Ibid.*, p. 9.

[30] Krauze 2010, p. 40.

servilismo con los poderosos"[31]; de los 'enciclopedistas', en particular de Voltaire y Diderot, aunque también —equivocadamente— de Rousseau, aseguraba que "no se sacaba un verdadero filósofo", pues eran pensadores "de ocurrencias"[32]; similar juicio le merecían los positivistas Comte y Spencer: "catalogadores de hechos [...] ninguno merecía el nombre de filósofo". Sus rechazos no se limitaban a determinados autores; también repudiaba géneros literarios en conjunto: la novela, por ejemplo, le parecía difusa[33], lo que explica que Stendhal y Flaubert le resultaran "poco menos que intolerables". En cambio, sus preferencias eran igualmente parciales y explícitas: por ejemplo, la filosofía le parecía "un género que sólo con la maduración del alma precisa sus contornos", y a la poesía la tenía por "irremplazable bálsamo" que "disipa y ennoblece la pena", que "purifica"[34].

Con estas concepciones cabal y definitivamente interiorizadas se dispuso Vasconcelos a elegir los libros que debían adquirir la Universidad Nacional, primero, y después la SEP, para su programa bibliotecario. Tan pronto fue designado rector, a mediados de 1920, se empezaron a comprar "grandes cantidades de libros" en las pocas editoriales y librerías que había en el país: Porrúa, la de la viuda de Bouret, la Editorial Cultura; cuando mucho un par más, entre ellas la editorial y librería Botas[35], aunque muchas adquisiciones tuvieron que hacerse en España, por la escasez de libros en México[36]. Es incuestionable que en tales compras se traslucían las preferencias literarias del propio Vasconcelos, pues sus autores favoritos, como Romain Rolland y León Tolstoi, "predominaban en las listas" de libros adquiri-

[31] En carta a Alfonso Reyes, del 7 de marzo de 1916, Vasconcelos reconoció conservar su "antigoetismo", porque "es una tontería soñar con la felicidad" o "aplaudir la vida". *Cfr.* Fell 1995, p. 26. A pesar de su rechazo a Goethe como hombre, admiraba al menos su *Fausto* y su *Werther*, y el primero de éstos fue uno de los libros masivamente publicados durante su gestión.

[32] Vasconcelos 1983a, p. 380.

[33] Para Vasconcelos era "repulsivo inventar escenarios y descubrir minucias en el estilo de los muebles de una habitación", al grado de considerarlo "una degradación del espíritu". *Cfr.* Vasconcelos 1983a, p. 303.

[34] *Ibid.*, pp. 188, 213 y 303, y Vasconcelos 1983b, pp. 755 y 791.

[35] Véanse Quintana 1988, pp. 129-133, y Zahar 1995.

[36] Sobre las deficiencias de la industria editorial en México, véase Fell 1989, pp. 480-484.

dos, ya que los consideraba autores de obras "redentoras"[37]. También se compraron obras de escritores en lengua castellana. Al respecto recuérdese la veneración que Vasconcelos profesaba a los místicos y a los escritores considerados 'clásicos', como Cervantes y "el dulce" Lope de Vega. Entre los modernos apreciaba a José Enrique Rodó, Antonio Machado, Benito Pérez Galdós y Marcelino Menéndez y Pelayo, "la figura grande" en cuyas páginas reconoció su filiación ideológica y religiosa[38]. Por último, entre los autores mexicanos cuyas obras fueron adquiridas para las bibliotecas en proceso de creación destacaban Sor Juana Inés de la Cruz, Ignacio M. Altamirano, Manuel Gutiérrez Nájera, Manuel José Othón y Justo Sierra[39], así como Alfonso Reyes entre los contemporáneos[40].

Obviamente, la totalidad de los autores adquiridos no se agota con los

[37] Carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, 17 de septiembre de 1920, en Fell 1995, p. 52. También se adquirieron numerosos ejemplares de libros de Robert Louis Stevenson, Bernard Shaw y Oscar Wilde, entre otros. Su aprecio por la obra de Rolland lo hizo público en una carta que dirigió al propio escritor y pacifista, de fecha 4 de febrero de 1924: "también hemos procurado llenar nuestras bibliotecas con sus libros, sintiendo que de esa manera purificamos el ambiente y levantamos el nivel de la Nación". Es más, en dicha carta le confesó que "en el largo periodo de tiempo que anduve perseguido y desterrado, calumniado y pobre, fue en su *Jean Cristophe* donde muchas veces encontré aliento". *Cfr. Boletín de la Secretaría de Educación Pública* 1923-1924, pp. 723 y 724. Respecto a Tolstoi, Vasconcelos lo consideraba el fundamento de toda educación moral, y admiraba que a pesar de su condición de aristócrata hubiera decidido ponerse al servicio de su pueblo. Es más, Vasconcelos dijo a su amigo Reyes que lo que el país necesitaba era que los intelectuales asumieran esa conducta "tolstoyana". *Cfr.* Carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, 16 de septiembre de 1920, en Fell 1995, p. 51. También consúltese Fell 1989, pp. 34-35.

[38] Vasconcelos señala que "un siglo de afrancesamiento y veinte años de yanquización" les había "impuesto" a los mexicanos de su generación el gusto por lo extraño, pero que después de la guerra cubano-española de 1898 reiniciaron la lectura de escritores en lengua española, lo que les producía "estremecimiento de patriotismo". *Cfr.* Vasconcelos 1983a, p. 307.

[39] En realidad, de Sierra el Departamento Editorial imprimió 50000 ejemplares de su historia de México, y 20000 de su historia universal.

[40] Carta de Jaime Torres Bodet, Jefe del Departamento de Bibliotecas, a Alfonso Reyes, 8 de noviembre de 1923, en la que le acusa recibo de su envío de "400 volúmenes de sus obras". Véase Curiel 1994, p. 31. Como prueba de que desde 1921 se adquirían libros de Alfonso Reyes para enviarlos a las bibliotecas de los estados, véase carta de Manuel Toussaint, secretario particular de Vasconcelos, a Alfonso Reyes, 9 de febrero de 1921, en Zaïtzeff 1990, p. 27.

nombres antes mencionados. Tampoco sería correcto afirmar que Vasconcelos fue el único que participó en la elaboración de las listas de los autores y libros adecuados. También participaron en la selección varios de sus colaboradores, desde Gabriela Mistral hasta Jaime Torres Bodet, pasando por Julio Torri, lo mismo que otros ex compañeros suyos del Ateneo, como Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes, ambos radicados en España[41]. Para calcular el número de autores cuyas obras fueron adquiridas en grandes cantidades, recuérdese que Torres Bodet había jerarquizado las bibliotecas a crearse según el número de ejemplares: las habría de 12 libros, de 25, 50, 100 y de 150. Algunos libros deberían estar en todas las bibliotecas, y otros solamente en cierto número de ellas[42]. Recuérdese que desde un principio se les criticó por incluir a pocos autores mexicanos en las bibliotecas por crearse[43].

LOS PROYECTOS EDITORIALES

La difícil situación económica que padecía el país después de diez años de lucha armada no permitía que todos los libros que debían de ofrecerse en venta a los lectores o depositarse en las bibliotecas fueran adquiridos mediante su compra. Como alternativa, Vasconcelos recomendó que se imprimiera en talleres propios el mayor número posible de ejemplares. Además, para abaratar el proceso editorial no habrían de pagarse derechos autorales ni de traducción. La selección de los autores que debían ser publicados y la ubicación de la traducción idónea fue responsabilidad de un grupo de talentosísimos jóvenes cercanos a Vasconcelos, pero en especial de Julio Torri[44]. Para que correspondiera con el nuevo sistema biblio-

[41] Cartas de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, 7 de junio y 17 de septiembre de 1920. En una de ellas le dice haber nombrado a Henríquez Ureña "agente de compras en España", lo que evitaría ser víctima "del judaísmo de las casas locales". *Cfr.* Fell 1995, pp. 39-40 y 52-53.

[42] La composición temática y autoral de cada uno de estos acervos puede apreciarse en Fell 1989, pp. 516-517.

[43] *Ibid.*, pp. 486 y 517.

[44] Carta de Julio Torri a Alfonso Reyes, 22 de abril de 1921, en la que afirma "desgraciadamente yo estoy abrumado de trabajo: me dieron el empleo que tú no aceptaste, de Director del Departamento Editorial". *Cfr.* Torri 1995, pp. 150-151.

tecario, se diseñó un complejo y comprehensivo programa editorial, que abarcaba libros infantiles, para mujeres, escolares y técnicos, culminando con una colección de 'clásicos' universales y con la revista *El Maestro*, de cultura general y llena de "conocimientos útiles". Para dar publicidad a toda esta labor editorial se publicó un boletín bibliográfico titulado, ilustrativamente, *El Libro y el Pueblo*[45].

Dado que no tenía la capacidad editorial para un proyecto de esa envergadura, la SEP tuvo que conformar los Talleres Gráficos de la Nación, por lo que primero tuvieron que comprarse —en Estados Unidos— una imprenta y maquinaria de cosido de papel y de encuadernación. El reto lo justificaba: tenían que imprimirse más de un millón de libros, para luego ser distribuidos en las librerías, bibliotecas y centros de lectura[46]. El proyecto de Vasconcelos mostraba así su sencilla plenitud: dado que en el país había escasez de bibliotecas, había que construirlas; dado que había escasez de libros —y de compañías editoriales—, el gobierno tenía que adquirirlos o imprimirlos.

Los proyectos bibliográficos de Vasconcelos y de su grupo de colaboradores siguen siendo reconocidos a poco más de noventa años de haber sido realizados. Son admirables por la precisa concepción que tenían de la lectura: diversa por razones sociales y de género, y evolutiva por razones cronológicas; esto es, había que satisfacer las necesidades de lectura de los obreros, de los indígenas y de las clases medias, de hombres y mujeres, de los niños, jóvenes y adultos; diversa también por sus objetivos, para lo que tenía que diferenciarse entre las lecturas escolares y profesionales y las lecturas meramente recreativas y formativas. Son sobre todo admirables sus proyectos editoriales por la visión ecuménica que tenían de las literaturas y las civilizaciones, pues fueron tomadas en cuenta las mayores obras de la cultura occidental y las principales obras de las tradiciones asiáticas. Son admirables también por la edad de quienes los llevaron a cabo: jóvenes de una precoz cultura literaria y de una no menos sorprendente madurez intelectual. Por último, dichos proyectos editoriales fueron realizados en condiciones económicas y políticas muy adversas: las de un país que ape-

[45] Fell 1989, pp. 499 y 510.

[46] *Cfr.* Vasconcelos 1984a, p. 47; Quintana 1988, pp. 133-134, y Fell 1989, p. 485.

nas concluía un largo decenio de violencia y destrucción generalizadas, y cuya nueva clase gobernante tenía bajos niveles educativos. Sin embargo, su idoneidad consistía en que al final del decenio armado habían aparecido, junto con la penuria generalizada, dos exigencias inaplazables: mejorar la educación nacional y redefinir la identidad cultural del país.

La simple enumeración de cada uno de aquellos proyectos bibliográficos sigue siendo aleccionadora: Las *Lecturas clásicas para niños* consistían en una amplia selección de fragmentos de obras cuya amplitud geográfica incluye el oriente y el occidente y cuyo arco temporal abarca desde los Vedas y algunos textos bíblicos y griegos hasta escritos sobre las independencias hispanoamericanas. Éstas fueron seleccionadas por los entonces jóvenes Salvador Novo, José Gorostiza, Xavier Villaurrutia, Bernardo Ortiz de Montellano, Francisco Monterde y Palma Guillén, además del propio Jaime Torres Bodet, y fueron ilustradas por Roberto Montenegro y Gabriel Fernández Ledezma[47]. A su vez, las *Lecturas para mujeres* fueron seleccionadas y anotadas por la chilena Gabriela Mistral, quien fuera invitada por Vasconcelos a colaborar en su gestión educativa. El libro estaba organizado en cinco secciones: 'Hogar', 'México y la América Española', 'Trabajo', 'Motivos Espirituales' y 'Naturaleza', e incluía pasajes breves[48]. Entre los libros que servirían de texto escolar destacaron la *Historia nacional* y la *Historia general*, de Justo Sierra, con tirajes que rebasaron los veinte mil ejemplares[49].

Según un notable estudioso del tema, la publicación más importante del ministerio vasconcelista fue la revista *El Maestro*, que apareció entre 1921 y 1923, con un tiraje que alcanzó los sesenta mil ejemplares, distribuidos gratuitamente. Dirigida por Agustín Loera y Chávez y Enrique Monteverde, tenía dos propósitos: didáctico y cultural. Esto es, por un lado era un complemento de los conocimientos adquiridos en la escuela o en los centros de alfabetización, con informaciones prácticas sobre asuntos de interés social, como la higiene; por el otro, incluía siempre una variada

[47] Torres Bodet 1981, pp. 104-109.

[48] Respecto a la labor de Gabriela Mistral en nuestro país, véanse Lagos 1945; Schneider 1991, y Fell 1989, p. 489.

[49] Tal parece que los nombres de las otras colecciones, además de la de los "clásicos verdes", eran "Tratados y Manuales", "Textos para las Escuelas Primarias" y "Folletos de Divulgación Literaria".

sección literaria, con poemas y cuentos de autores nacionales y extranjeros. En resumen, siempre tendría contenidos "nobles y útiles"[50]. Como colofón de la política editorial vasconcelista se publicó mensualmente *El Libro y el Pueblo*, dirigida personalmente por Jaime Torres Bodet, la que buscaba orientar a los lectores en la elección de los libros que debían leer[51].

LOS 'VERDES'

Difícilmente podrá encontrarse en toda nuestra historia cultural un proyecto editorial más polémico —y a la vez trascendente— que el de los 'clásicos' universales de Vasconcelos. Cuestionada en sus objetivos, al ofrecer autores no fácilmente legibles a una población hambrienta y analfabeta, la colección 'verde' fue elogiada por su perspectiva ecuménica y criticada por su notoria desigualdad, así como también fue alabada por su audacia editorial y rechazada por su falta de apego a la normatividad comercial y a los derechos autorales y laborales de los traductores. En efecto, la mítica colección de 'clásicos' fue sin duda un proyecto editorial de luces y sombras, contradictorio y desigual, pletórico de opacidades y ambigüedades. ¿Cuántos y cuáles serían los escritores 'clásicos' incluidos en la serie? ¿Qué obras los representarían? ¿Quiénes hicieron la selección? ¿Cuál sería el nivel de cuidado filológico de las obras editadas? ¿Cuáles serían sus tirajes? ¿Dónde fueron distribuidos? ¿Cuántos se vendieron y cuántos fueron destinados a las bibliotecas públicas? Sobre todo, ¿cuál era su objetivo? ¿Por qué publicar tirajes tan abultados de 'clásicos' en un país con 80% de analfabetos?

Las respuestas a estas preguntas no pueden ser satisfactorias, pues la información de que se dispone es parcial y fragmentaria; peor aún, contradictoria. Para comenzar, se publicaron 17 volúmenes de los cien pro-

[50] *El Maestro* era una revista "constructiva", contraria a la crítica negativa y al preciosismo literario, y estaba dividida en varias secciones: Artículos editoriales, Pláticas instructivas, Sugestiones sociales, Conocimientos prácticos, Sección de los niños, Literatura y una sección dedicada a la pedagogía y a la educación nacional.

[51] *Cfr.* Fell 1989, pp. 499-503 y 510-511. Participó en su dirección el hondureño Rafael Heliodoro Valle. En otras 'fuentes' se asegura que su circulación no rebasó los cinco mil lectores.

yectados. Las primeras preguntas son obvias: ¿qué autores conformaban la lista completa?[52] ¿Cuál era su obra escogida para publicarse? ¿Por qué no aparecieron los 83 volúmenes faltantes? ¿Cuáles hubieran sido éstos?[53] Asimismo, Vasconcelos primero alardeó de que repartiría "cien mil Homeros", aunque en otra ocasión afirmó que los tirajes fueron de 50 000, para luego volver a contradecirse aceptando que fueron de 25 000 para "la mayoría" de los títulos, aunque en rigor se sabe que los 'clásicos verdes' fueron impresos con tirajes diferenciados: por ejemplo, casi 40 000 para la *Ilíada*, 15 000 para Esquilo y poco más de 6 000 para Goethe[54]. Las contradicciones también caracterizaron a sus precios: si bien es cierto que parte del tiraje se destinó a las numerosas —y variadas— bibliotecas creadas entonces, resulta obvio que la mayor parte de los ejemplares fueron vendidos. El problema es que al menos se conocen dos afirmaciones asignándoles precios distintos: un peso o cincuenta centavos[55].

Si el contenido de la colección 'verde' es revelador de las preferencias de Vasconcelos, más lo son sus ausencias. En términos cronológico-culturales comenzó con varios griegos —Homero, Esquilo, Eurípides, Platón y Plutarco—, por ser los "eternos maestros". Obviamente llama la atención la ausencia de Aristóteles y la de los historiadores Heródoto o Tucídides. Es probable que el primero fuera uno de los pensadores que estaban en la lista de elegidos pero que no pudieron ser publicados[56]; respecto a los segundos, acaso los marginó de la selección la severa idea que Vasconcelos tenía de

[52] En rigor la lista sería de noventa, pues Vasconcelos siempre prometió que diez autores y títulos serían definidos por una especie de encuesta que organizaría el periódico *Excelsior*.

[53] Solamente se sabe que "quedaron en prensa un *Romancero*, una *Antología iberoamericana* y un tomo de Lope de Vega", y que los siguientes serían libros de Calderón de la Barca, Shakespeare, Ibsen, Bernard Shaw y la *Geografía Universal* de Eliseo Reclús. *Cfr.* Vasconcelos 1981b, pp. 176-178.

[54] *Cfr.* Vasconcelos 1984a, p. 47. Hay quien asegura que de Plotino sólo se publicaron 800 ejemplares. *Cfr.* Garrido 1984, pp. 179-199.

[55] Recuérdese la afirmación de Vasconcelos de que "se vendían al precio de 50 centavos, aparte de los que se regalaban a bibliotecas y escuelas". *Cfr.* Vasconcelos 1981b, p. 177.

[56] En su libro *Historia del pensamiento filosófico* de 1937, Vasconcelos muestra sus preferencias por Platón sobre Aristóteles: si el primero era "la montaña desde donde se contemplan todos los rumbos de la tierra y el cielo", el segundo era "el llano poblado de realidades", pp. 160-161.

su oficio: para éste la historia era "odiosa", "ciega y sorda para las cosas del espíritu y un amontonamiento de sucesos que no nos importan"[57].

La exclusión de toda la literatura latina se aviene al desprecio que siempre le profesó Vasconcelos. Éste era un hombre de fobias y filias: una de éstas, imbuida desde su infancia, fue la literatura cristiana. Seguramente esto explica la incorporación de *Los Evangelios* a pesar de que el presidente Obregón pertenecía a una de las facciones revolucionarias más abiertamente jacobinas, pues según Vasconcelos éstos enseñaban "la Suprema Ley" de la conducta humana. Las ausencias luego se prolongan por más de diez siglos, pues sólo se publicó un autor ubicable entre el final de la Edad Media y el surgimiento de las literaturas nacionales europeas: Dante, portador de un auténtico "mensaje celeste". Asimismo, ningún autor del periodo 'clásico' europeo apareció en la colección. La posición de Vasconcelos al respecto no fue clara: Cervantes, autor de un "libro sublime", Lope de Vega y Calderón de la Barca fueron anunciados como futuros integrantes de la colección, aunque nunca aparecieron sus obras[58]. En cambio, los franceses Corneille, Moliere o Racine nunca fueron considerados en la selección, pues los consideraba meros imitadores de Esquilo, Eurípides y Sófocles, por lo que, según él, terminaban produciendo "disgusto" en los lectores[59]. El caso más singular fue sin duda el de Shakespeare, contemplado para ser publicado, aunque según Vasconcelos, sólo "por condescendencia con la opinión corriente"[60].

[57] *Cfr.* Vasconcelos 1984a, p. 405.

[58] En rigor, se pensó que era preferible adquirir en España muchos ejemplares de *El Quijote*, que imprimirlos en México. Este caso también refleja las contradicciones informativas sobre la política editorial de Vasconcelos: si bien él aseguró que adquirió en España "cien mil" ejemplares en edición económica, parece que sólo se compró la mitad de esa cifra. Además, se tomó esa decisión luego de que la Universidad Nacional, siendo él rector, "tuvo que renunciar, por falta de dinero, a publicar la edición 'popular' del *Quijote* que había creído poder realizar y difundir por sí sola". *Cfr.* Vasconcelos 1984a, p. 47, y Fell 1989, p. 495.

[59] Vasconcelos 1984a, p. 428.

[60] Véase la "Nota Preliminar" a la colección. La actitud de Vasconcelos respecto a Shakespeare acaso era secuela de su yancofobia, pero radicalizada: no hubo ningún escritor de lengua inglesa entre los "verdes". El caso de Shakespeare sirve también para conocer las diferencias estéticas dentro del equipo seleccionador, y el autoritarismo con el que procedía Vasconcelos, pues Julio Torri sí era partidario de publicarlo. Véase su

En cuanto a la literatura moderna, fueron publicados Goethe, Tolstoi, Romain Rolland y "el excelso" Tagore. Se sabe que también estaban contemplados Benito Pérez Galdós, "el último de los grandes", y los dramaturgos Henrik Ibsen y Bernard Shaw, el geógrafo Eliseo Reclús, la *Historia Universal* de Justo Sierra[61] y algunos poetas y prosistas hispanoamericanos y mexicanos, pues Vasconcelos estaba convencido de que toda colección de 'clásicos' debía ser hecha desde una perspectiva concreta, por lo que tenía que contener lo mejor de la cultura universal junto con un ingrediente de cultura nacional: no es lo mismo una colección de 'clásicos' universales hecha por y para mexicanos, que una colección hecha para cualquier otra nacionalidad[62].

Además de las notables ausencias, la colección 'verde' tuvo dos cuestionables presencias: el simplemente apreciable Agustín Rivera y San Román, un sacerdote liberal pueblerino, de Lagos de Moreno, Jalisco, con su obra *Principios críticos sobre el virreinato de la Nueva España y sobre la Revolución de Independencia*. ¿Cómo explicar que Rivera estuviera junto a Homero, Dante o Goethe?[63] Seguramente no era el escritor mexicano que, de haberlo, merecía estar en esa compañía. La explicación es sencilla pero inaceptable: el suyo es el único volumen que contiene una nota editorial, la que escuetamente advierte que el libro se publicaba "por su reconocido mérito académico y por acuerdo expreso del C. Presidente de la República, Álvaro Obregón"[64]. Toda proporción guardada, otra

---

carta a Alfonso Reyes, 22 de junio de 1922, en la que llama "limitado" a Vasconcelos, en Torri 1995, p. 157.

[61] Esta obra apareció en la serie de Tratados y Manuales, mientras que su *Historia Patria* fue publicada entre los Textos para las Escuelas Primarias.

[62] Veinte años después de haber sido secretario de Educación Pública Vasconcelos propuso una lista de "los cien libros [más a propósito] para darnos la esencia del saber de todos los tiempos". En ella deberían estar "los libros que nadie discute" y "los antepasados del idioma, de suerte que una lista para nosotros [es] necesariamente diferente de una lista norteamericana o una lista para franceses". *Cfr.* Vasconcelos 1944a, p. 9.

[63] Parece ser que en un principio el plan era publicar a Rivera en la colección Tratados y Manuales.

[64] El párroco y profesor Agustín Rivera y San Román (1824-1916) recibió su formación sacerdotal en los seminarios de Morelia y de Guadalajara. Realizó estudios de derecho en la Universidad de la ciudad tapatía. Parte de su vida la dedicó a investigar y escribir sobre derecho civil, historia, literatura y filosofía, al grado de poder ser consi-

presencia cuestionada fue la de Plotino, el neoplatonista alejandrino del siglo III, con sus *Enéadas*. Las críticas fueron numerosas e inmediatas, pero Vasconcelos dijo estar convencido de que éstas eran producto "de una falta absoluta de comprensión"[65]. Obviamente la decisión de incluir a Plotino fue de Vasconcelos, pues le asignaba "una importancia capital" y sentía por él una simpatía especial: Plotino era, desde sus épocas juveniles, su "predilección más permanente"[66].

La inclusión de Plotino implicaba una gran dificultad: su traducción. A pesar de que uno de los objetivos de la colección era traducir los 'clásicos' antiguos y modernos de sus lenguas originales al castellano, pues según Vasconcelos hasta entonces sólo podían ser leídos en inglés o francés, lo cierto es que prácticamente todas las obras elegidas estaban ya publicadas en nuestra lengua[67]. De hecho, de los 17 tomos publicados sólo dos exigieron ser traducidos: el de Rabindranath Tagore, cuya traducción fue hecha "en el Departamento Editorial", y el de Plotino, traducido no del griego sino a partir de ediciones en francés e inglés por Daniel Cosío Villegas, Samuel Ramos y Eduardo Villaseñor, a quienes debe agregarse el propio Vasconcelos, quien alegó ser el traductor de algunos párrafos[68]. La traducción colectiva no fue una experiencia agradable, al grado de que uno de los colaboradores, Cosío Villegas, se quejó de Vasconcelos con Alfonso Reyes,

---

derado un polígrafo. Es de notarse que fue el único intelectual mexicano que recibió el grado de doctor *honoris causa* al fundarse la Universidad Nacional en 1910. *Cfr.* Azuela 1942. Acaso su mayor reconocimiento es que Azuela haya escrito una biografía suya.

[65] Por mucho, las críticas a la colección 'verde' se concentraron en Plotino. En un artículo periodístico se dijo que Plotino era un filósofo "de segundo orden"; en otro se dijo que "no había dejado huella ninguna en el desarrollo filosófico de la humanidad". *Cfr.* Fell 1989, p. 491.

[66] Véanse Vasconcelos 1983a, p. 268; Torres Bodet 1981, p. 107, y Cosío Villegas 1976, pp. 75-76.

[67] Por esos años ya circulaban profusamente dos colecciones de 'clásicos' antiguos y modernos traducidos al castellano: la de la Librería Hernando y la Universal Calpe. Según Vasconcelos, distribuir a los 'clásicos' en español era un acto patriota que abonaría en el esfuerzo que debía hacerse por la renovación de la raza, entendiendo por ello a toda la América hispánica. *Cfr.* "Nota preliminar" en Homero 1921, pp. 5-6.

[68] Cosío Villegas 1976, p. 80. Vasconcelos asegura que durante su estancia en Washington, hacia 1910, en la Biblioteca del Congreso emprendió unas traducciones de los textos "inteligibles de Plotino". *Cfr.* Vasconcelos 1983a, p. 366, y 1983b, p. 733.

pues les había prometido que se publicaría la obra completa, en tres volúmenes, y sólo apareció una "mala" antología[69].

Así, la instancia fundamental pasó a ser la selección de las traducciones más adecuadas, responsabilidad que recayó en Julio Torri, aunque luego colaboró en ello Pedro Henríquez Ureña desde su regreso al país[70]. Llamó la atención de muchos lectores que no siempre se diera crédito a los traductores[71]. La explicación la dio el propio Torri: "no expresamos más visiblemente los nombres de los traductores, porque temimos [...] pleitos con las casas editoras, pues desgraciadamente con nuestras leyes romano-cartaginesas-yanquis, no está permitido el robo como el que perpetramos"[72].

La idea de Vasconcelos y de sus colaboradores era hacer una colección de 'clásicos' accesible. Esto es, nunca pretendieron publicar ediciones eruditas, plagadas de notas 'de pie de página'[73]. Tampoco serían ediciones de obras antecedidas de largos y prolijos prólogos: algunas excepciones fueron los tres volúmenes de Platón, que incluían un largo estudio introductorio de Edward Zeller, profesor de la universidad de Berlín, de influencia hegeliana y reconocido experto en la historia de la filosofía griega, y el tomo de Dante, que a su vez venía prologado por el prestigiadísimo crítico e historiador de la literatura italiana, el napolitano

[69] Véase carta de Daniel Cosío Villegas a Alfonso Reyes, 28 de diciembre de 1923, en Enríquez Perea 1999, pp. 32-34.

[70] Cosío Villegas 1976, p. 76. Además de Torri y Henríquez Ureña, al equipo del Departamento Editorial se agregó José Clemente Orozco, quien era "el ilustrador principal". Para Henríquez Ureña, véase Roggiano 1989.

[71] De los 16 volúmenes, pues no debe tomarse en cuenta para esto el de Agustín Rivera, sólo en tres se consigna el nombre del traductor: además del ya mencionado caso de Tagore, se aceptó que Esquilo había sido traducido por don Fernando Segundo Brieva Salvatierra, y el *Fausto*, de Goethe, por J. Roviralta Borrell ambos españoles y cuyo trabajo había sido hecho para sendas compañías editoras de su país.

[72] Véase carta de Julio Torri a Alfonso Reyes, 9 de junio de 1922, en Torri 1995, p. 157. Al menos se habría evitado una demanda, pues Vasconcelos asegura que el peruano Víctor Raúl Haya de la Torre, adscrito a su secretaría particular, había obtenido del propio Romain Rolland la autorización para publicar sus *Vidas ejemplares*, o sea las biografías de Miguel Ángel, Beethoven y Tolstoi, publicadas en España con el título de *Vidas de hombres ilustres*, traducidas por Juan Ramón Jiménez. *Cfr.* Vasconcelos 1984a, p. 256.

[73] Engracia Loyo dice que el objetivo era hacer libros no "herméticos". *Cfr.* Loyo 1988, p. 262.

Francesco de Sanctis, liberal, patriota y quien, como Vasconcelos, fue secretario de Educación de su país[74].

Los 'clásicos verdes' fueron justamente criticados por muchos lectores. Para unos, dicha empresa era una de las tantas "locuras" de Vasconcelos, hecha, para colmo, "a todo vapor"[75]. Otros, sin embargo, percibieron también su originalidad y su grandeza, y alegaron que antes de criticar a Vasconcelos por intentar popularizar lo que por definición no es popularizable, habría que apreciar su intento de poner "las más altas" obras literarias "al alcance" de los que quisieran conocerlas. Es más, hubo quien asegurara que la violencia revolucionaria y antes el positivismo porfirista habían apartado a México de la gran corriente del pensamiento mundial —como si Comte o Spencer no fueran parte sustantiva de él—, por lo que los 'clásicos verdes' reinsertaban a México en la tradición intelectual occidental, a la que pertenecía desde la conquista española[76]. Para Vasconcelos no había duda: era importante que los mexicanos se nutrieran "con la esencia más alta del espíritu humano y no con desechos" o con "libros vulgares"; sólo así podrían crecer "libres del bastardaje mental": "no hay mejor cura para la mediocridad" que la lectura "de los grandes modelos de todos los tiempos". Por cierto, Vasconcelos varias veces insistió en que su oferta de lecturas "no era excluyente sino orientadora"[77].

Al margen de sus bondades señeras, es preciso reconocer que hubo una mala planeación de la colección, pues si su gestión como rector y secretario podía durar cuando mucho cuatro años, esto es 208 semanas, y si habían prometido cien libros, tenía que publicarse, en promedio, uno cada quincena. Además, Vasconcelos no logró que su sucesor en el puesto diera continuidad al proyecto[78]. De hecho, al romper con el grupo gobernante condenó su proyecto a la desaparición e hizo a la colección vulnerable a la crítica de políticos, empresarios y periodistas. En efecto, varios diputa-

[74] Otros prólogos, traducidos del inglés o del francés, fueron el de Andreu Lang para la *Ilíada* de Homero, el de Maurice Croiset para la *Odisea*, otro suyo para el tomo de Eurípides, así como uno muy breve de Julio Torri para las *Tragedias*, de Esquilo.

[75] Cosío Villegas 1976, pp. 75-76.

[76] Véanse Torres Bodet 1981, pp. 96-99, y Cosío Villegas 1976, pp. 75-76.

[77] Vasconcelos 1981a, pp. 32-146.

[78] Dando pruebas de su ingenuidad política, Vasconcelos creyó que la colección iba a ser continuada y completada al término de su gestión. *Cfr.* Fell 1989, pp. 492-493.

dos hicieron agrias críticas al proyecto, por considerarlo una imposición de criterios culturales no populares y por las erogaciones presupuestales que implicaba. Del mismo modo, Vito Alessio Robles, hermano de un influyente político obregonista[79], pidió a Vasconcelos que suspendiera la edición de los 'clásicos verdes', inútiles en un país con 80% de analfabetos; más aún, le proponía que en cambio se hicieran tirajes de millones de abecedarios. Con otro tipo de reclamos, los editores y libreros privados también se lanzaron contra toda la política editorial de Vasconcelos, incluidos hasta los 'clásicos verdes', alegando que el gobierno incurría en competencias desleales al distribuir gratuitamente libros o al venderlos a un precio inferior a su costo. La respuesta de Vasconcelos fue inequívoca: el gobierno seguiría "imprimiendo libros para regalarlos al pueblo"[80].

Las críticas a los 'clásicos verdes' por lo general partían de una percepción equivocada: sobrestimaban el lugar de esa colección dentro del programa editorial de Vasconcelos; como si fuera el proyecto más importante, casi el único. Parece que se ignoraba que fueron muchos más los 'manuales escolares' y libros técnicos publicados entonces. Por ejemplo, se puede calcular que la cifra total de los 17 'clásicos' publicados ascendió a poco menos de 150 000 ejemplares, mientras que sólo del *Libro nacional de escritura-lectura* se publicaron casi un millón de ejemplares, y que el tiraje de la *Historia patria* de Justo Sierra alcanzó los cien mil, y esto sin dar total crédito a las hiperbólicas cifras dadas por el propio Vasconcelos, quien aseguró que antes de los 'clásicos verdes' la SEP había editado "un millón de libros elementales de lectura, medio millón de folletos educativos y más de dos millones de cartillas para la enseñanza de las primeras letras". Otro tipo de críticas reflejaba el nacionalismo imperante: ¿por qué publicar libros de difícil lectura o carentes de aplicación inmediata, haciendo a un lado a los mejores escritores mexicanos?[81] Con todo, a pesar de las deficiencias rea-

[79] Miguel Alessio Robles se desempeñó en la Secretaría Particular de Adolfo de la Huerta y luego como secretario de Industria, Comercio y Trabajo en la administración de Álvaro Obregón, del 27 de febrero de 1922 al 22 de octubre de 1923.

[80] *Cfr.* Fell 1989, pp. 490 y 495.

[81] Al respecto véanse Vasconcelos 1981b, p. 177; *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* 1922, p. 177; *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* 1923-1924, p. 358, y Fell 1989, pp. 486, 490-492. Es de señalarse que las colecciones de "clásicos" publicadas, por Lunacharski al triunfo de la revolución soviética sí incluía a los grandes escritores rusos.

les y las invectivas interesadas, los mexicanos profesamos un enorme cariño y respeto por los 'clásicos verdes', los que se cotizan en altos precios en las librerías de viejo. Al considerar varios intentos similares posteriores[82], no se puede dejar de reconocer que Vasconcelos está en el origen de todos nuestros intentos por acercarnos a los libros 'clásicos'.

DE EDITOR A BIBLIOTECARIO

Luego de renunciar a la SEP a mediados de 1924, José Vasconcelos se dedicó a la política. Primero contendió por la gubernatura de Oaxaca, ese mismo año, y luego, en 1929, compitió contra Pascual Ortiz Rubio por la presidencia del país. En ambos comicios fue derrotado[83]. Comenzó entonces un largo exilio, el tercero en su agitada vida[84]. En 1940, poco después de regresar al país, fue nombrado director de la Biblioteca Nacional, y seis años después fue nombrado director de la Biblioteca de México, puesto que ocupó hasta su muerte.

El paso de secretario de Educación a director de biblioteca fue mayúsculo. Ahora ya no le correspondía diseñar y poner en práctica la política educativa del país. Ahora sólo fue responsable, sucesivamente, de las dos principales bibliotecas públicas del país[85], lo que le permitió terminar su vida alrededor de los libros, como lector, escritor y difusor de la lectura.

[82] Pienso en las muy resumidas versiones de muchísimos autores "clásicos" publicados en la Biblioteca Enciclopédica Popular —beneméritos a pesar de su pobreza tipográfica— publicada, significativamente, durante los años en que Torres Bodet estuvo al frente de la SEP. Pienso en la reciente colección Cien del Mundo publicada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

[83] Véase Garciadiego 2010.

[84] Primero se exilió, entre 1915 y 1920, por el triunfo de Carranza sobre la facción convencionista; su segundo exilio fue de principios de 1925 a finales de 1928, luego de su derrota electoral en Oaxaca; el tercero y último fue de finales de 1929, después de su frustrada aspiración presidencial, a 1938, cuando regresó al país y se radicó en Sonora por poco tiempo, pasando luego al Distrito Federal.

[85] Concatenación más que casualidad, al asumir Vasconcelos la dirección de la Biblioteca de México el secretario de Educación Pública era Jaime Torres Bodet, quien durante el ministerio de Vasconcelos había sido el Jefe del Departamento de Bibliotecas: aunque con las funciones invertidas, queda claro que compartían proyecto y lealtades.

En efecto, un par de ideas rectoras definieron su actuación como bibliotecario[86]. Si bien era consciente de que las instalaciones de la Biblioteca de México no eran las adecuadas, pues se trataba de un edificio de finales del siglo XVIII —La Ciudadela—, desde un principio se avocó a modernizar los servicios bibliotecarios. Obviamente, sus mayores preocupaciones fueron acrecentar el acervo y atraer al mayor número de lectores. Vasconcelos estaba convencido de que una biblioteca no debía ser "una bodega lóbrega de libros amontonados sin orden ni plan", un sitio de mera conservación de libros, sino uno que fomentara la lectura, pues "la biblioteca complementa a la escuela, en muchos casos la sustituye y en todos los casos la supera"[87]. En efecto, Vasconcelos aseguraba que "la labor de la escuela queda anulada sin la biblioteca", pues en la segunda "es donde verdaderamente se aprende, leyendo los grandes libros geniales y los pequeños libros útiles". Para él no había duda: "la biblioteca es más importante que la escuela, porque ninguna escuela puede tener la amplitud de datos, la libertad de orientaciones que se encuentra en cualquier colección bien hecha de libros"[88].

Como bibliotecario, Vasconcelos se mantuvo fiel a su ideal, consistente en privilegiar la lectura de los grandes autores, pero ¿seguía fiel a sus principios estéticos iniciales, o había modificado Vasconcelos sus radicales criterios? Significativamente, dispuso que en la Biblioteca de México se instalaran bustos de Homero, Esquilo, Sócrates, Platón, Aristóteles, Eurípides, Dante, Lope de Vega, Cervantes, Calderón de la Barca, Goethe y hasta Shakespeare, todos ellos publicados o propuestos para la colección 'verde'[89]. Sin embargo, es indiscutible que para los decenios de 1940 y 1950 Vasconcelos no sólo había envejecido sino que se había hecho más flexible, menos rígido. Así, aceptaba que para un lector principiante "no sería prudente recomendarles un diálogo platónico", pues lo conveniente era "recomendarles determinados textos, que aunque corrientes abren el apetito", como la novela policiaca. Posteriormente, el "mejor cebo para hacer

[86] Al respecto, consúltese Vasconcelos 1997 dedicado a ese aspecto de su vida. También véanse Sametz 1991, y VV. AA., 2009.

[87] Vasconcelos 1920, p. 15.

[88] Vasconcelos 1925, p. 3.

[89] Todos éstos son los "pilares de la casa espiritual que es esta biblioteca". *Cfr.* Vasconcelos 1997, p. 19; Vasconcelos 1950, p. 240, y VV. AA., 2009.

caer en la repetición de la lectura" era el género del cuento, entre los que recomendaba a Mauppassant, Chejov, Tolstoi, Poe, Kipling, Jack London y Horacio Quiroga[90].

Por ese entonces se atrevió a definir "los cien libros que es preciso leer para darse cuenta de lo que es la sabiduría" y adquirir "la esencia del saber de todos los tiempos", seguramente como resultado de la aparición de la colección impulsada por la Universidad de Chicago, de la que él había sido docente durante uno de sus exilios[91], entre 1926 y 1928, titulada *The Great Books*. ¿Cuántas similitudes había con el proyecto de los 'clásicos verdes'? ¿Cuántos autores aparecieron en las dos listas de Vasconcelos? ¿Cuántos aparecieron sólo en la primera? ¿Por qué fueron eliminados? ¿Cuántos aparecieron sólo en la segunda? ¿Por qué razón fueron incorporados? La comparación de ambas listas es imposible, pues nunca se contó con el proyecto completo de los libros 'verdes'. Con todo, la segunda lista, de 1944, hecha a sus 62 años, veinte años después de su periodo como secretario, tiene notables características. Para comenzar, acepta que cada pensador elaborará su propia lista, pero asegura que "existen los libros que nadie discute". Además, aunque previene contra los criterios nacionalistas —"los temas nacionales deberán quedar excluidos de estas listas"—, reconoce que "los clásicos castellanos son para nosotros materia obligatoria"[92].

Otra característica de esta segunda lista es que no se limita a libros de filosofía y literatura, como la primera, sino que incluye libros sobre ciencia, desde Aristóteles —"El Organum"— y Euclides hasta Copérnico y Newton. Asimismo, para la segunda lista aumenta el número de libros religiosos, pues además de "Los cuatro Evangelios" se recomienda la lectura de "Siete Libros de la Biblia", "Las florecillas", de San Francisco de Asís, "La imitación", de Kempis y un "Resumen" de Santo Tomás, de preferencia el de Etienne Gilson. Vasconcelos volvió a incluir un texto no occidental: si

[90] *Cfr.* Vasconcelos 1944b, p. 4. Es de notarse que en esta ocasión ya recomienda la lectura de tres autores angloamericanos.

[91] Recientemente acaban de publicarse por primera vez en castellano algunas de las conferencias impartidas en Chicago, con el título de *La otra raza cósmica*. Véase Vasconcelos 2010.

[92] Recuérdese que Vasconcelos estaba convencido de que "entre nosotros raro es quien haya seguido la estela de los clásicos castellanos". *Cfr.* Vasconcelos 1984b, p. 748.

antes fue Tagore, ahora fue "Las Mil y Una Noches". Además, ya incluyó un texto medieval: "La Chanson de Roland". Congruente con su argumentación en cuanto a la obligatoriedad de los clásicos castellanos, en su nueva lista estaban "El Quijote", algunos dramas —"cinco"— de Lope de Vega y de Calderón, "El Monte Carmelo", de San Juan de la Cruz, y "Las Moradas", de Santa Teresa. También propuso más escritores modernos que en la colección 'verde', comenzando con Shakespeare y siguiendo con Luis de Camoens, además de Goethe, Balzac y Dostoievsky, lo que supone un tardío reconocimiento al género novelístico[93].

Asimismo, a pesar del mal concepto que en un principio tenía de la historia, en su lista de 1944 consignaba a Tucídides, a Gilbert Murray —por su historia de la literatura griega—, a Mommsen, por su "Historia Romana", y a Denis Richet, así como a varios historiadores de temática mexicana: desde Bernal Díaz del Castillo y las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, hasta el sacerdote e historiador José Bravo Ugarte y el historiador conservador Carlos Pereyra. Otras características de la segunda serie eran: incluía grandes 'manuales', como el ya mencionado Murray, y Rodolfo Mondolfo con su "Historia de la Filosofía Antigua". También incluía libros de ciencias sociales, como la "Economía política" de Werner Sombart, la "Historia del materialismo" de Albert Lange, así como un "Resumen de Marx". Además, la lista contenía algunos ejemplos de filosofía moderna, como la de Alfred N. Whitehead, la "Psicología" de Paul Janet, "Los Grados del Saber", de Jacques Maritain, y "Los datos inmediatos de la Conciencia", de Henri Bergson, así como algunos autores y libros de literatura hispanoamericana, como Rubén Darío, el "Facundo", "Doña Bárbara" y "El Periquillo Sarniento", única obra de un mexicano, parquedad que ya le había generado varias críticas durante sus años como secretario de Educación[94]. Por último, en esta lista ya aparecieron autores angloparlantes, como Edgar Allan Poe y Walt Whitman, además de Shakespeare.

[93] *Cfr.* Vasconcelos, 1944a, p. 9. Obviamente, Vasconcelos recomendó todos estos libros y autores 'de memoria', pues en varios casos el título es meramente aproximativo.

[94] Es fácil advertir que en ninguno de los dos momentos incluyó las grandes novelas mexicanas del siglo XIX o de principios del XX. Piénsese en Fernández de Lizardi, Payno, Altamirano, Inclán, Prieto y Gamboa entre otros.

Su segundo listado parte de una precisa definición de 'clásico', "que no es un libro griego o romano, sino una obra que por su mérito intrínseco es considerada como autoridad en algún ramo del saber humano por la opinión general ilustrada"[95]. Esto es, el bibliotecario maduro fue más pragmático que el exaltado secretario, quien había aspirado a que los mexicanos leyeran "las cúspides del espíritu"[96]. Así, por su prolongada lucha en favor de la buena lectura, puede asegurarse que ningún educador mexicano tiene un mérito que se le iguale en cuanto a la construcción de bibliotecas y a la edición de libros. No es aventurado decir que de todos los esfuerzos en que se empeñó a lo largo de su fructífera vida, la publicación masiva, sistemática e imaginativa de libros fue la más importante, la de mayor legado. Por eso puede concluirse que si como político terminó siendo un Ulises, como educador encarnó a Prometeo, pues su mayor afán fue iluminar a su pueblo[97].

BIBLIOGRAFÍA

Azuela, Mariano 1942. *El padre Agustín Rivera*. México: Ediciones Botas.

Blanco, José Joaquín 1977. *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública 1922. México: sep, Dirección de Talleres Gráficos, núm. 1.

——— 1923-1924. México: sep, Dirección de Talleres Gráficos, núms. 5 y 6.

Castro, Pedro 1992. *Adolfo de la Huerta y la Revolución mexicana*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, Universidad Autónoma Metropolitana.

[95] Vasconcelos 1946a, p. 12. Otra definición suya de 'clásico' sostenía que es "aquello que ha merecido el honor de la supervivencia entre una multitud de obras difuntas porque ya nadie las lee, nadie las recuerda". *Cfr.* Vasconcelos 1946b, p. 13. Otra definición de Vasconcelos consistía en decir que el libro 'clásico' es el que "debe servir de modelo", "lo mejor de todas las épocas". Véase *Lecturas clásicas para niños* 1924, p. XII.

[96] Vasconcelos 1925, p. 3.

[97] Según Felipe Garrido, su política educativa fue "prometeica". *Cfr.* Garrido 1984, p. 186.

CASTRO, PEDRO 1998. *Adolfo de la Huerta. La integridad como arma de la revolución.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Siglo Veintiuno Editores.

——— 2002. *Adolfo de la Huerta.* México: Planeta DeAgostini.

COSÍO VILLEGAS, DANIEL 1976. *Memorias.* México: Joaquín Mortiz.

CURIEL, FERNANDO (ed.) 1994. *Casi oficios. Cartas cruzadas entre Jaime Torres Bodet y Alfonso Reyes, 1922-1959.* México: El Colegio de México-El Colegio Nacional.

DUMAS, CLAUDE 1986. *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912.* México: UNAM, 2 v.

ENRÍQUEZ PEREA, ALBERTO (comp. y notas) 1999. *Testimonios de una amistad. Correspondencia Alfonso Reyes/Daniel Cosío Villegas (1922-1958).* México: El Colegio de México.

FELL, CLAUDE 1989. *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario.* México: UNAM.

——— (comp. y notas) 1995. *La amistad en el dolor. Correspondencia entre José Vasconcelos y Alfonso Reyes, 1916-1959.* México: El Colegio Nacional.

GARCIADIEGO, JAVIER 1974. *La revuelta de Agua Prieta.* México: UNAM. [Tesis de licenciatura.]

——— 1996. *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución mexicana.* México: El Colegio de México-UNAM.

——— 2010. "Vasconcelos y el mito del fraude en la campaña electoral de 1929", en *20/10 Memoria de las revoluciones de México* 10, México: RGM/Medios, pp. 9-31.

GARRIDO, FELIPE 1984. "Ulises y Prometeo. Vasconcelos y las prensas universitarias", en *José Vasconcelos: de su vida y su obra. Textos selectos de las Jornadas Vasconcelianas de 1982.* Comps. Álvaro Matute y Martha Donís. México: UNAM, pp. 179-199.

GORDON, SAMUEL 1997. *Carlos Pellicer. Breve biografía literaria.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Ediciones del Equilibrista.

HERNÁNDEZ LUNA, JUAN 1986. *La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (en el sexenio de Adolfo López Mateos, 1959-1964).* México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

HOMERO 1921. *La Ilíada.* México: Universidad Nacional de México.

KRAUZE, ENRIQUE 1983. "Pasión y contemplación en Vasconcelos", *Vuelta*, núms. 78-79.

——— 2010. "Vasconcelos: libros, aulas, artes", *Letras Libres*, 139, núms. 40-45.

LAGOS CARMONA, GUILLERMO (biografía y antología) 1945. *Gabriela Mistral en México. Premio Nobel de Literatura.* México: SEP.

Lecturas clásicas para niños 1924. México: Departamento Editorial de la SEP.

LOYO, ENGRACIA 1988. "La lectura en México, 1920-1940", en *Historia de la lectura en México.* México: El Colegio de México-Ediciones del Ermitaño, pp. 243-293.

MONSIVÁIS, CARLOS 2010. *Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX.* México: El Colegio de México.

QUINTANA PALI, GUADALUPE *et al.* 1988. *Las bibliotecas públicas en México: 1910-1940.* México: SEP.

QUIROZ FLORES, SONIA 1982. *De guerreros a generales (los primeros pasos hacia la institucionalización del ejército mexicano en el interinato de Adolfo de la Huerta).* México: UNAM [Tesis de licenciatura].

ROBLES, MARTHA 1989. *Entre el poder y las letras. Vasconcelos en sus memorias.* México: Fondo de Cultura Económica.

ROGGIANO, ALFREDO A. 1989. *Pedro Henríquez Ureña en México.* México: UNAM.

SAMETZ DE WALERSTEIN, LINDA 1991. *Vasconcelos. El hombre del Libro. La época de oro de las bibliotecas.* México: UNAM.

SCHNEIDER, LUIS MARIO 1991. *Gabriela Mistral: itinerario veracruzano.* Xalapa: Universidad Veracruzana.

TORRES BODET, JAIME 1922. "Informe que rinde el Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública", en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* 2. México: Secretaría de Educación Pública/Dirección de Talleres Gráficos, pp. 159-162.

——— 1981. "Tiempo de arena", en *Memorias.* México: Editorial Porrúa, t. I, pp. 3-218.

TORRI, JULIO 1995. *Epistolarios.* Ed. Serge I. Zaïtzeff. México: UNAM.

VASCONCELOS, JOSÉ 1919. "Libros que leo sentado y libros que leo de pie", en *Divagaciones literarias.* México: Tipografía de Murguía, pp. 9-14.

——— 1920. *Proyecto de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal.* México: Universidad Nacional.

——— 1925. "La enseñanza de la lectura", *El Universal,* 7 septiembre, p. 3.

——— 1937. *Historia del pensamiento filosófico.* México: Ediciones de la Universidad Nacional de México.

——— 1944a. "Los cien libros", *Todo,* 26 octubre, p. 9.

——— 1944b. "Regale libros", *Novedades*, 22 diciembre, p. 4.

——— 1946a. "El libro", *Todo*, 11 julio, p. 12.

——— 1946b. "El gusto literario", *Todo*, 18 julio, p. 13.

——— 1950. "La Biblioteca de México. Discurso inaugural", en José Vasconcelos, *Discursos, 1920-1950*. México: Ediciones Botas, pp. 234-240.

——— 1981a. "De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructurativa", en *Antología de textos sobre educación*. Intr. y selecc. de Silvia Molina. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 32-146.

——— 1981b. "Indología", en *Antología de textos sobre educación*. Intr. y selecc. de Silvia Molina. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 147-202.

——— 1983a. *Ulises criollo*, en *Memorias*. México: Fondo de Cultura Económica, t. I, pp. 7-451.

——— 1983b. *La tormenta*, en *Memorias*. México: Fondo de Cultura Económica, t. I, pp. 455-955.

——— 1984a. *El desastre*, en *Memorias*. México: Fondo de Cultura Económica, t. II, pp. 9-598.

——— 1984b. *El proconsulado*, en *Memorias*. México: Fondo de Cultura Económica, t. II, pp. 601-1178.

——— 1997. "La Biblioteca de México. Discurso inaugural", en *Biblioteca de México* 41. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 17-19.

——— 2010. *La otra raza cósmica*. Trad. y notas de Heriberto Yépez. Pról. Leonardo da Jandra. México: Editorial Almadia.

VV. AA. 2009. *Vasconcelos bibliotecario: promotor, constructor y director de bibliotecas. Homenaje en los cincuenta años de su fallecimiento*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Zahar Vergara, Juana 1995. *Historia de las librerías de la Ciudad de México. Una evocación*. México: UNAM.

Zaïtzeff, Serge I. (comp.) 1990. *De casa a casa. Correspondencia entre Manuel Toussaint y Alfonso Reyes*. México: El Colegio Nacional.

——— (ed.) 2002. *Correspondencia entre Carlos Pellicer y Germán Arciniegas, 1920-1974*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

EL SEMBRADOR Y EL PLAN SEXENAL. LA FORMACIÓN DE LOS NUEVOS CAMPESINOS (1929-1938)

ENGRACIA LOYO
Centro de Estudios Históricos
El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

El estudio de los libros de texto, en particular los de historia y de lectura, ha seducido a los investigadores por el papel que se les atribuyó para instruir, normar, dirigir, inculcar valores, despertar simpatías y emociones, fomentar devociones e incluso resentimientos[1]. Si bien analizar sus contenidos e incluso aventurar o adivinar las intenciones de sus autores es una tarea viable, por el contrario la apropiación o la reacción que despertaron en los lectores y el impacto que tuvieron en su formación es difícil de medir: el circuito que de acuerdo con Chartier (1995) recorre un texto, del autor al lector, ha quedado incompleto en la mayor parte de las investigaciones, por falta de testimonios o fuentes suficientes. Sin embargo, aun con esta limitación, el examen de los textos no es un quehacer inútil, porque éstos, en su mayoría, reflejan aspiraciones e ideales de un sector dirigente en un tiempo determinado. La educación escolar ha tenido entre sus principales objetivos modelar la conciencia colectiva, homogeneizar a la población y crear lealtades al Estado. Los textos escolares han sido uno de sus instrumentos más poderosos. Los gobernantes los han utilizado, además, en su búsqueda de consenso y hegemonía.

[1] Un texto pionero fue el de Vázquez (1970). Véanse también Vaughan (2000) y el libro *Historia de la lectura en México* (1988) entre otros.

Sobre los libros de texto de los años de la posrevolución, en particular los de la educación socialista, Serie SEP y Simiente, ambos editados por la Secretaría de Educación Pública durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, se han hecho numerosos estudios debido a su carácter polémico e innovador. Sin embargo, dos textos de lectura, precursores de aquéllos, *El Sembrador* y *El Plan Sexenal*, ampliamente difundidos en las escuelas rurales, han sido olvidados.

FIGURA 1

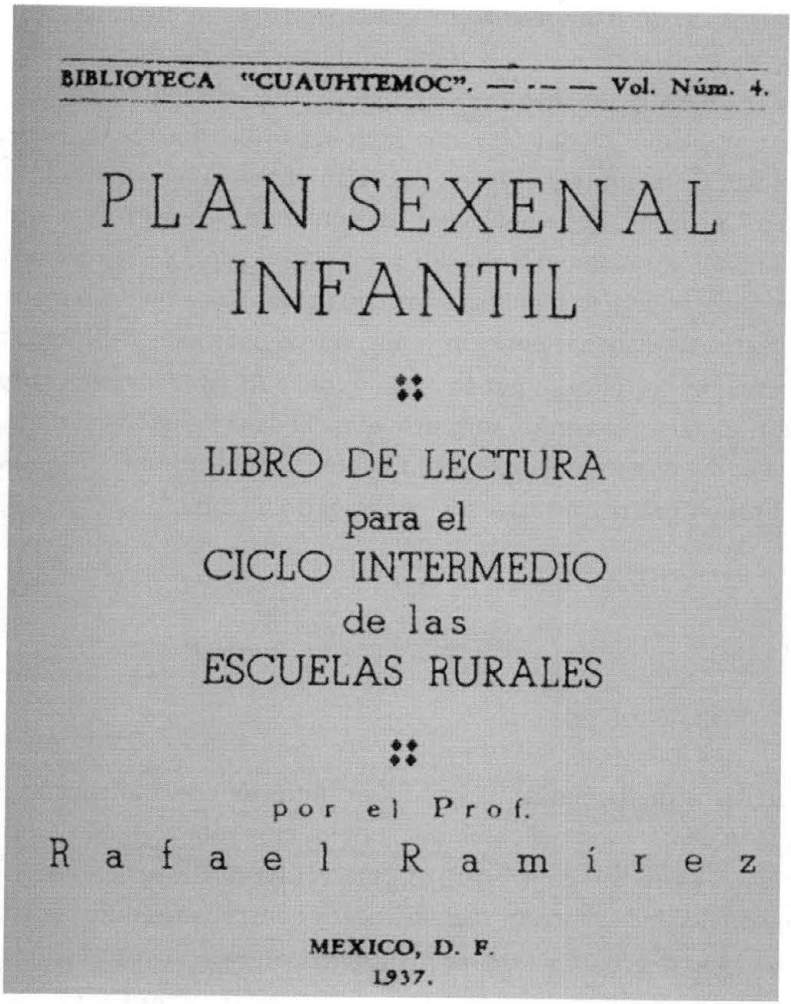
Libro de lectura de la serie El Sembrador



Fuente: *Obras completas de Rafael Ramírez* 1968.

FIGURA 2

Libro de lectura de la serie Plan Sexenal



Fuente: *Obras completas de Rafael Ramírez* 1968.

Es importante rescatarlos no solamente por su valor pedagógico, sino porque son un lente para estudiar la ideología de los gobiernos del maximato y del cardenismo, el pensamiento ambiguo y contradictorio de las autoridades educativas y del propio autor, Rafael Ramírez, artífice de la escuela rural, así como los debates y querellas de un amplio sector de la sociedad.

Estos textos contribuyen a dar a conocer los esfuerzos de los gobernantes de los años de la posrevolución para integrar a sus habitantes en un proyecto nacionalista, crear una sociedad más justa y formar un nuevo hombre que se apegara al ideal de la época: moral, diligente, productivo y sano. Mostraban el carácter conciliatorio y la política vacilante del grupo dirigente frente a problemas medulares como la desigual distribución de la tierra y la explotación de los trabajadores. Repetían prejuicios generalizados sobre un sector marginal de la población, los indígenas, y expresaban el punto de vista predominante en la sociedad respecto al papel y la situación de la mujer, además de hacer públicos los códigos morales que ostentaban las autoridades, revelaban la posición ambigua y complaciente del Estado frente a la religión católica (y por lo tanto frente a su rival ancestral la Iglesia católica) y eran, a la vez, un foro de denuncia de la desigualdad y una justificación del orden imperante. Difundieron, asimismo, una visión oficial de la historia patria construyendo símbolos y consagrando héroes.

ANTECEDENTES

Los textos mexicanos

El Porfiriato fue la época de oro de los libros de texto mexicanos. Aun cuando su uso y abuso fue combatido por los educadores que pensaban que impedían al estudiante ejercitar sus capacidades intelectuales, reducían el trabajo intelectual a prácticas memorísticas y convertían al niño "en máquina para repetir pensamientos ajenos", nunca antes se habían editado textos escolares en tan grandes números. Los pedagogos porfiristas, a la vez que revolucionaron la enseñanza e incidieron en el proceso de aprendizaje, dejaron como rico legado textos que rivalizaron e incluso desplazaron a los libros extranjeros empleados en escuelas oficiales y particulares. *El Método Onomatopéyico Sintético de Lectura y Escritura* de Gregorio Torres Quintero y el de Enrique Rébsamen, *Método Rébsamen de escritura-lectura,* editados en México por casas privadas ganaron lectores y fueron utilizados y reeditados una y otra vez hasta bien avanzado el siglo XX. No obstante su factura nacional, su amplio tiraje y que en algunos casos se repartían

gratuitamente la mayor parte de los habitantes del país no tuvieron acceso a ellos y miles de escolares se conformaron, en el mejor de los casos, con silabarios o catecismos. El texto de lectura, obligatorio a principios del Porfiriato, se declaró optativo en 1910.

Durante la década de lucha armada los maestros utilizaban el método de lecto-escritura que creían conveniente o que tenían a la mano. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes combatió la memorización de textos, declaró de nuevo obligatorios los de lectura en las primarias elementales y aprobó el de Gregorio Torres Quintero, que por su sencillez tuvo gran aceptación, el de Rebsamen y el de *Enseñanza simultánea de la lectura y escritura* de Claudio Matte, todos porfiristas. Niños y niñas deberían hacer lecturas diferentes, acordes con sus futuros papeles en la sociedad: las niñas, que se desempeñarían como madres y amas de casa, leían *Rafaelita, El ángel del hogar, Memoria de una niña.* Para los varones, que crecerían para ser ciudadanos honestos, trabajadores y productivos, se recomendaba *Corazón, diario de un niño* del italiano Edmundo Damicis, por su realismo y sus lecciones morales.

Las autoridades insistieron en el carácter nacional de los textos y en que revaloraran el trabajo y evitaran "la exaltación de las cualidades guerreras y la belicosidad del pueblo" y las ofensas para ciudadanos de otros países, como referirse a "infames gachupines" y a "odiosos yanquis", así como "sembrar gérmenes de odio inadmisible para el carácter de la educación infantil que debe ser de bondad y amor". Los educadores recomendaron buscar un equilibrio entre el sentimiento nacionalista y la xenofobia.

Aun así, uno de los pocos testimonios que existen al respecto revela que los lineamientos oficiales no siempre eran acatados. Un escritor al recordar sus años de estudiante afirmaba:

> La escuela primaria nos hacía patrioteros. Odiábamos a los españoles por españoles, con especial repugnancia para Pedro de Alvarado, el cruel Tonatiuh de las matanzas de indios: adorábamos a Cuauhtémoc que defendió a la gran Tenochtitlán y que cuando tuvo que rendirse a Cortés le pidió que lo matara con su propio puñal... Nos sonrojaba la sola mención de nombre de Moctezuma, de la Malinche, y de los tlaxcaltecas que habían traicionado a su patria. Seguíamos las lecciones del libro de Torres Quintero con

> pasión y se nos caía el alma cuando nuestro profesor decía: "eran menos y eran malos, pero tenían buenos caballos y arcabuces y ganaron a nuestros abuelos...". (Iduarte 1985, p. 81).

En 1918, a pesar de que los libros oficiales eran predominantemente nacionales, la Dirección General de Educación seleccionó 28 obras de las cuales 16 eran de autores extranjeros, lo que provocó la protesta de autores mexicanos, encabezados por Torres Quintero (Vázquez 1970, p. 137).

La labor editorial oficial

Para los dirigentes que asumieron el poder en 1920 después de diez años de lucha civil, la reconstrucción y modernización del país dependían, en buena medida, de un pueblo instruido y unificado por una cultura común. La educación escolar debería fortalecer su proyecto nacionalista y homogeneizar a una población de poco más de 15 millones de habitantes, mayoritariamente campesina (75%) e integrada por numerosos grupos étnicos con lenguas y costumbres diversas. La escuela rural, en particular, tenía como objetivo "civilizar", y erradicar hábitos considerados nocivos.

En el gobierno de Álvaro Obregón (1921-1923) además de una vigorosa campaña contra el analfabetismo que afectaba a 80% de la población mexicana, las autoridades impulsaron una extensa labor editorial. José Vasconcelos, primer titular de la SEP, creada en 1921, asumió una tarea sin precedentes: proporcionar lectura al pueblo como medio para lograr su "regeneración espiritual" y poner a su alcance "las cumbres del pensamiento universal". Con este fin editó y divulgó diecisiete obras literarias clásicas, antologías diversas y publicaciones periódicas[2]. Pero la titánica empresa no contemplaba la edición de textos de lectura. Para Vasconcelos, después del libro para aprender a leer el alumno debería tener acceso a las obras literarias. Según informes de la SEP, ésta sólo editó *El libro nacional de lectura,* con un tiraje de 100000 ejemplares, del que poco se sabe.

[2] Sobre la labor educativa de José Vasconcelos véase Fell (1989). [También, aquí mismo el artículo de Javier Garciadiego, pp. 65-94. N. de la ed.]

El gobierno de Plutarco Elías Calles, sucesor de Álvaro Obregón, cuya meta prioritaria era modernizar el campo y aumentar la productividad del trabajador, sustituyó las "obras eruditas" por lecturas "útiles". Difundió miles de folletos y manuales entre los obreros y campesinos que además de servirles para mejorar su trabajo y su vida diaria pretendían comunicar a la SEP con maestros y escuelas rurales[3]. La querella entre quienes promovían una literatura revolucionaria, nacionalista vinculada al entorno social y comprometida con las luchas populares, y quienes valoraban la obra literaria por su forma y su objetivo estético y no por su contenido, afectó también la política editorial de la SEP. Paradójicamente, en discrepancia con el espíritu nacional del que alardeaba el régimen, el texto escogido y publicado en un amplio tiraje por la Secretaría misma, fue *Corazón, diario de un niño,* "por sus lecciones de abnegación, generosidad y patriotismo".

Textos para campesinos

Las expectativas de un nuevo orden social que despertó la crisis económica de 29 hicieron proliferar las organizaciones laborales y las lecturas sobre las luchas del "proletariado". Durante el interinato del presidente Emilio Portes Gil (1929-1930), marcado por una desesperada búsqueda de legitimación y apoyo lo mismo que por su empeño en demostrar el carácter conciliatorio y a la vez radical de su gobierno, varias instituciones educativas incluyeron en sus programas el estudio de diversos socialismos, entre ellos el científico. Los dirigentes de la Secretaría alentaron la formación de sindicatos y cooperativas y publicaron textos con constantes referencias a la explotación de los trabajadores y a la lucha de clases. Por medio de los libros escolares el régimen intentó difundir "los sanos principios de la Revolución" y auxiliar a los maestros en una nueva tarea: concientizar y organizar a campesinos y obreros para su emancipación. En 1929 apareció un libro pionero en su género: *ABC para el niño campesino,* editado en Tabasco, en donde por más de una década había tenido gran arraigo la educación racionalista que derivaba de la pedagogía anarquista del cata-

[3] Sobre la labor editorial de los regímenes posrevolucionarios véase Loyo (1988).

lán Francisco Ferrer Guardia. Las lecciones del texto estaban dirigidas "al pequeño proletario", pero en realidad contemplaban a un público adulto: su objetivo era despertar conciencia de clase entre los trabajadores, denunciar la explotación de que eran víctimas y señalar el camino para su liberación. Los textos condenaban el pensamiento irracional difundido por las religiones. Los consejos a los lectores eran constantes: "no tengas fe en las falsas religiones"; "ahorra, cuida que tu trabajo sea justamente remunerado, pero que sea de buena calidad"; "se bueno, trabaja, economiza, y la felicidad será contigo"; "huye del alcoholismo, ten fe en ti mismo y en el trabajo". Resultaba un tanto desconcertante que a pesar de condenar el trabajo enajenado, la obra concluía que: "la única forma de conquistar el bienestar es por el trabajo" (Martínez Assad 1985, pp. 161-165).

EL SEMBRADOR. ¿VOCERO OFICIAL?

Como expresión del creciente interés por la educación rural y de su labor educativa en el campo, la SEP se convirtió en editor sistemático de libros de texto. Por medio de Talleres Gráficos de la Nación publicó obras que deberían llegar a todos los estudiantes y que distinguían entre los del campo y de la ciudad, entre ellas: *Fermín*, del maestro Manuel Velázquez Andrade, historia de un pequeño peón de hacienda, ilustrada por Diego Rivera, de la cual se publicaron 400 000 ejemplares en un solo año; *Vida rural, los campesinos de México* de Ernesto Martínez de Alva editado en 1933 con un tiraje de 150 000 y la serie de textos de lectura El Sembrador, del entonces director del Departamento de Escuelas Rurales maestro Rafael Ramírez.

Ramírez, figura familiar, entrañable y ejemplar para el magisterio, trabajó intensamente, junto con Moisés Sáenz, para extender la escuela rural federal a todo el país. Como jefe de Misiones Culturales y durante seis años, entre 1924 y 1930, director del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, Ramírez fue una presencia viva entre los maestros, un enlace entre éstos y las autoridades y, sin duda, el principal vocero del credo y los lineamientos oficiales en materia educativa. Se preocupó por capacitar al trabajador, así como por castellanizar al indígena por vía directa para su incorporación al proyecto nacional, política por demás cuestiona-

ble. Dejó un rico legado, fruto de su estrecho contacto con habitantes del medio rural y con los docentes, que incluye cursos de metodología, folletos, artículos pedagógicos y libros de texto. El Sembrador, serie de cuatro libros de lectura, diferente a la revista del mismo nombre, publicada entre 1929 y 1933 y la serie de tres libros, El Plan Sexenal o El Porvenir en 1937, fueron herramientas utilizadas por la SEP para alcanzar una de sus metas: forjar un trabajador rural libre de prejuicios y ataduras.

En 1931, la editorial Herrero editó 100000 ejemplares de los libros que circularon con el mismo título que la serie, *El Sembrador,* edición vigilada por la SEP y en 1933 la SEP, a su vez, publicó 182000 ejemplares, tirajes inusitados para una población que no había tenido en sus manos más que uno que otro silabario, y que mostraban el esfuerzo oficial por llegar a las más de cinco mil escuelas rurales del país.

Aunque destinados a las escuelas primarias, las lecciones de los libros estaban dirigidas preferentemente a los adultos y fueron lectura frecuente en las escuelas nocturnas. Tanto Sáenz como Ramírez consideraban que la escuela debería alcanzar a la población en su conjunto, de otra forma, lo que "la escuela hace, la comunidad lo deshace". Síntesis ecléctica de la espiritualidad vasconceliana y de la ética pragmática del subsecretario protestante Sáenz, estos textos revelaban la imagen de las autoridades sobre el mundo rural y sus intenciones de normar la conducta y el comportamiento cotidiano del campesino. Sus lecciones se enriquecieron con poemas, cuentos y páginas literarias de ilustres escritores y poetas mexicanos y extranjeros: Manuel José Othón, Salvador Díaz Mirón, Jaime Torres Bodet, José Santos Chocano, Tolstoi, Gabriela Mistral, Dr. Bardina, Rubén Darío, Amado Nervo, Azorín, entre otros.

El espíritu nacionalista

El Sembrador exaltaba la Revolución Mexicana, difundía sus "sanos principios" y pretendía despertar entre los alumnos amor por la patria: "Tu primer deber es dar la vida por la patria", y fomentar en ellos veneración por los héroes. Abundaban panegíricos a Benito Juárez, quien derrotó a los conservadores "que defendían a una clase privilegiada y opreso-

ra", a Francisco I. Madero "que se lanzó a la lucha para sacarnos de una miseria espantosa" (Ramírez 1931a, p. 47). En cambio no hacían mención alguna de los caudillos revolucionarios. Zapata era el gran ausente. Los textos invitaban a estudiar la vida de quienes han sufrido y peleado para hacernos libres:

> Si no tienes amos que te aniquilan despiadadamente trabajando por un mísero jornal, si no tienes capataces que te lastimen criminalmente la espalda con el látigo[...] si puedes hablar con toda libertad y eres dueño de ti mismo es porque esa legión de hombres buenos de que te he hablado lucharon por ti [...]. Su conducta te encarrilará en la senda de un recto y noble vivir (*ibid.*, p. 67).

Los libros intentaban convencer del esfuerzo de la Revolución (sin más protagonistas o héroes que Madero) por mejorar la situación de los trabajadores y por devolver las tierras de las que muchos campesinos habían sido despojados a sus legítimos dueños.

> Antes de que la revolución fuera iniciada yo nunca había oído hablar de que existiera en nuestro país un problema rural. Nadie creía que hubiera necesidad de educar a los indios y a los rancheros y campesinos miserables [...]. La Revolución iniciada por Madero en 1910 ha hecho grandes conquistas para el pueblo. Se siempre su defensor. (Ramírez 1931c, pp. 49-50).

Prejuicios ancestrales

Los textos de El Sembrador contribuían a alimentar el imaginario sobre el campesino como un ser supersticioso, ignorante, analfabeta, enemigo del progreso, a quien se atribuían todos los males de la sociedad. La escuela, en cambio, aparecía como agencia redentora. "Los campesinos que tienen escuela están en posibilidades de encender su lámpara. Con su brillante luz dejarán de ser supersticiosos, ignorantes y enemigos del progreso". (*ibid.*, p. 50). Varias lecciones nutrían ancestrales prejuicios sobre los indígenas. Su desconocimiento del español, que se asociaba con la ignorancia y el atraso, los convertía en un lastre: "no colaboran como

ciudadanos porque no saben leer ni escribir y algunos ni siquiera saben hablar el castellano. Fundemos escuelas para *dignificarlos* y enseñarlos: fundemos escuelas, muchas escuelas para que podamos formar muy pronto una verdadera nación de quince millones de hombres libres e ilustrados" (*ibid.*, p. 39. Las cursivas son mías).

Sin embargo, la serie El Sembrador apenas se ocupaba de una cuestión medular en la política de la SEP: la educación de los indígenas. Durante los años veinte prevaleció el criterio de José Vasconcelos de que éstos "eran un factor normal de la nacionalidad" y no deberían ser segregados en reservaciones, sino asistir a las mismas escuelas y ser educados con los mismos métodos que los mestizos para ser asimilados al proyecto oficial de país. El poco arraigo de la escuela entre los grupos étnicos y así como su fracaso para cambiar las manifestaciones culturales de éstos y difundir el español, llevó a la SEP a buscar nuevos caminos. El Sembrador expresaba la actitud ambigua de las autoridades que oscilaba entre el menosprecio y el reconocimiento del valor de dichas manifestaciones y el incipiente interés por conocerlas y comprenderlas.

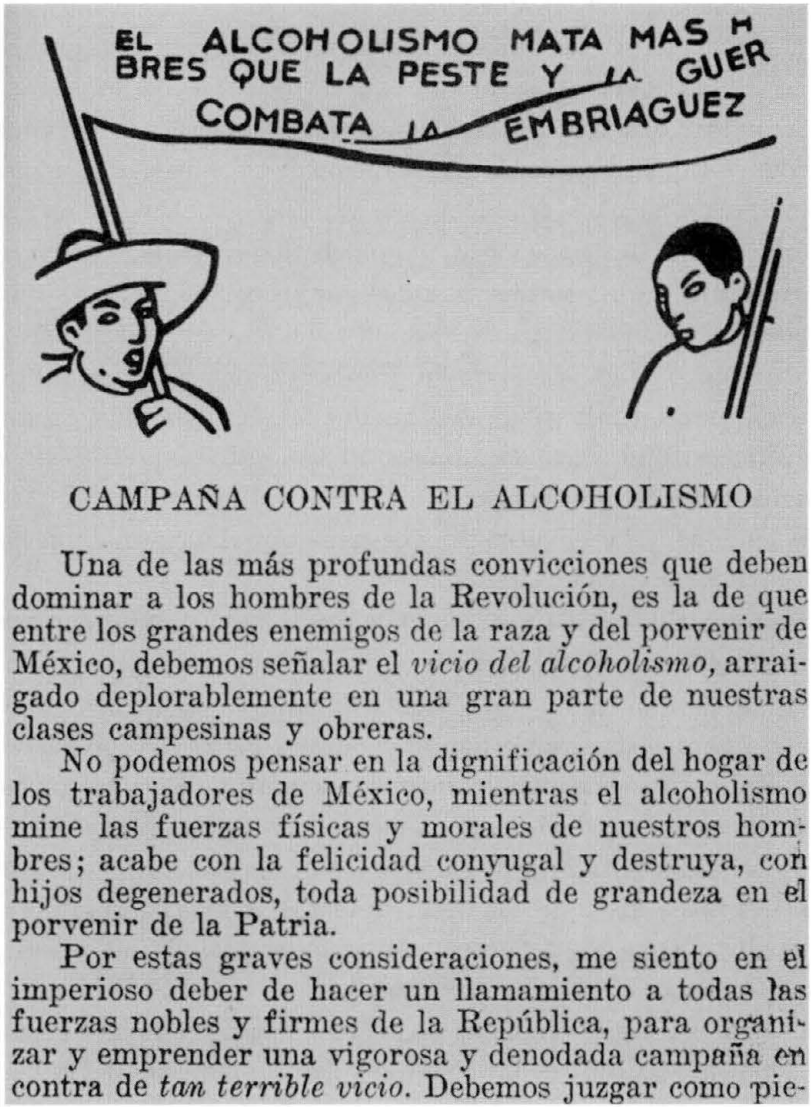
Gran parte de sus ideas son signo de incultura, pero otras dan motivo a inicuas explotaciones de parte de sus hechiceros que se aprovechan del temor que algunos fenómenos o acontecimientos inspiran a los indios, los obligan a actos y sacrificios peligrosos e inútiles. Pero tiene conocimientos útiles, bellas y emocionantes leyendas, conocimiento de plantas y substancias medicinales, etc. Es necesario que en cada región se estudien dichas costumbres, creencias y supersticiones.

Hacia finales de la década de los treinta la política había cambiado y tendía a la integración de los grupos étnicos respetando sus expresiones y experimentando la educación bilingüe.

Los libros *El Sembrador* compartían la preocupación de las autoridades por la higiene y la salud de la población y dejaban implícito que la falta de higiene era consecuencia de la ignorancia de los habitantes y no de condiciones estructurales. Las páginas de los textos proporcionaban al trabajador rural todo tipo de consejos para conservarse sano de cuerpo y alma e hicieron eco de la magna campaña contra el alcoholismo, "el más grande enemigo de la humanidad" promovida en todo el país por la SEP y el Departamento de Salud.

FIGURA 3

Campaña contra el alcoholismo



Fuente: Ramírez 1931c, p. 35.

Sin embargo, a la par que se intentaba transformar los hábitos de los pobladores del campo, se procuraba arraigarlos a su medio y que continuaran siendo campesinos. Ramírez, quien había propagado la idea de que la

vida del campo era monótona y culturalmente pobre, pretendía por medio de los textos ¡inculcar a sus habitantes amor a la tierra!, convencerlos de lo satisfactorio de sus tareas y evitar así su migración. Varias lecciones repetían una y otra vez que "no hay labor más grata a los ojos de Dios que el afanoso trabajar del campesino", soslayando así la verdadera causa del éxodo a las ciudades.

La defensa de un nuevo orden

Los textos condenaban la desigualdad y mostraban al lector una sociedad maniquea, dividida en buenos y malos, en opresores y oprimidos. A éstos aconsejaban: "Campesino: si no eres dueño de un pedazo de tierra y todavía trabajas a jornal, mientras llega tu reparto, sindicalízate para defenderte del patrón". Numerosas lecciones estaban dirigidas a "sacudir y mover la voluntad de los campesinos". Al tiempo que alertaban al trabajador sobre sus derechos y señalaban a los maestros su responsabilidad como "aliados del pueblo", atribuían el atraso y la miseria del campo a la falta de "civilización" y "cultura" de sus pobladores. Intentaban convencer a los lectores que el esfuerzo y la tenacidad darían como resultado riquezas y comodidades. Páginas y páginas reiteraban que el trabajo era siempre recompensado, desmintiendo conceptos como "explotación" y "enajenación", que otras se empeñaban en destacar.

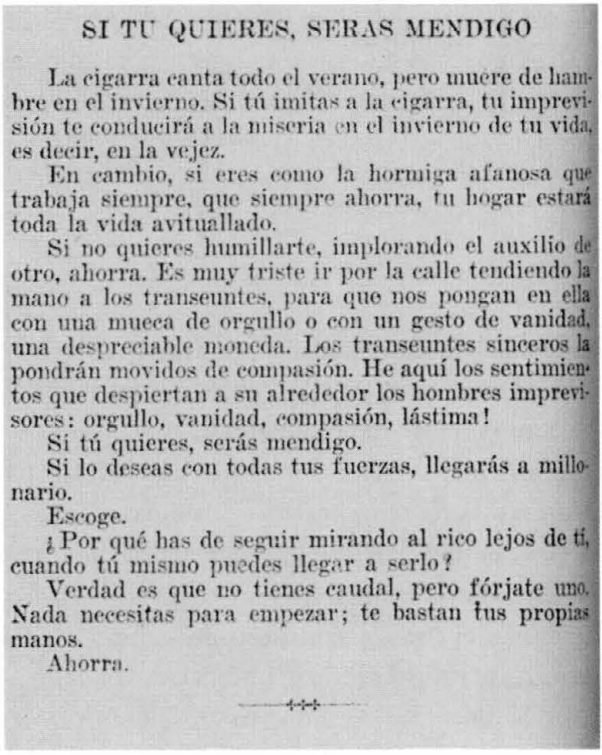
El trabajador era el único responsable de su condición. Máximas como éstas eran frecuentes:

> Si eres como la hormiga afanosa que trabaja siempre, que siempre ahorra, tu hogar estará toda la vida avituallado [...] si tú quieres serás mendigo. Si lo deseas con todas tus fuerzas llegarás a millonario [...] (Ramírez 1931c, p. 6).

Numerosas lecciones pretendían demostrar que los éxitos de los grandes hombres se debieron a su empeño, a sus estudios, a su lucha, trabajo y optimismo, que eran "los únicos ingredientes que garantizaban el triunfo" (*idem*).

FIGURA 4

El valor del trabajo



SI TU QUIERES, SERAS MENDIGO

La cigarra canta todo el verano, pero muere de hambre en el invierno. Si tú imitas a la cigarra, tu imprevisión te conducirá a la miseria en el invierno de tu vida, es decir, en la vejez.

En cambio, si eres como la hormiga afanosa que trabaja siempre, que siempre ahorra, tu hogar estará toda la vida avituallado.

Si no quieres humillarte, implorando el auxilio de otro, ahorra. Es muy triste ir por la calle tendiendo la mano a los transeuntes, para que nos pongan en ella con una mueca de orgullo o con un gesto de vanidad, una despreciable moneda. Los transeuntes sinceros la pondrán movidos de compasión. He aquí los sentimientos que despiertan a su alrededor los hombres imprevisores: orgullo, vanidad, compasión, lástima!

Si tú quieres, serás mendigo.

Si lo deseas con todas tus fuerzas, llegarás a millonario.

Escoge.

¿Por qué has de seguir mirando al rico lejos de ti, cuando tú mismo puedes llegar a serlo?

Verdad es que no tienes caudal, pero fórjate uno. Nada necesitas para empezar; te bastan tus propias manos.

Ahorra.

Fuente: Ramírez 1931c, p. 10.

Los libros promovían la organización de obreros y campesinos, difundían la fe de las autoridades en las cooperativas y a la par alentaban al campesino a defenderse de la explotación. "Campesino: si no eres dueño de un pedazo de tierra y todavía trabajas a jornal, mientras llega tu reparto, sindicalízate para defenderte del patrón" (Ramírez 1931a, pp. 54-55). También advertían a los antiguos patrones:

> El que ha recibido tierras pero carece de implementos para trabajarlas es sólo un esclavo que ha cambiado de dueño. Rompió una cadena y quedó sujeta a otra. Debe procurarse a los nuevos ejidatarios una pequeña ayuda económica que les sirva de estímulo y que los conforte para iniciarse en su nueva vida de hombres libres (*idem*).

Algunas páginas tenían el tono de un panfleto revolucionario: recordaban al trabajador su derecho a trabajar sólo una jornada de ocho horas; a recibir un trato humanitario, salario justo y a gastarlo en la tienda que les diera mayores ventajas económicas (no en las tiendas de la hacienda o del patrón), a escoger para quien trabajar, y a tener escuelas para sus hijos. Recomendaban a los maestros unirse a los campesinos y les advertían que eran "aliados del pueblo y soldados de la Revolución".

Los libros *El Sembrador*, mostraban al lector una sociedad maniquea, dividida en buenos y malos, explotadores y explotados y patrones que se aprovechaban del esfuerzo de los trabajadores. Un ejemplo es este poema:

> Cristo no era como los patrones
>
> Que pobres estamos todos
> Sin un pan para comer
> Porque nuestro pan lo gasta
> El patrón en su placer [...]
>
> Mientras él tiene vestidos
> Y palacios y dinero,
> Nosotros vamos desnudos y vivimos en chiqueros.
>
> Nosotros sembramos todo
> Y todo lo cosechamos
> Pero toda la cosecha
> Es para bien de los amos [...] (Ramírez 1931b, p. 37).

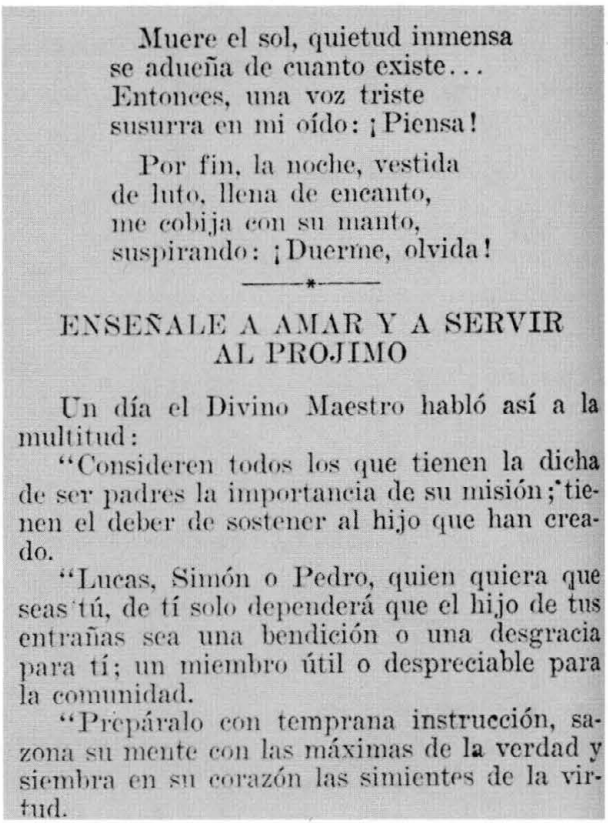
La moral revolucionaria

Pese a su lenguaje radical, y para ganar el apoyo de una población mayoritariamente católica y conservar un *modus vivendi* con la Iglesia después de la guerra cristera, las autoridades se empeñaron en demostrar que la educación oficial inculcaba principios cristianos y formaba "imitadores de Cristo". Así, como el Sembrador, los alumnos deberían esparcir la semilla del bien. La bondad

y la virtud y el respeto eran la base de la felicidad. Para que el reino de Dios descendiera sobre la tierra, el "Divino Maestro" debería inspirar a los educadores a enseñar "la obediencia, la modestia, la gratitud, la caridad, la prudencia, la benevolencia, la justicia, la sinceridad, a amar y servir al prójimo".

FIGURA 5

La semilla de la virtud o sembrar la virtud



Muere el sol, quietud inmensa
se adueña de cuanto existe...
Entonces, una voz triste
susurra en mi oído: ¡Piensa!

Por fin, la noche, vestida
de luto, llena de encanto,
me cobija con su manto,
suspirando: ¡Duerme, olvida!

———*———

ENSEÑALE A AMAR Y A SERVIR AL PROJIMO

Un día el Divino Maestro habló así a la multitud:

"Consideren todos los que tienen la dicha de ser padres la importancia de su misión; tienen el deber de sostener al hijo que han creado.

"Lucas, Simón o Pedro, quien quiera que seas tú, de tí solo dependerá que el hijo de tus entrañas sea una bendición o una desgracia para tí; un miembro útil o despreciable para la comunidad.

"Prepáralo con temprana instrucción, sazona su mente con las máximas de la verdad y siembra en su corazón las simientes de la virtud.

Fuente: Ramírez 1931a, p. 37.

El "gran hombre" prototipo de los textos, como en el ideal cristiano: "no hace a los demás lo que no había de querer que los otros le hicieran a él".

Los textos cuidaban no atacar a la religión. Sólo una lección la criticaba directamente y se refería a la capilla en estos términos: "No te quiero porque enseñas al hombre a doblar las rodillas. El hombre debe ser libre

como el ave que vuela [...]. Más te valiera ser escuela o gimnasio". Los textos servían de foro para mensajes del gobierno. Difundían, por ejemplo, "El decálogo del socialismo" de Emilio Portes Gil.

La mujer campesina era objeto de un condescendiente paternalismo: "La mujer es digna de lástima y sólo merecen el calificativo ¡Pobres mujeres de los ranchos! Benditas ellas que saben trabajar todo el día con el ánimo alegre, el corazón contento y la canción en los labios". A los niños se les recomendaba: "Se bueno con ellas [...] ayúdales en sus ocupaciones de casa [...]" reforzando así los papeles tradicionales de género, aunque otras lecciones pregonaban la integración de la familia, la cooperación, el respeto y el amor filial.

PLAN SEXENAL ¿TEXTO ESCOLAR O FOLLETO DE PROPAGANDA?

La serie Plan Sexenal, fue ideada en 1933 por el grupo callista con la intención de limitar y encauzar las acciones del futuro presidente Lázaro Cárdenas. Modificada por el ala radical del Partido Nacional Revolucionario, sirvió como un poderoso instrumento de cambio en manos del nuevo mandatario. *El Plan*, cuyo punto nodal era el intervencionismo estatal, dio luz verde a Cárdenas para regular aspectos fundamentales de la vida del país, como el agrario, el industrial y el educativo. En octubre de 1934 se reformó el artículo 3° constitucional para establecer la Educación socialista.

Uno de los medios para difundir la reforma fueron los libros de texto. La serie El Plan Sexenal o El Porvenir además de dar a conocer a los lectores la nueva orientación educativa, era un panegírico del Plan del mismo nombre. En 1937 la SEP publicó 250000 ejemplares dirigidos a alumnos "medianos" de tercero y cuarto de primaria, como parte de una colección de tres textos para el medio rural. El fin explícito de la obra, profusamente ilustrada por un muy joven Alberto Beltrán, después un destacado integrante del Taller de la Gráfica Popular, era guiar a los maestros para organizar a los niños en actividades benéficas a la comunidad. A la vez, pregonaba las bondades de la educación socialista y los logros del gobierno. En el libro para tercer año, que tomo de ejemplo para este trabajo, la misión de la escuela era

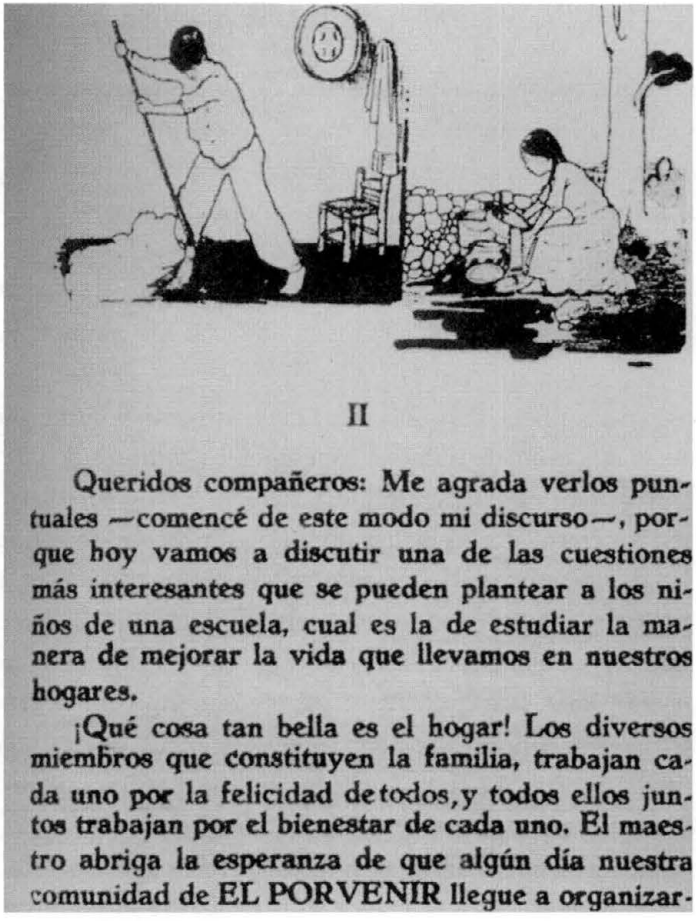
convertir a una población rural imaginaria, "El Porvenir", en una comunidad ideal, metáfora de lo que deberían ser la sociedad socialista y el México del futuro. Atrás quedaban la Revolución y los héroes patrios, de los que no hay mención alguna en los libros. Los nuevos héroes eran los miembros de la comunidad, los trabajadores y los niños, dueños del mañana. Las lecciones reforzaban las ideas expresadas en textos anteriores y libraban las mismas batallas encomendadas a la escuela rural: la formación de un nuevo hombre: la promoción de la salud, del deporte, la lucha contra el alcoholismo, la propaganda a favor de la vacunación, la organización de los trabajadores. Los alumnos de la escuela mixta de "El Porvenir", protagonistas de los textos, deberían formar diversos comités: de salud, de hogar y vida doméstica, de vida económica, de vida social y recreativa, de vida cultural, para cooperar en la mejora de su entorno. A diferencia de los libros que lo precedieron, éste fue escrito totalmente por Ramírez y carecía de poemas, cantos, fábulas, que pudieran distraer al alumno. El *Plan Sexenal* era, antes que nada, un manual de acción y de trabajo, un programa detallado para mejorar diversos aspectos de la vida cotidiana de los alumnos y un panegirista de la obra del gobierno en diversos aspectos. Por ejemplo, el texto informaba respecto de la labor que debería realizarse para mejorar la salud de la población:

> Se creará un instituto especial para estudiar y combatir las enfermedades llamadas de tierra caliente que causan grandes estragos en la población Ahora bien; para hacer frente a todos estos trabajos, el Gobierno Federal se resolvió a ir elevando paulatinamente, año tras año, a partir de 1935, las sumas de su presupuesto destinadas a higiene y salubridad, de manera que en el año de 1940 se hallen duplicadas poco más o menos (Ramírez 1937, p. 46).

La familia "proletaria"

El texto ensalzaba a la familia, sin duda para desmentir la acusación de los enemigos de la educación socialista de que ésta buscaba destruirla y apoderarse de las mentes de los niños: "Que cosa tan bella es el hogar. Los diversos miembros que constituyen la familia trabajan cada uno por la felicidad de todos y todos ellos juntos trabajan por el bienestar de cada uno" (*ibid.*, p. 51).

FIGURA 6
La felicidad del hogar



II

Queridos compañeros: Me agrada verlos puntuales —comencé de este modo mi discurso—, porque hoy vamos a discutir una de las cuestiones más interesantes que se pueden plantear a los niños de una escuela, cual es la de estudiar la manera de mejorar la vida que llevamos en nuestros hogares.

¡Qué cosa tan bella es el hogar! Los diversos miembros que constituyen la familia, trabajan cada uno por la felicidad de todos, y todos ellos juntos trabajan por el bienestar de cada uno. El maestro abriga la esperanza de que algún día nuestra comunidad de EL PORVENIR llegue a organizar-

Fuente: Ramírez 1937, p. 51.

Las lecciones perpetuaban y reforzaban los papeles tradicionales de género: padre proveedor, madre, ama de casa, ángel del hogar, responsable única de las tareas domésticas y por ello digna de lástima:

> Nuestros papás salen temprano a sus labores para ganar el sustento de toda la familia y nuestras mamás se quedan en la casa ahogándose dentro de un trabajo enorme: ella es la guardiana del hogar, la ejecutora de todas las tareas domésticas y la que cría y educa a las criaturas. Si nosotros los medianos las

> ayudáramos, nuestras *pobres* mamás serían menos esclavas del trabajo y tendrían más tiempo para mejorar las condiciones del hogar" (*ibid.*, p. 53. Las cursivas son mías).

Esta imagen de la mujer-ama de casa, cambió en otros textos de la educación socialista, que exaltaban el trabajo femenino fuera del hogar y se apegaba más al ideal cardenista de la familia como una organización social donde todos tenían los mismos derechos y obligaciones.

La niñez revolucionaria

Los niños protagonistas de las lecciones del texto tenían numerosos deberes con la sociedad, como ejemplo del papel que los alumnos deberían desempeñar en el mundo real. Correspondía a la "niñez revolucionaria", solidarizarse con los trabajadores, luchar por la organización de cooperativas de trabajo, por la colectivización de la tierra y de los instrumentos de producción, y poner el interés general sobre el individual. Los lectores recibían explicaciones pormenorizadas del *Plan Sexenal*, y su función en el mejoramiento del proletariado. El Plan del gobierno era paralelo al programa de trabajo que los niños desarrollarían en la escuela, la casa y la comunidad. Un aspecto primordial era la recreación. Una vez más Ramírez, hacía hincapié en su importancia por medio de un texto de lectura: "[la recreación] nos hace sentir contentos en nuestros pueblos tan aislados". Los niños deberían cooperar para hacer más alegre la vida de su comunidad y para alejar a los adultos de la bebida, de los juegos de azar, las peleas de gallos, juntando dinero para un aparato de radio, un cinematógrafo. La escuela, por su parte, debería impulsar deportes, canto, bailables, días de campo, excursiones, talleres de artesanías, equipos deportivos:

> Las recreaciones no solamente vuelven alegre a la vida campesina, de por si tan monótona y triste si no también socializan a la gente y sirven para evitar que la gente campesina emigre a las ciudades, pues si los campos llegaran a despoblarse y no hubiera quien trabajara la tierra y sembrara y cosechara, la población total del país moriría por falta de sustento (*ibid.*, p. 161).

Un portavoz oficial

Las páginas de los libros *Plan Sexenal* alababan la labor del gobierno:

> El gobierno federal se ha dado cuenta de que en el campo no hay vida social ni recreativa y como considera que dicha vida es absolutamente necesaria para el bienestar y el progreso de la comunidades rurales, se ha propuesto hacerla surgir y fomentarla ha creado el Departamento Autónomo de Educación Física, para difundir por todos los rincones del país los juegos y deportes y recreaciones sanas (*idem*).

Daban cuenta también del número de escuelas que se habían construido, de las nuevas instituciones que se habían creado, del avance de los programas escolares:

> El gobierno no se preocupa solamente por la educación primaria; está estableciendo poco a poco, en diversas regiones del país, escuelas rurales de tipo superior que llama Escuelas Regionales Campesinas, en donde los niños del campo se preparan bien sea como agricultores expertos o bien como maestros rurales. Todo su afán está concentrado en ilustrar a la clase campesina, porque sabe que nuestro país sólo será grande cuando la población rural sea culta (*ibid.*, p. 170).

"El Porvenir" había nacido sin "Plan" alguno, sin orden ni concierto, "desarticulado, torcido y disparejo", como alegoría del país. Gracias a un trabajo planificado y de colaboración de la comunidad se materializó la utopía, y "El Porvenir" se transformó en una comunidad limpia, sana, moderna, radiante en la que abundaban casas higiénicas, pozos, árboles, hortalizas, casas higiénicas, teatro al aire libre, parques, en la que se llevaban a cabo encuentros deportivos y festivales, en la que las mujeres gozaban de dos instrumentos que les hacían menos esclavizante su vida doméstica: el molino de nixtamal y la máquina de coser. Esta imagen ideal se hizo realidad en algunos ejidos después de la Reforma agraria. El mensaje era claro y explícito: "En seis años si seguimos trabajando con el mismo empeño se vivirá mejor". A finales de la década, los libros de lectura, las series Simiente y SEP.

Desplazaron a los de El Sembrador y Plan Sexenal pero conservaron muchos de sus rasgos. Como sus precursores, los nuevos textos estaban dirigidos a los trabajadores, hablaban de su entorno, e intentaban hacerlos conscientes de sus deberes y derechos y señalarles el camino de su emancipación.

Además de obras pedagógicas, los textos de lectura *El Sembrador* y *Plan Sexenal* fueron instrumentos políticos, portavoces de la ideología oficial. Muestran la importancia que el gobierno atribuyó a la palabra escrita como parte de su proyecto nacionalista de integrar a la población, de modernizar, moldear campesinos libres de prejuicios y lo que consideraban actitudes retardatarias, y también como medio de propagar y justificar sus acciones. Los textos hacen ver que la educación escolar era un campo en el que había que contemporizar y ceder para obtener consenso y consolidar un Estado hegemónico.

BIBLIOGRAFÍA

CHARTIER, ROGER 1995. *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación.* Trad. de Paloma Villegas y Ana García Bergua. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

FELL, CLAUDE 1989. *José Vasconcelos. Los años del águila*, México: UNAM.

Historia de la lectura en México 1988. México: El Colegio de México-Ediciones del Ermitaño.

IDUARTE, ANDRÉS 1985. *Un niño en la Revolución mexicana.* México: Gobierno de Tabasco.

LOYO, ENGRACIA 1988. "La lectura en México, 1920-1940", en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura en México.* México: El Colegio de México-Ediciones del Ermitaño, pp. 243-294.

MARTÍNEZ ASSAD, CARLOS 1985. *Los lunes rojos, la educación racionalista en México.* México: SEP-Caballito. (Biblioteca Pedagógica.)

Obras completas de Rafael Ramírez 1968. Veracruz: Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, t. IX.

RAMÍREZ, RAFAEL 1931a. *El Sembrador. Libro segundo de lectura para las escuelas rurales.* México: Herrero, Hermanos.

——— 1931b. *El Sembrador. Libro tercero de lectura para las escuelas rurales.* México: Herrero, Hermanos.

——— 1931c. *El Sembrador. Libro cuarto de lectura para las escuelas rurales.* México: Herrero, Hermanos.

——— 1937. *Plan Sexenal Infantil. Libro de lectura para el ciclo intermedio de las escuelas rurales.* México: Biblioteca Cuauhtémoc.

VAUGHAN, MARY KAY 2000. *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

VÁZQUEZ DE KNAUTH, JOSEFINA 1970. *Nacionalismo y educación en México.* México: El Colegio de México.

II. JAIME TORRES BODET, EL ARTIFÍCE

CAMINOS ENTREVERADOS: CULTURA Y EDUCACIÓN EN JAIME TORRES BODET

Aurora Loyo Brambila[1]
Instituto de Investigaciones Sociales
Universidad Nacional Autónoma de México

El libro de texto gratuito (LTG) constituye uno de los artefactos culturales más notables del siglo xx mexicano. Se encuentra a tal punto asociado con la representación que tenemos hoy de la educación pública, que reparamos poco en que, como cualquier otra empresa, fue en su primer momento el producto de una iniciativa personal que bien podría haber derivado en uno más de los proyectos fallidos a los que nos hemos venido acostumbrando. No fue así; millones de libros pueblan hoy las aulas y los hogares de los mexicanos. Profundizar en las fuentes de las que provino esta poderosa iniciativa es el objetivo que perseguimos en estas páginas. Para ello es preciso escudriñar en la experiencia vital de un hombre: Jaime Torres Bodet[2].

En algún fragmento de sus extensos escritos autobiográficos, Torres Bodet nos vuelve partícipes de la alegría que experimenta cuando, ya retirado de la vida pública, mira a una niña que se encamina a la escuela llevando entre sus útiles, su LTG. Experimenta un gozo, que Goethe identificó como uno de los mayores: ver realizada en la edad madura los sueños de la juventud (Torres Bodet 1981b, p. 337).

[1] Agradezco a Luis Antonio Mata el eficaz apoyo que me brindó en la búsqueda, ordenamiento y sistematización de datos relacionados con la obra y vida de Jaime Torres Bodet, así como el interés que puso en la discusión en algunas de las ideas de este ensayo. A Ricardo Pozas Horcasitas, las valiosas observaciones que hizo al primer borrador.

[2] La vida de Jaime Torres Bodet fue tan azarosa como prolífica. En el anexo ofrezco una panorámica de la trayectoria de su vida con los momentos más significativos.

No tenemos razones para dudar de su sinceridad; pero si el trayecto vital de Torres Bodet fue el de quien tiene un andar firme y decidido, no caminó por una sola vía, ancha y venturosa, sino las más de las veces, recorrió caminos entreverados.

Muy pronto se enfrenta a decisiones que lo alejan del ideal de una vida dedicada a la poesía que apenas pudo vislumbrar. Pero al mismo tiempo y casi de manera inadvertida, comienza a encontrar y a construir vasos comunicantes entre su vocación primera por la cultura, y un naciente compromiso con la educación de las masas. En adelante ése será su territorio y donde su acción constructiva trascenderá con mayor vigor. Es desde ahí que Torres Bodet impulsa un proyecto educativo de gran envergadura: dotar del LTG a los niños de todas las escuelas primarias del país.

El primer dato de nuestro personaje es que nació prácticamente con el siglo —el 17 de abril de 1902— en la ciudad de México. Su madre, de origen francés, sería la figura afectiva más próxima y constante en su vida. Fue ella quien se encargó de instruirlo en sus primeros años, inculcándole un fuerte y a veces agobiante sentido del deber.

La juventud de Jaime Torres Bodet ha merecido la atención de escritores e investigadores interesados en el grupo Contemporáneos (Olea Franco 1994; Sheridan 1985). Jaime fue precoz y cosechó desde muy joven éxitos en varios dominios. José Emilio Pacheco lo refiere así:

> Nadie entre nosotros ha sido tan precoz como Jaime Torres Bodet. A los doce años comienza a escribir en la clase de literatura que da Enrique Fernández Granados en la preparatoria. A los catorce publica cinco sonetos en el periódico *El Pueblo*; a los dieciséis su primer libro, *Fervor*, con un prólogo de Enrique González Martínez que intuye a los futuros Contemporáneos [...] (Pacheco 1976, p. 5).

Recordado como un muchacho "atildado", siempre correcto, que conseguía sin dificultad el aprecio de sus profesores, atrajo sobre sí también desde muy temprano, las burlas, las reticencias y el desdén de quienes no perdonaban su éxito. Su capital cultural, sus dones y su capacidad de trabajo, aunados a una sensibilidad política poco común, le abrieron las puertas de puestos de responsabilidad aparentemente incompatibles con

su edad. Cuando apenas roza los 19 años le proponen la Secretaría de la Preparatoria Nacional; se convierte poco después en secretario particular del rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos, quien, en marzo de 1922, habiendo asumido el mando de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), designa a su joven secretario director del Departamento de Bibliotecas (Cowart 1966, p. 7; Carballo 1968, pp. 129-131).

Hasta entonces, su vida había sido la de un joven, sin duda privilegiado, que alterna una vida familiar disciplinada y conservadora con los hábitos de un grupo de amigos: individualidades muy disímbolas unidas solamente por el amor a la literatura, por una actitud eminentemente crítica y un espíritu abierto hacia las innovaciones.

Mucha tinta ha corrido ya sobre los Contemporáneos y sobre las relaciones que existieron entre sus miembros. Fueron relaciones complejas y no podría haber sido de otra manera entre sensibilidades tan distintas y exacerbadas. Jaime Torres Bodet fue una figura central dentro de este grupo de jóvenes escritores. Prolífico y versátil, experimentó en muy diversos registros literarios. Al mismo tiempo que escribía, realizaba trabajos más mundanos. Iba tejiendo relaciones, apuntaladas por su talento y su laboriosidad. De esta manera ayudó más que nadie de su grupo a conseguir modestas sumas de dinero, gracias a las cuales salieron a la luz revistas culturales que parecerían incompatibles con los bárbaros tiempos que se vivían en el país.

Los méritos que como poeta posee la obra de Torres Bodet es materia para los críticos literarios. Su producción fue tan abundante como desigual; pero el valor del conjunto ha sido reconocido por voces tan disímbolas como Octavio Paz, Salvador Elizondo y José Emilio Pacheco. Su admiración se distribuye de manera más meditada, es cierto, hacia determinados poemas, ensayos o fragmentos autobiográficos[3].

Se ha difundido la idea de que la voz del poeta y aun del escritor fue lastimosamente sofocada por el funcionario, por el diplomático, por el hom-

[3] Octavio Paz afirma: "Cada poeta está condenado a escribir un poema que es, a un tiempo, su tumba y su monumento. En el caso de Torres Bodet ese poema es *Dédalo*" (Paz 1994, p. 6), el cual forma parte del libro *Cripta* (Torres Bodet 1961, pp. 29-30).

bre, en fin, situado dentro de estructuras burocráticas. El desgarramiento que para el propio Torres Bodet llevaron consigo sus deberes como funcionario, al separarlo de su vocación literaria, se desprende de las páginas de sus memorias[4]. También por sus memorias, sabemos de la disciplina que le permitió acometer de nueva cuenta las incertidumbres del poeta al cabo de extenuantes jornadas de trabajo revisando documentos, redactando informes y cumpliendo con protocolos diplomáticos.

Hubo en cada decisión de su vida una aguda conciencia de los costos en que habría de incurrir, sobre todo en términos del tiempo para la literatura. Renuncias sí, y a veces frustración. Sin embargo, examinado a luz de la impronta que dejó su vida podemos tal vez, con mayor justeza, apreciar esta tensión bajo una luz diferente. Una luz en la que, sin desestimar este conflicto interno permanente, se distingan las conexiones entre su vocación literaria y estética, su pertenencia al ámbito de la "alta cultura" y su vocación por contribuir a educar a los que no habían podido acceder siquiera a los fundamentos del abecedario (Barriga Villanueva 2006).

Las conexiones entre alta cultura y educación popular pasan inadvertidas quizá porque sin quererlo hemos ido aceptando la separación entre los dos ámbitos como si fuese algo *natural* (Brameld 1955). En las oficinas gubernamentales encargadas del diseño de las políticas culturales, no existe interés por articularlas con la política educativa; al mismo tiempo, quienes tienen a su cargo el sistema de educación básica apenas aprecian en el arte, en la pintura, en la música o en la poesía algo que rebase las expresiones más ramplonas del folklore y las fiestas escolares. Esta separación artificial entre cultura y educación ha probado ser infecunda. Los ejemplos de José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, los más notables secretarios de educación que tuvo México en el siglo XX, tendrían que servir para convencernos de la necesidad de intentar trasponer nuevamente los muros invisibles que separan estos dos ámbitos.

[4] Una de las fuentes de su desazón era la imagen que de él se hacían sus amigos de juventud. Por ejemplo, al referirse a Bernardo Ortiz de Montellano y a Xavier Villaurrutia dice: "Ambos, por distintas razones me imaginaban prófugo de las letras [...]. Para ambos —y sobre todo para Xavier— resultaba yo *el subsecretario de Relaciones Exteriores*: un aficionado a la poesía perdido entre expedientes, audiencias, discursos y técnicas diplomáticas" (Torres Bodet 1981b, p. 697).

Una de las intenciones de este ensayo consiste en mostrar de qué manera las experiencias obtenidas a lo largo de cuatro décadas de trayecto vital por Torres Bodet cristalizaron, como lo habría deseado Vasconcelos, en el plano de la acción. No existe espacio para la improvisación; son acciones precisas guiadas por ideas y convicciones que se han ido formando lentamente a partir de lecturas, de viajes y sobre todo de experiencias de vida. De entre todas ellas he escogido dos que a mi juicio proporcionan claves muy relevantes para entender la fuerza de sus iniciativas desplegadas entre 1958 y 1964, en pro de la educación y de la cultura.

Dos experiencias contrastantes

Suele aceptarse, dice Pablo Latapí que después de José Vasconcelos, ningún otro secretario de Educación Pública, desde la creación de la SEP en 1921, ha dejado mayor huella en la educación mexicana que Jaime Torres Bodet. Después de señalar que todas las comparaciones son injustas, Latapí concluye que su pensamiento educativo "ha tenido una especial trascendencia, en no pocos aspectos, conserva actualidad tanto en el discurso educativo como en la práctica educativa" (1992, p. 14). Pensamiento sí, y acción, pues una de las características de nuestro personaje fue justamente la vinculación entre estas dos dimensiones.

Si Torres Bodet dejó huella en el sistema educativo mexicano fue sobre todo por la importancia de sus iniciativas en los dos periodos en que fue secretario de Educación Pública. Diversos autores se han ocupado de describir y analizar sus logros y también sus límites (Meneses 1998; Loyo 2010). Menos atención se ha prestado a otros dos momentos clave de su trayectoria vital: su contacto con José Vasconcelos entre 1920 y 1924 y su paso por la Dirección General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre 1948 y 1952. Fueron estas dos experiencias muy distintas, por su naturaleza, por el contexto y también por la fase de la vida de Torres Bodet a la que corresponden. Las une el hecho de haberlo conducido a repensar la educación, en especial sus fines y la manera en que éstos se articulan con un horizonte más amplio de debate que abarca al hombre y a la cultura.

La huella de Vasconcelos

Las palabras que utiliza un Torres Bodet reflexivo, retirado ya de la vida pública, para describir a José Vasconcelos debieran ser suficientes para indicarnos la fuerza de la impronta que dejó en su vida:

> De los tres grandes educadores de que se ufana nuestro país (Gabino Barreda, Justo Sierra y José Vasconcelos), el tercero habrá de quedar, en la memoria de las futuras generaciones, como el más atrevido y contradictorio, el más impulsivo y más fulgurante, el menos lógico y más genial. Injusto por impaciente, rebelde por inconformidad y dogmático por angustia, la tormenta fue su ámbito inevitable [...] (Torres Bodet 1981b, p. 367).

Imaginemos por un momento lo que significó para un joven citadino, hijo único de una familia conservadora, emprender la apasionante aventura que fue el trayecto de José Vasconcelos por la SEP. Los viajes en los que acompañó al ministro, le hicieron conocer lo que era México. Al rememorar sus vivencias la palabra que brota repetidamente de su pluma es *dolor*; dolor al referirse a la vida de quienes carecen de casi todo y dolor también el que experimenta quien escribe, al descubrir en los rostros que encuentra a su paso la huella de carencias seculares y en la desolación del paisaje, la escasez de recursos para aliviarlas. Al mismo tiempo, Vasconcelos, con su exaltada personalidad, infunde entusiasmo en el joven Torres Bodet. Le contagia en especial su confianza en el poder del libro.

De niño, Jaime Torres Bodet, en compañía de su madre, frecuentaba las calles del centro de la ciudad de México sintiendo una gran fascinación por los útiles escolares. Como joven universitario se volvió cazador de libros. Al igual que sus amigos poetas, se quejaba de la pobreza de las librerías de la ciudad. Era ésta una pasión de intelectual. Pero una idea nueva se abre espacio en su conciencia: la de que el libro constituye un vehículo por excelencia de la civilización y de ahí su consecuente compromiso vital con cualquier acción que ayude a acercar los libros al pueblo. Es ésta una pasión de educador que tal vez no habría aparecido, o al menos no con ese vigor, de no haber trabajado el joven Torres Bodet —veinte años apenas— codo con codo al lado de José Vasconcelos. Importa traer a nuestra

memoria algunas de las ideas que en esos años articuló y propagó Vasconcelos sobre el tema del libro en México y en el extranjero.

En la conferencia que Vasconcelos dictó en Córdoba, Argentina, en octubre de 1922, confiaba a sus oyentes que construir escuelas no era de ninguna manera suficiente para elevar el nivel de "civilización" de México. Agregaba que era imperativo difundir el libro, que en México era un objeto cultural demasiado raro, demasiado caro y demasiado inaccesible. Pregonaba la necesidad, entre otras acciones, de fomentar las ediciones nacionales y de crear una red de bibliotecas abiertas para todos, sin discriminación de nivel cultural ni de condición social. En su discurso de toma de posesión de la rectoría de la Universidad Nacional, Vasconcelos ya había establecido que para él la alfabetización no sería sino un engaño si los ciudadanos alfabetizados no tenían la posibilidad de poner en práctica regular e inmediatamente los conocimientos adquiridos. Era, pues, forzoso tomar las medidas que permitieran multiplicar los libros, promover ediciones de gran tiraje y a precios accesibles y, sobre todo, practicar una política de calidad en el terreno de la publicación (Fell 1989, pp. 484-485). Torres Bodet guardó para sí esta misma convicción, que expresa con palabras prácticamente idénticas a las de Vasconcelos:

> Lo mismo cuando tuve el honor de colaborar con José Vasconcelos que, más tarde, cuando fui secretario de Educación —y, recientemente, cuando dirigí la UNESCO— siempre me interesé porque el libro completara, de manera más libre, la acción de los profesores. De nada vale enseñar a leer, ni crear escuelas, ni fomentar la educación fundamental de las masas si los que acaban de aprender no pueden procurarse textos o, más aún, si no se les ofrece y proporciona material de calidad para el ejercicio de la lectura (Torres Bodet 1981a, p. 98).

La complementariedad de las acciones en pro de la educación y de la cultura fue otra de las vivencias de la época dorada de Vasconcelos de la que Torres Bodet tuvo en suerte participar. Escribir leyes y reglamentos, editar libros, repartirlos, organizar bibliotecas y misiones culturales, invitar a los artistas a colaborar; todo es importante y se ha de hacer. Y Torres Bodet aprende: redacta y firma con Vasconcelos el Reglamento del Departamen-

to de Bibliotecas, las crea y organiza en gran número, compra y entrega libros por doquier y aún se da el tiempo para publicar —en colaboración con Xavier Villaurrutia, Bernardo Ortiz de Montellano y Francisco Monterde— la selección de cuentos y leyendas europeas que aparecerían en el segundo tomo de *Lecturas clásicas para niños.*

El valor de la acción, el sabor del "deber cumplido" y la vivencia de que desde la SEP es posible lograr conjuntar la "alta cultura" y la educación popular son algunos de los aprendizajes del joven Torres Bodet al lado del ministro. Otras lecciones provendrán de una experiencia radicalmente distinta: la de ser director general de la UNESCO en plena Guerra Fría.

Los amargos años de la UNESCO

Hacía poco que la Segunda Guerra Mundial, de cuyos inicios Torres Bodet había sido testigo en Bélgica, había terminado. Se albergaban grandes esperanzas en la posibilidad de construir un mundo nuevo en el que esa enorme tragedia humana no pudiera volver a repetirse. Campo fértil para un resurgimiento del humanismo en distintas versiones, que guardaba afinidades con las arraigadas convicciones de Torres Bodet. Entre 1946 y 1948, como secretario de Relaciones Exteriores de México, participa en reuniones internacionales muy importantes como la creación de la Organización de Estados Americanos. Pero fue la creación de la UNESCO el acto que mayor esperanza y entusiasmo le suscitó.

Acudió Torres Bodet a la Conferencia de Londres en 1945, siendo secretario de Educación de México. Pero no acudió como se va a un acto protocolario más. Muchos años después, René Maheu, quien asistió a la conferencia, recordaría de qué manera Torres Bodet había insistido, a lo largo de la misma, para que se reconociera y se proclamara el carácter esencialmente ético de la misión de la UNESCO. Más aún, es a él a quien se debe la famosa frase del preámbulo de la Constitución de la UNESCO: "la paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad", fórmula que encierra, según Maheu, "la definición más clara que puede darse de la razón de ser y de los medios de acción de la organización" (1974).

El 26 de noviembre de 1948, la Conferencia General de la UNESCO, reunida en Beirut, elige a Jaime Torres Bodet como director general (UNESCO 1948). Cuatro años después, y sin haber terminado el plazo establecido para su mandato, renuncia a su cargo:

> Amargos años viví en la UNESCO: los que enturbiaba la guerra fría [...] en las horas decisivas, tuve la impresión de encontrarme en un desierto. Los poderosos continuaban desarrollando su política de dominio, y los débiles dejaban que sus representantes hablasen de paz, sin asociarse valientemente a fin de luchar por mantenerla (Torres Bodet 1981b, pp. 3-4).

En efecto, fueron para Torres Bodet años amargos; a nivel biográfico no es aventurado afirmar que esa experiencia lo hizo a él, que no había cosechado sino éxitos como hombre público, un poco más tolerante al fracaso. Pasó mucho tiempo para que se recuperara totalmente de esa decepción, lo que se tradujo en un distanciamiento de la organización que no pudieron dejar de resentir sus antiguos colaboradores. No obstante, solamente habría que esperar seis años para que, al ser nombrado secretario de Educación por Adolfo López Mateos, se revelara el valor de la experiencia y de los contactos que había adquirido durante su gestión en la UNESCO.

Torres Bodet no fue un funcionario internacional acomodaticio. Su aventura en la UNESCO la emprendió armado, como ya vimos, de una concepción muy clara de lo que a su juicio debían ser los valores que orientaran a la organización. Su renuncia fue consecuencia de un viraje en la UNESCO, producto de las condiciones del contexto internacional. Los recortes, que los principales gobiernos donantes impusieron al presupuesto de la organización, actuaron como el elemento desencadenante en su renuncia, pero esto no fue sino el indicio más claro de la derrota del proyecto que Torres Bodet representaba.

La UNESCO padecía entonces, como ahora, tensiones inherentes a sus funciones, un ejemplo es la distancia entre sus objetivos internacionalistas y los impactos prácticos de su acción, la cual se da en ámbitos que —como la educación nacional— son "parroquiales por naturaleza" y que como tales tienden a forjar diferencias más que a promover el internacionalismo. O bien, la tensión originada entre sus designios en pro de la solidaridad inter-

nacional y las formas que adopta el funcionamiento cotidiano de la organización, el cual gravita dentro de un agobiante multilateralismo y se sustenta en redes sometidas a las voluntades de quienes manejan los hilos del poder.

Existían adicionalmente circunstancias adversas que explican las "zancadillas" que precedieron a su nombramiento como director general y que nos son relatadas por el propio Torres Bodet, ya con cierta distancia, pero sin profundizar suficientemente en torno a los intereses que se estaban confrontando[5].

Un estudio que aborda las condiciones políticas que privaban en el momento de la Conferencia de Beirut señala:

> El bloque poscolonial fue capaz de asegurar el puesto de director-general a su candidato preferido, Jaime Torres Bodet, ex secretario de Relaciones Exteriores y de Educación de México. No era la primera opción de los Estados Unidos y la delegación de ese país se quejó con sus superiores del apoyo dado al "neutralismo" poscolonial por las delegaciones de Francia e Italia, que parecían haber adoptado una posición más conciliatoria hacia el bloque soviético y expresaban constantemente sus objeciones al "imperialismo cultural" británico y norteamericano. Un informe señalaba incluso que el bloque poscolonial se había visto alentado en su anti-americanismo por las social democracias de la Europa Continental, sensibilidades grandemente influidas por el liderazgo intelectual francés [...] (Graham 2006, p. 244).

La frágil situación en que se encontraba como director era bien comprendida por Torres Bodet; pensaba sin embargo que el trabajo, la buena gestión y los proyectos de la organización, así como el apoyo de un buen número de países pobres y el auxilio de Francia y de otros gobiernos europeos, así como de diversas y muy destacadas individualidades podrían ser un contrapeso suficiente. Pero no fue así. Las hostilidades entre Estados

[5] Se dejó correr el rumor inmediatamente antes de que asumiera el cargo, de que su esposa había fallecido en París. Este rumor le fue cuidadosamente ocultado por su círculo cercano de amigos y colaboradores; fue al finalizar la ceremonia que se supo de manera oficial que el estado de salud de la señora Torres Bodet, quien había sido recientemente sometida a una operación quirúrgica, era óptimo. El rumor había tenido como objeto hacer que Torres Bodet regresara a París precipitadamente, sin tomar posesión de su cargo.

Unidos y la Unión Soviética no hicieron sino aumentar; la irrupción del conflicto de Corea exacerbó las presiones inherentes al clima de la Guerra Fría (Sathyamurthy 1967). Aumentaba también la intensidad de las críticas abiertas y veladas hacia las orientaciones que Torres Bodet estaba imprimiendo a la UNESCO. Se cuestionaba justamente la fórmula que proponía introducir en su Constitución —se la rechazaba por poco realista—: que el objetivo de la UNESCO pudiese consistir en contribuir con sus acciones a la paz (Niebuhr 1950). En el fondo lo que se le reprochaba a su gestión era la reticencia que mostraba para contraer un compromiso más abierto y decidido con la lucha de Estados Unidos contra el comunismo, en particular, en favor de sus acciones bélicas en Corea.

Torres Bodet se ve forzado a hacer algunas concesiones, pero en lo fundamental se mantiene firme buscando salvaguardar la autonomía relativa de la organización. Continúa con los programas que ya están en marcha e inicia otros[6]. Viaja incansablemente para apoyar proyectos educativos y culturales, pero también para intentar allegarse de fondos para la organización. Se adentra en las realidades educativas y sociales de países más pobres que México; al mismo tiempo tiene la oportunidad de conocer y tratar a artistas, a gobernantes y a sabios[7]. La UNESCO se encuentra atravesada, por decirlo así por los debates políticos e intelectuales del momento: educación y cultura, la paz y la democracia, nacionalismos *versus* internacionalismo y la restructuración del mundo poscolonial (Latapí 2006).

Su renuncia en 1952, se desencadena como consecuencia de la falta de apoyo que recibe su programa de trabajo y que se expresa en la disminu-

[6] La organización ya había puesto en marcha varios programas importantes como la investigación sobre programas de educación internacional, encuestas sobre el estado que guardan las bibliotecas y el intercambio y distribución de publicaciones. También la revisión de los libros de texto escolares era un tema importante en la agenda. Se le atribuía a esta actividad un valor estratégico para hacer crecer el entendimiento entre los pueblos.

[7] En sus *Memorias* se encuentran descripciones notables por su brevedad y su fineza sobre las individualidades que despertaron su interés. Véase por ejemplo la que dedica a Teilhard de Chardin, "un personaje de reducida estatura, manos sutiles y aspecto tímido y friolento [...] Me habló con la modestia de un sabio y con el candor de un adolescente [...] Le escuché con sorpresa y gratitud. Era el primer intelectual que me visitaba sin otro afán que el de estimularme en la más urgente de mis tareas [...]" (Torres Bodet 1981b, pp. 52-53).

ción de los recursos que se le asignan. Regresa a México decepcionado y decidido a continuar a la vida de las letras. Pero en su equipaje trae consigo una idea más clara de los límites y de las potencialidades que el momento internacional abre a los países pobres.

Sobra decir que México nunca está ausente de su pensamiento, como se aprecia cuando apunta, al comentar la exposición que montó la ONU en París, en 1949, para celebrar el primer aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos:

> En ella (en la exposición) junto a los más ilustres textos legales, el visitante podía contemplar —en dioramas muy expresivos— escenas conmovedoras, testimonio del heroísmo de pasadas generaciones [...] Desde entonces pensé en la conveniencia de que México realizase algo semejante, pero más duradero[8].

Análogas reflexiones han de haber venido a su mente al examinar los "manuales" escolares de países de los cinco continentes (UNESCO 1950), lo que le lleva a plasmar, años más tarde, esta interesante afirmación:

> El manual más sencillo es el fruto de la evolución cultural prolongada, compleja y honda. Emana de experiencias históricas muy profundas. Representa la síntesis de una alquimia docente, literaria, científica —y hasta política. En los Estados jóvenes, los libros de texto adolecen a menudo de inmadurez, improvisaciones, encogimientos o, al contrario, de súbitas petulancias [....] (1981b, p. 389).

Las anteriores no son sino dos de las muchas enseñanzas que la UNESCO dejó en Torres Bodet. La derrota que le habían infringido lo llevó también a una nueva certidumbre: ningún proyecto cultural o educativo importante —por muy valioso que fuera— podría realizarse sin contar con un apoyo político irrestricto, único medio para asegurar que fluirían los cuantiosos recursos que este tipo de proyectos necesitaban.

[8] En este fragmento de sus *Memorias*, Torres Bodet narra cómo fue que nació la Galería de Historia de Chapultepec (1981b, p. 464).

Hemos examinado hasta aquí dos experiencias muy distintas, una la del joven Torres Bodet, colaborador cercano de Vasconcelos; otra la del Torres Bodet maduro, director general de la UNESCO. Ambas nos iluminan el horizonte de quien, a los 56 años, en el último tramo de su vida pública pudo concebir el proyecto educativo de los LTG para los niños mexicanos y sí conseguir en esta ocasión, el apoyo decidido del poder político. La otra gran experiencia fue la de su primera gestión en la SEP, entre 1943 y 1946. Minuciosamente descrita y analizada por diversos autores, nos limitaremos a mostrar, valiéndonos de nueva cuenta de los escritos del propio Torres Bodet, que a finales de los años cuarenta nuestro personaje ya tenía en su haber las líneas de un proyecto educativo para el Estado mexicano. Enriquecido, como ya señalamos, por su estancia en la UNESCO, daría sustento a las políticas educativas del gobierno de Adolfo López Mateos, algunas de las cuales se prolongarían por cierto más allá del término de esa administración.

Pensar la educación mexicana

La experiencia en una organización internacional puede servir, y en general así es, para cultivar y refinar los gustos de quienes acceden a esos puestos y para volverlos más "cosmopolitas". En el caso de Torres Bodet la experiencia tuvo otra densidad. Sus experiencias previas —la vasconceliana, pero también la de su primera gestión como secretario de Educación— lo habían llevado ya a formular un discurso educativo propio. Examinemos con cierto detenimiento tres temas que no son sino tres eslabones de una misma cadena: la historia, la escuela mexicana y la importancia del acceso al libro.

La posición de Torres Bodet sobre la enseñanza de la historia busca, como lo hará en muchos otros temas, el equilibrio. Debate así, en una conferencia dictada en 1944 sobre dos tesis antagónicas: la primera que sostiene que la historia no se escribe sino para servir al hombre y a las civilizaciones en sus designios para el futuro; la segunda busca y cree poder encontrar la "objetividad extremada". Torres Bodet defiende el término medio. Y dice: "En el término medio en que descansa la realidad, las enseñanzas de la historia representan una ayuda insustituible para comprender el presente y, al mismo tiempo, para concebir sin pro-

féticos dogmatismos el futuro de la nación" (Torres Bodet 1948, p. 21). Y al referirse a México comienza por adherirse a la postura de Benedetto Croce cuando éste se opone a que se prive a la historiografía del elemento pasional. Así Torres Bodet afirma:

> Bien por cierto, que se cancelen los odios en la redacción de los libros de historia de nuestra Patria [...] Como secretario de Educación, aplaudiré todo lo que se haga en ese sentido; pero como funcionario y también como hombre, habré siempre de preocuparme porque, en nuestro empeño de eliminar los enconos, no terminemos absurdamente por confundir los juicios con los prejuicios y por tender sobre los dolores del pasado —que son historia y, como historia, son enseñanza— un velo hipócrita y tembloroso que daría a las nuevas generaciones una impresión descastada de nuestra vida y que [...] colocaría a los héroes de México en la equívoca posición de protagonistas sin contenido y de seres que pelearon contra fantasmas (*ibid.*, pp. 22-23).

Los títulos de los dos últimos apartados de esta conferencia son elocuentes: "Una historia que defienda a la Patria", en que reitera su admiración por la figura de Justo Sierra, y "Visión completa y escenario universal". Al abogar por una "visión completa" de la historia de México se está pronunciando en contra de quienes quieren eliminar, por encontrarlas incómodas, "las razones que algunos sectores de México tuvieron para vivir y para luchar, [lo que] eliminaría de nuestra historia ese elemento crítico necesario que sólo temen los déspotas o los débiles" (*ibid.*, p. 24). Ostenta en este fragmento un espíritu tolerante que hoy puede parecernos insuficiente, pero que en esos años no era común. En cuanto al "escenario universal" se refiere a "la conveniencia de no enfocar los acontecimientos de nuestro pueblo en un escenario aislado, hermético [...]". Por el contrario, convendría "transmitir a los capítulos de la historia de México esa dimensión eterna, la dimensión de lo humano por relación con lo universal [...]" (*ibid.*)[9]. Late aquí su preocupación por alejarse de las formas más extremas de un nacionalismo pueril.

[9] En este fragmento de sus *Memorias*, Torres Bodet narra cómo fue que nació la Galería de Historia de Chapultepec (1981b, p. 464).

La formación que la escuela debía dar a los mexicanos del futuro tendría que partir de las condiciones del medio circundante. Subrayaba que si nuestras escuelas daban resultados poco satisfactorios era debido a "una falta de métodos y de medios; es decir una inadaptación a la realidad" (*ibid.*, p. 37). Más grave que el estado lamentable de los planteles era la falta de unidad de la enseñanza que impartían los maestros. Por último insistía nuevamente en el problema del acceso a los libros:

> Peor impresión que la que producen los edificios [se refiere a las escuelas] la dan los libros que deberían de leerse y analizarse. Y digo deberían leerse porque la mayor parte de los alumnos no los poseen, pues o son caros o son superfluos o la frecuencia de su mudanza —provechosa quizá a quienes lucran con su comercio— los convierte en amenaza perpetua para el erario de las familias menesterosas (*ibid.*, pp. 137-138)[10].

Al emprender la revisión de planes y programas como secretario de Ávila Camacho en plena Segunda Guerra Mundial, Torres Bodet subrayaba la importancia de la educación cívica: no bastará que la educación enseñe la democracia; será preciso que "la educación misma sea democrática" (*ibid.*, p. 139). Otro tema, menos explícito pero de la mayor importancia en su discurso educativo fue el de la asimilación. La educación cumplía una función civilizatoria y, aunque reconocía el valor de "lo autóctono", la intención homogeneizadora de la escuela mexicana impregna todos sus planteamientos:

> Proclamamos que en nuestro país la educación ha de tratar de enseñarnos principalmente a valorar nuestra propia alma, a estimar la eficacia de sus virtudes y a reconocer el lastre de sus defectos, asimilando las cualidades aprovechables, coordinando las diferencias irreductibles; civilizando, en una palabra,

[10] Consciente de que la redacción de los LTG no estaba en manos de la Secretaría, Torres Bodet señala la necesidad de establecer lineamientos pedagógicos y también de convocar a un concurso a fin de que el texto premiado sea adquirido por el Estado y que la Secretaría pueda imprimirlo. De esa manera el libro se podría vender barato o incluso "distribuir de manera gratuita entre los hijos de padres verdaderamente necesitados" (*ibid.*, p. 144).

> a los grupos que el aislamiento y el abandono han dejado a la zaga del progreso de las ciudades [...] (*ibid.*, p. 125).

No podríamos sino coincidir con Pablo Latapí, quien desde una perspectiva muy distinta a la nuestra —filosófica y pedagógica— analizó el pensamiento educativo de Torres Bodet:

> Las características que Torres Bodet atribuye a la educación no provienen estrictamente de su propia filosofía de la vida; tampoco de una síntesis refleja de determinados autores o escuelas de la Pedagogía, con las que no parece haber estado muy familiarizado. *Su origen es, más bien, la experiencia personal del autor* (Latapí 1992, p. 33. Las cursivas son mías).

Es ésta la razón por la que un acercamiento biográfico es indispensable para entender y valorar su acción educativa. Los temas centrales de su ideario educativo habían sido completados ya a finales de los cuarenta. El contenido de la reforma de 1946 al artículo 3° constitucional es una síntesis perfecta de sus componentes principales[11]. Pero su plenitud como hombre público, como intelectual de Estado, se dio más tarde: durante el sexenio del presidente Adolfo López Mateos. Como veremos enseguida, su experiencia vital se potencia; paradójicamente también lo hacen sus límites personales y los límites que ya comienza a tocar el régimen al que ha servido con tanta eficacia y lealtad.

Biografía e historia

¿Historia? ¿Biografía? Es una pregunta que se hace a sí mismo Torres Bodet en las páginas finales de *Equinoccio*. Lo hace al reflexionar sobre el significado de dos objetos que le son caros: un libro de Saint Exupéry del que

[11] Pablo Latapí reprocha a Torres Bodet haber mantenido de manera incongruente, en la reforma que redactó para el artículo 3° constitucional, ciertas disposiciones contrarias al derecho internacional contra los ministros del culto y corporaciones religiosas o la negación de recursos legales a la educación privada contra actos arbitrarios del Estado. Aclara Latapí que Torres Bodet lo justifica aludiendo a "razones históricas" (*ibid.*, pp. 39-40).

había subrayado la siguiente frase: "Aquí no hay perdón para los errores". Y el retrato de su madre ante el cual admite: "Su tácita aprobación representaba mucho más para mí, que las reticencias de mis amigos [...] Biografía e historia se encontraban estrechamente enlazadas en el tejido de mi existencia. ¿Dónde empezaba yo? ¿Dónde acaba el mundo? [...]" (Torres Bodet 1981b, p. 699). Y refiriéndose a su trabajo diplomático que bien podría englobar el sentido todo de su vida como hombre público afirma:

> Así se aprende también a ser. No queriendo ser uno mismo impasiblemente en el egoísmo y en la jactancia, sino sabiendo que cada hombre vive para los otros y por los otros, pues cada acto que realiza como individuo no es suyo exclusivamente. Es de todos los que tuvieron confianza en él (*idem*).

Se escucha aquí la voz de quien se encuentra ya en el momento de hacer un saldo existencial; sin acallar sus dudas ni sus pesares se percibe la satisfacción del deber cumplido, de quien ha demostrado apreciar, sobre todo, el valor de la acción. Cuando escribe estas líneas ha finalizado, por cierto, la última encomienda pública de su vida.

Una vida pública que se cierra como comenzó: vinculada con José Vasconcelos. Y es que, el respeto que Adolfo López Mateos le profesa a don Jaime lo coloca, desde el primer momento, en un sitio preferente. López Mateos no puede dejar de ver en Torres Bodet al secretario particular de su admirado Vasconcelos. Tampoco pasa por alto, claro está, el prestigio que a Torres Bodet le confiere su vida diplomática y sobre todo el honor de haber sido director general de la UNESCO. En suma, es una personalidad que dará brillo a su gabinete.

Por su parte, cuando Torres Bodet acepta de nueva cuenta la Secretaría posee la certidumbre de que va a tener un apoyo decidido en la persona del presidente López Mateos, como lo tuvo en su momento en el general Manuel Ávila Camacho. De nueva cuenta postergaba su regreso a las letras y no se arriesgaría a padecer otra experiencia como la de la UNESCO. En breves párrafos había presentado a Adolfo López Mateos sus ideas sobre lo que ha de hacerse con la educación nacional. López Mateos las aprobó con entusiasmo e insistió en que sólo el propio Torres Bodet podría hacerlas realidad; por tanto, lo convence de que para ello tiene que regresar a

la Secretaría. Comienza en ese mismo momento a fraguarse lo que será el Plan de Once Años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (1959-1970).

La concepción de este plan fue una verdadera innovación: contiene los lineamientos de una política educativa transexenal. Rodeado de un equipo técnico, emprende Torres Bodet el examen de las tendencias demográficas del país, llegando con ello a determinar que había que planear lo necesario, en materia de aulas y de personal docente, para atender a 7.2 millones de niños en 1970. En cuanto a los caminos posibles para lograrlo, contaba con el conocimiento de otros proyectos educativos que había tenido la oportunidad de conocer en la UNESCO. También estaba al tanto de las distintas metodologías de "planeamiento educativo" que tuvieron en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un potente centro de difusión[12]. Con esas herramientas se construye el Plan de Once Años, el cual contemplaba tres acciones relacionadas: una mayor atención a las normales, la inmediata ampliación del número de plazas para maestros y la mejoría del sueldo magisterial.

Pero nada de esto sería suficiente si no se conseguía dotar a todos los niños de los LTG. Si el presidente lo apoyaba en esta ambiciosa idea, confirmaría, en los hechos, la prioridad que su gobierno concedía a la educación, ya que significaba destinar anualmente cuantiosas sumas de dinero público a esa tarea; y era al mismo tiempo reconocer, cuando estaba por celebrarse el cincuentenario de la Revolución mexicana, la pobreza en la que aún vivían miles de familias y la necesidad de poner en manos de los niños de estas familias un instrumento limitado, pero indispensable, si es que de verdad se quería dar cumplimiento al espíritu del artículo 3° constitucional; por último, tanto sus contenidos —en especial por la

[12] El proyecto de planeamiento educativo comienza en la OCDE en 1958. En América Latina el proyecto específico más conocido fue el Proyecto Mediterráneo que, con apoyo de la OCDE, buscaba promover el desarrollo económico en los países más pobres de Europa occidental y que contenía previsiones sobre educación y sobre mano de obra. En 1962 se celebra, en Santiago de Chile, la Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social que fue organizada por la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en ella se retoma la discusión del Proyecto Mediterráneo y se fortalece la tendencia a integrar economistas en las tareas de planeación educativa (OCDE 1967).

forma en que presentaba la historia nacional— como el hecho de haber sido concebido inicialmente como texto "obligatorio", es decir que tendría que ser utilizado por todas las escuelas primarias del país, reafirmaba el papel de la educación como instrumento de cohesión social y de legitimidad para el Estado.

Torres Bodet consiguió que el presidente abrazara su empeño; logró también que para encabezar esta empresa nombrara una figura controvertida: Martín Luis Guzmán. Nada de esto se consiguió sin conflictos, pero biografía e historia se conjuntaron. El régimen político era fuerte, había recursos suficientes. El secretario Torres Bodet ideaba y daba seguimiento puntual a los proyectos educativos y culturales idóneos para la gran celebración del cincuentenario (Loyo 1988). El libro de texto y el otro gran libro de todos los mexicanos, el nuevo Museo Nacional de Antropología, fueron dos caras de una misma moneda.

En estos años, Jaime Torres Bodet entregó toda su experiencia y su capacidad de trabajo a éstas y a muchas otras realizaciones que lo trascenderían; habiendo navegado incansablemente entre México y el mundo, entre la alta cultura y la educación, entre la vocación literaria y la vocación de servicio encontró las circunstancias propicias para desplegar su creatividad (Gómez, Caso, Martínez *et al.* 1965; González Pedrero 1971). No fue por tanto, un funcionario más. Fue un intelectual de cuerpo entero, si aceptamos la definición que nos propone Edward Shills: un individuo con una *expertise* en el orden cognitivo y que se compromete vitalmente con el fin de promover valores nuevos o bien con el de defender los valores consagrados de una sociedad en un momento histórico concreto (Shills 1972).

Hemos visto que Torres Bodet cumplió su ciclo vital promoviendo, durante su juventud, los valores nuevos representados tanto por la brillante generación de los Contemporáneos como por la gesta educativa de Vasconcelos; más tarde lo encontramos, en su madurez, defendiendo y reforzando con estupendas realizaciones los valores consagrados por un régimen político presidencialista y de partido único que comenzaba indefectiblemente, como el propio Torres Bodet, su declive.

BIBLIOGRAFÍA

Barriga Villanueva, Rebeca 2006. "Agonía y éxtasis. Notas sobre los libros de texto gratuitos y Jaime Torres Bodet", *Lingüística*, 18, pp. 135-143.

Brameld, Theodore 1955. "Culture and Education", *The Journal of Higher Education*, 26, núm. 2, 59-68, pp. 111.

Carballo, Emmanuel 1968. *Jaime Torres Bodet*. México: Empresas Editoriales.

Cowart, Billy F. 1966. *La obra educativa de Torres Bodet, en lo nacional y en lo internacional*. Trad. Arturo Cantú Sánchez. México: El Colegio de México.

Fell, Claude 1989. *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*. México: unam.

Gómez Marte, R., Alfonso Caso, José Luis Martínez, Rafael Solana *et al.* 1965. *Jaime Torres Bodet: En quince semblanzas*. México: Oasis.

González Pedrero, Enrique 1971. "Discurso en Sesión Solemne Conmemorativa al serle entregada la medalla Belisario Domínguez al doctor Jaime Torres Bodet, por el Senado de la República el jueves 7 de octubre", en <http://www.senado.gob.mx/index.php?ver=sen&mn=7&sm=8&str=docs/1971.html>. [Consultado el 3 de diciembre de 2010.]

Graham, S. E. 2006. "The (Real) Politiks of Culture: U.S. Cultural Diplomacy in unesco, 1946-1954", *Diplomatic History*, 30, núm. 2, pp. 231-252.

Latapí Sarré, Pablo 1992. "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22, núm. 3, pp. 13-44.

——— 2006. "60 años de la unesco. Un aniversario en el que México tiene mucho que celebrar", *Perfiles Educativos*, 18, núm. 111, pp. 112-123.

Loyo, Aurora 1988. "Balances optimistas sobre la cultura en México. La visión de los intelectuales 'consagrados', 1946-1962", *Historias. Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 21 (octubre 1988-marzo 1989), pp. 149-163.

——— 2010. "Entre la celebración del pasado y la exigencia del futuro: la acción educativa de Adolfo López Mateos", en Rogelio Hernández Rodríguez (coord.), *Adolfo López Mateos. Una vida dedicada a la política*. México: Gobierno del Estado de México, pp. 331-362.

Maheu, René 1974. "Alocución del señor René Maheu, director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco)", en *Homenaje a la memoria de Jaime Torres Bodet*,

ex director general de la UNESCO *(1948-1952)*, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000096/009600SB.pdf>. [Consultado el 5 de diciembre de 2010.]

MENESES MORALES, ERNESTO 1998. *Tendencias educativas oficiales de México, 1934-1964*. 1ª reimp. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, pp. 459-460.

NIEBUHR, REINHOLD 1950. "The Theory and Practice of UNESCO", *International Organization Foundation*, 4, núm. 1, pp. 3-11.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS 1967. *Problemas de planificación de recursos humanos en América Latina y en el Proyecto Regional Mediterráneo*. París: OCDE.

OLEA FRANCO, RAFAEL 1994. "Jaime Torres Bodet: *Tiempo de arena*, tiempo de memorias", en Rafael Olea Franco y Anthony Stanton (eds.). *Los Contemporáneos en el laberinto de la crítica*. México: El Colegio de México, pp. 77-88.

PACHECO, JOSÉ EMILIO 1976. "Torres Bodet *Contemporáneo*", en Miller Beth, *Ensayos contemporáneos sobre Jaime Torres Bodet*. México: UNAM, Dirección General de Publicaciones.

PAZ, OCTAVIO 1994. "Poeta secreto y hombre público: Jaime Torres Bodet", en Rafael Olea Franco y Anthony Stanton (eds.). *Los Contemporáneos en el laberinto de la crítica*. México: El Colegio de México, pp. 3-12.

SATHYAMURTHY, TENNALUR VENGARA 1967. "Twenty Years of UNESCO: An Interpretation", *International Organization*, 21, núm. 3, pp. 614-633.

SHERIDAN, GUILLERMO 1985. *Los Contemporáneos ayer*. México: Fondo de Cultura Económica (Vida y pensamiento de México).

SHILLS, EDWARD 1972. *The Intellectuals and the Powers and Other Essays*. Chicago: University of Chicago Press.

TORRES BODET, JAIME 1948. *Educación y concordia internacional*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.

——— 1961. "Dédalo", en *Obras escogidas*. México: Fondo de Cultura Económica (Letras Mexicanas), pp. 29-30.

——— 1981a. *Memorias: Tiempo de arena, Años contra el tiempo, La victoria sin alas*. 2ª ed. México: Porrúa, vol. 1, pp. 3-690.

——— 1981b. *Memorias: El desierto internacional, La tierra prometida, Equinoccio*. 2ª ed. México: Porrúa, vol. 2, pp. 5-706.

UNESCO 1948. "Jaime Torres Bodet elegido director general", *El Correo*. Edición especial: La Conferencia de Beirut (diciembre 1948-enero 1949), 1, núms. 11-12, pp. 1-8.

ANEXO

Trayectoria de vida
Jaime Torres Bodet
(1902-1974)

1902 Nació en la ciudad de México en la esquina de Donceles y Allende en el Centro Histórico, el 17 de abril, en el seno de una familia tradicional de clase acomodada.

1913 Terminó sus estudios de primaria en la escuela "anexa" a la Normal, dirigida entonces por don Abraham Castellanos, e inició sus estudios de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria.

1918 Se inscribió como alumno regular en la Escuela de Jurisprudencia y en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México. Inicia precozmente su obra literaria con *Fervor,* libro de versos que refleja la influencia del modernismo, prologado por el poeta jalisciense y miembro del Ateneo de la Juventud, Enrique González Martínez.

1921 A los 19 años asume el cargo de secretario de la Escuela Nacional Preparatoria y es nombrado secretario particular del rector de la Universidad Nacional de México, José Vasconcelos, en sustitución de Manuel Toussaint. En enero dirige el Departamento de Bibliotecas y crea un curso elemental de bibliografía y de biblioteconomía destinado a los empleados de las bibliotecas públicas.

1922 Como jefe del Departamento de Bibliotecas de la SEP (1922-1924) firma junto con José Vasconcelos las disposiciones generales del Reglamento de las Bibliotecas Públicas, que fomentan la vinculación entre maestros, alumnos y bibliotecas, como parte de la Campaña Nacional de Alfabetización impulsada por el secretario. Organiza la revista *El Libro y El Pueblo* y es coeditor de la revista *La Falange* (1922-1923), logrando editar tres números en su primera etapa. Publica los libros: *El corazón delirante,* con prólogo de Arturo Torres Rioseco, y *Canciones,* marcando el inicio de su obra poética más importante.

1923 Muere su padre. Continúa su intensa labor en la SEP. Reanuda la publicación de *La Falange.* Publica tres nuevos libros de poesía: *Los días, La casa* y *Nuevas canciones,* con poemas-prólogo de Gabriela Mistral.

1924 Se retira de la jefatura del Departamento de Bibliotecas de la SEP. En ese momento existen ya 1 916 bibliotecas en todo el país mientras que al inicio de su gestión había sólo 70. Publica el libro *Poemas.*

1924-1928 Colabora con el doctor Bernardo J. Gastélum, como su secretario particular, en el Departamento de Salubridad Pública. Al mismo tiempo, imparte clases de literatura francesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México (1925-1928). Publica *Biombo* (1925), un nuevo libro de poesía, pero en 1927 transita hacia la prosa con *Margarita de Niebla.*

1928 Publica un volumen de ensayos: *Contemporáneos,* que transmitió su título a una revista en la que se desempeñó como codirector (1928-1931) junto con el doctor Gastélum, Enrique González Rojo y Bernardo Ortiz de Montellano y en torno a la cual se constituyó el grupo homónimo. Funda una colección de artículos, publicados en *Excélsior,* bajo el título colectivo de *La vida y el espíritu.*

1929-1931 Inicia una etapa de su vida dedicada al servicio exterior mexicano como tercer secretario en la Legación mexicana en Madrid (1929-1931). Publica su novela *La educación sentimental* (1929) y con *Destierro* (1930) continúa su ya extensa obra poética.

1931-1933 Es secretario de la Legación mexicana en París (1931-1933), además de ser encargado de negocios *ad interim* en La Haya (1932). También en ese año publica *Estrella de día,* dando continuidad a su obra de relatos.

1934 Es nombrado encargado de negocios de la Embajada de México en Argentina y publica otro libro de relatos: *Primero de enero.*

1935-1936 Vuelve a la Embajada mexicana en París como primer secretario.

1936-1940 Es nombrado jefe del Departamento Diplomático de la Secretaría de Relaciones Exteriores (1936-1937) y encargado de negocios en Bélgica (1938-1940), donde es sorprendido el último año de su gestión por la invasión nazi a ese país. En su regreso a México es designado subsecretario de Relaciones Exteriores (1940-1943). Es también en 1937 cuando escribe uno de sus poemas más emblemáticos: *Dédalo,* publicado en *Cripta,* y su último libro de relatos: *Sombra.*

1943 Muere su madre poco antes de que termine de escribir *Continuidad,* serie de nueve sonetos, considerada una obra maestra de la literatura mexicana e hispanoamericana.

1943-1946 Como secretario de Educación Pública, nombrado por Manuel Ávila Camacho, promueve la Campaña Nacional contra el Analfabetismo como parte de la Ley de Emergencia. Establece el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) (1944), el 27 de septiembre del mismo año inaugura, en el Castillo de Chapultepec, el Museo Nacional de Historia y funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) (1945). Dirige el compendio *México y la cultura* (1946), construye la Escuela Normal Superior (1944) y el Conservatorio Nacional de Música (1946) en la ciudad de México. Coordina la redacción del nuevo texto del artículo 3° constitucional (1944) que establece líneas generales vigentes hasta el día de hoy.

1946-1948 Regresa en el sexenio del presidente Miguel Alemán a la Secretaría de Relaciones Exteriores, ocupando el puesto de secretario del 1° de diciembre de 1946 al 28 de noviembre de 1948. Acude, representando a México, a la Conferencia Interamericana de Quitandinha, Brasil, en la que se formuló el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca, y a la IX Conferencia Internacional Americana de Bogotá, Colombia (1948), donde se aprobó la Carta de la Organización de Estados Americanos.

1948-1952 Es nombrado director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), consagrándose a la ejecución de un programa en el que se destacan temas como: educación de base; extensión de la educación primaria, gratuita y obligatoria; educación de la mujer; educación general para el civismo internacional; intercambio de estudiantes y maestros; organización internacional de los especialistas en grandes federaciones y consejos; acuerdos para la libre circulación de libros, periódicos, revistas y, en suma, todo material de interés para la educación, la ciencia y la cultura. En 1949 continúa su obra poética con *Sonetos.*

1953 El 12 de junio ocupa la silla XXI de la Academia Mexicana de la Lengua y, el 6 de julio del mismo año es electo miembro titular de El Colegio Nacional.

1954-1958 Es nombrado embajador de México en Francia. Publica otro libro de poesía: *Fronteras* (1954) y, en 1955, *Tres inventores de realidad,*

desarrollando en esta ocasión un estudio crítico sobre la obra de los escritores: Dostoievski, Stendhal y Benito Pérez Galdós.

1958-1964 Adolfo López Mateos lo invita a ocupar nuevamente el puesto de secretario de Educación Pública. Desde ahí impulsa y pone en marcha el Plan para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, además de instituir el 12 de febrero de 1959 la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) que publica los libros de texto gratuitos para los alumnos de educación primaria. En 1960 se produjeron 19 títulos para los alumnos de primaria y dos para el maestro. Presenta, en la V Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, un plan general para la creación de un "Servicio Nacional de Aprendizaje", que dio origen, en 1963, a los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agrícola. Promovió la construcción del Museo de Arte Moderno el 20 de septiembre de 1964, y la organización y adaptación de los de Arte Virreinal y de Pintura Colonial. En 1958 concluye un ciclo importante de su obra poética con la publicación de *Trébol de cuatro hojas* y continúa con su obra de ensayos literarios con *Balzac* en 1959.

1964 Se retira de la vida política. A partir de este momento dedica su tiempo a escribir los volúmenes de sus memorias luego de haber iniciado con *Tiempo de arena* en 1955. Así, sucesivamente aparecen: *Años contra el tiempo* (1969), *La victoria sin alas* (1970), *El desierto internacional* (1971), *La tierra prometida* (1972) y *Equinoccio* (1974).

1966-1971 Preside la Academia de Bellas Artes (1966-1967), recibe el Premio Nacional de Literatura y Lingüística (1966), el Premio Mazatlán de Literatura (1968) y es galardonado con la Medalla Belisario Domínguez del senado de la República (1971). Entre los reconocimientos nacionales y extranjeros de los cuales fue objeto destaca el otorgamiento del grado de *doctor honoris causa* por once universidades, entre las cuales se encuentran la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Nicolaíta de Michoacán y de las siguientes instituciones del extranjero: Universidades de Albuquerque, Bruselas, Burdeos, California del Sur, La Habana y París. Además de haber recibido condecoraciones de los gobiernos de Argentina, Bélgica, Bolivia, Brasil, Cuba, Chile,

China, Ecuador, Francia, Guatemala, Honduras, Líbano, Luxemburgo, Panamá, Perú, República Dominicana, Suecia y Venezuela.

1974 La tarde del 13 de mayo se suicida en la biblioteca de su casa en la ciudad de México. A su muerte se le rindió un homenaje de cuerpo presente en el Palacio de Bellas Artes y fue sepultado en la Rotonda de los Hombre Ilustres.

LA IMPRONTA DE JAIME TORRES BODET EN LA CREACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Alfonso Rangel Guerra
Universidad Autónoma de Nuevo León

En los últimos días del año de 1943, exactamente el día 24 de diciembre, estaba prevista la inauguración del Congreso del Magisterio Nacional, proclamado como el "Congreso de la Unidad". Tres días antes, el 21 de diciembre, a media mañana, el presidente Manuel Ávila Camacho llamó personalmente por el teléfono de la red gubernamental a Jaime Torres Bodet, entonces subsecretario de Relaciones Exteriores, para invitarlo a hablar con él en Palacio Nacional. Jaime Torres Bodet llegó puntual a la cita, fijada para las 12:30 horas. Torres Bodet se preguntaba qué asunto le trataría el presidente, quien le había llamado. Sin preámbulos, el presidente le preguntó su opinión sobre los problemas del magisterio, pregunta difícil para quien se desempeñaba en la tarea de Relaciones Exteriores. Hablaron largo y del despacho del presidente Ávila Camacho, Jaime Torres Bodet salió después de aceptar, no sin resistencia al principio, el cargo de secretario de Educación Pública. El titular, Octavio Véjar Vazquez, postrado por una intervención quirúrgica, pero sobre todo por su confrontación con el magisterio, dejaba el puesto de titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y al ocupar esta cartera, el primer acto oficial en el que participó Jaime Torres Bodet fue la inauguración del congreso magisterial, en el que pocos días después, el 30 de diciembre de1943, se estableció el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Su actitud conciliatoria le permitió a Torres Bodet enfrentar diversos problemas, pero merece destacarse su capacidad para impulsar proyectos de gran significación para la educación mexicana, que todavía hoy siguen caracterizándose como acciones en beneficio del desarrollo nacional, y

por su naturaleza, de gran aliento, concebidas por este gran mexicano que interpretó siempre la función pública como una acción de servicio, sostenida con una voluntad atenta al cumplimiento del compromiso adquirido.

Esta visión social del servicio público permitió a Jaime Torres Bodet proyectar su trabajo como funcionario, en un marco de responsabilidad y autoexigencia, en la certeza de que el cumplimiento de las obligaciones contraídas exigían responder con la mejor capacidad. Jaime Torres Bodet fue secretario de Educación Pública de México en dos ocasiones: en la ya citada, de 1943 a 1946, con el presidente Manuel Ávila Camacho, y la segunda, con el presidente Adolfo López Mateos, de 1958 a 1964. En ambas, su desempeño fue brillante y aquí intentaremos referirnos a sus logros más importantes, a la culminación de este esfuerzo sostenido con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg).

Al ocupar la SEP, Jaime Torres Bodet, en diciembre de 1943, las estadísticas nacionales señalaban con crudeza una realidad que era imposible desconocer: casi la mitad de la población de México carecía de la más elemental condición para lograr su incorporación al desarrollo nacional: la capacidad de leer y escribir. En efecto, el número de analfabetas alcanzaba en el país el 47.88%, sin contar, obviamente, a los niños menores de seis años. El 21 de agosto de 1944, el presidente Manuel Ávila Camacho, a propuesta de su secretario de Educación Pública, expidió el decreto que establecía la Ley de Emergencia, por la que se creó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Como es fácil pensar, esta población analfabeta se ubicaba principalmente en las poblaciones marginadas e indígenas, en su mayor parte monolingües. En aquel lejano año de 1944, las carreteras y caminos no alcanzaban en todo el país la comunicación requerida y eran muchas las aldeas, poblaciones pequeñas y comunidades carentes de contacto con sitios integrados a la economía y las actividades nacionales. Algo inusitado se acordó: el director de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo era el mismo presidente de la República, y su director ejecutivo era el secretario de Educación Pública. Nunca antes, ni después, ha ocurrido que tal responsabilidad recayera en el primer mandatario de la nación y el secretario de Educación Pública, y es necesario reconocer lo que es posible lograr cuando el mismo titular del Poder Ejecutivo se compromete a tan alta responsabilidad.

La Ley de Emergencia disponía que todo mexicano mayor de 18 años y menor de 60, que hubiera tenido el privilegio de ir a la escuela, estaba obligado a enseñar a leer y escribir cuando menos a otro mexicano mayor de seis y menor de 60 años, que no hubiera tenido la posibilidad de asistir a la escuela.

Si se toma en cuenta la magnitud del problema nacional que se intentaba solucionar, el resultado obtenido en los tres años siguientes, últimos del sexenio del presidente Ávila Camacho, fue de casi un millón y medio de alfabetizados, lo que significaba un 25% del total de analfabetos entonces existentes en el país.

En el mismo año de 1944 se establecieron las bases para la Constitución del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), así como la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).

La creación del CAPFCE resolvió de manera definitiva el problema de satisfacer oportunamente la demanda de escuelas, enfrentado año tras año a un procedimiento insatisfactorio, pues estaba sujeto a la posibilidad de obtener y contratar anualmente servicios de construcción de edificios escolares a compañías y organismos privados, cuya eficacia y puntualidad de entrega estaban sujetas a numerosas circunstancias imprevisibles, problema que se multiplicaba ante la inevitable diversificación de proveedores de servicios en todo el país. Hoy es natural ver la operatividad que garantizaba la solución confiable y oportuna de construcción de escuelas, pero la concepción de un organismo oficial, dependiente del propio gobierno federal, fue una solución oportuna y capaz de dar atención a una demanda de aulas y escuelas cada vez más creciente. El CAPFCE mantuvo durante muchos años su eficacia y aunque ha habido críticas explicables y justas, lo cierto es que el organismo pudo resolver el permanente rezago que había en la construcción de escuelas a nivel nacional.

En cuanto al IFCM, el problema consistía en que el sistema educativo mexicano, enfrentado durante muchos años a una creciente demanda de servicios para una población en la que anualmente se incorporaban comunidades o sitios integrados a la comunicación y a otras áreas del país, sumándose más niños en las aulas, se vio en la necesidad de contratar a numerosas personas que no tenían como docentes la formación integral

para poder satisfacer dicha demanda educativa. En 1944, sólo en los servicios educativos a cargo del gobierno federal, había en la enseñanza básica unos 18000 maestros. De éstos, 9000 tenían solamente educación primaria; 3000 tenían parcialmente estudios de secundaria; otros 3000 eran egresados de las escuelas normales rurales y únicamente 2000 procedían de las escuelas normales. Era evidente que el problema exigía una urgente solución y ésta fue la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Casi treinta años después de crearse el Instituto, Jaime Torres Bodet escribió en sus *Memorias*, que sirven de base para este texto:

> Han transcurrido casi treinta años desde la fecha en que fui informado de la aprobación de la iniciativa. Durante esos años, la vida me permitió emprender muchas aventuras, realizar muchos viajes, concluir muchas obras. Sin embargo, una de mis mayores alegrías de funcionario —y de hombre— sigue siendo la de haber podido contribuir a elevar un poco, no sólo el nivel docente, sino el decoro profesional de tantos millares de instructores como han sido graduados por lo que alguien llamó, alguna vez, la más grande Escuela Normal de todo el Continente [...] (1981a, p. 333).

Al término del periodo presidencial del general Manuel Ávila Camacho, ocupó el Poder Ejecutivo el licenciado Miguel Alemán, quien nombró a Jaime Torres Bodet secretario de Relaciones Exteriores. Sin embargo, sólo ocupó este puesto de 1946 a 1948, pues este año la Conferencia General de la UNESCO, reunida en la ciudad de Beirut, lo designó director de esta institución. Su desempeño sin duda fue muy destacado, como se reconoció en su momento, pero sólo nos referiremos a una acción que tuvo significado a nivel mundial, pero además con la participación de México. Poco tiempo después de su nombramiento, en 1949, se pensaba en la UNESCO en la necesidad de crear un centro dedicado al desarrollo de la educación fundamental, establecido en América Latina. El secretario de Educación Pública de México, el licenciado Manuel Gual Vidal, propuso que ese centro se estableciera en México. Una generosa aportación del que fuera presidente, el general Lázaro Cárdenas, ofreciendo para este propósito la Quinta "Eréndira", en la población de Pátzcuaro, Michoacán, solucionó el problema. En la mitad de ese año, Torres Bodet inauguró la Conferen-

cia Internacional sobre la Educación de Adultos, en el Castillo de Krorg, Dinamarca. El discurso pronunciado en esa ocasión por Jaime Torres Bodet merecería un análisis detallado, pero aquí no tenemos posibilidad de hacerlo; baste decir que una de sus ideas centrales fue el principio de que la libertad humana sólo es posible a partir de la educación, de ahí que su empeño se aplicara a establecer las bases necesarias para garantizar a la humanidad toda, el acceso a la educación fundamental mediante el servicio de la educación de adultos. Así se creó el Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina (CREFAL) en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, cuyas actividades iniciaron el año de 1951. En atención al problema educativo mundial, se contempló la necesidad de crear cinco centros más, en África, Asia Meridional, Asia Sudoriental, Extremo Oriente y Medio Oriente. No fue posible fundarlos todos, pero hoy, más de cincuenta años después, de los que fueron creados, sólo sigue funcionando el CREFAL en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán.

Cuando concluyó su función como director de la UNESCO, Jaime Torres Bodet ocupó la Embajada de México en París y un poco después, a fines de 1958, toma posesión como presidente de México, Adolfo López Mateos, quien designó a Torres Bodet como secretario de Educación Pública, llegando así por segunda ocasión a esta secretaría. No podríamos ocuparnos aquí de comentar toda su gestión. Nos limitaremos a mencionar dos acciones importantes, que fueron fundamentales para la educación mexicana: el llamado Plan de Once Años y la creación de la Conaliteg.

Al tomar Jaime Torres Bodet posesión de la SEP, en diciembre de 1958, era evidente que la demanda de educación básica excedía la capacidad instalada a nivel nacional para atenderla. La situación podía calificarse de grave por sus dimensiones, y en ese mismo mes de diciembre se estableció una comisión cuya tarea consistiría en medir el tamaño del problema, es decir, cuantificar la falta de maestros requeridos para atender en el próximo año escolar, y los siguientes, la demanda creciente de educación. Pero además de éste había otra dificultad que igualmente exigía una pronta solución: ésta consistía en los estudios de educación primaria no concluidos por los alumnos que habían ingresado al primer año de este nivel de estudios. De acuerdo con la información disponible, el porcentaje de alumnos en edad escolar, en el año de 1958 (inicio del sexenio del gobierno de

López Mateos), atendidos por el sistema educativo, era sólo de 58%. Por otra parte, el problema de la deserción de alumnos en el citado nivel, de 1951 a 1956, alcanzaba 77% en la población urbana, es decir, de cada 100 niños que ingresaban al primer año de primaria, sólo llegaban 77 al sexto año. Y en el medio rural, sólo llegaban al sexto año dos alumnos de los 100 matriculados en el primer año, seis años antes.

El estudio emprendido por la comisión tuvo que enfrentar muchos problemas de diferente naturaleza, de los cuales el principal era la falta de un procedimiento estadístico, establecido y organizado para proporcionar la información cuantitativa requerida para identificar la situación real existente en el sistema educativo nacional y en la sociedad a la que éste servía. Pero el trabajo se hizo aun venciendo este tipo de obstáculos. El presidente López Mateos hizo un anuncio importante en su informe de gobierno al año de ocupar la presidencia, el 1° de diciembre de 1959. Dio a conocer los resultados obtenidos y el trabajo a realizar fue popularmente llamado el Plan de Once Años y con ese nombre se conoce. En realidad, y esto es necesario reconocerlo, el Plan de Once Años fue el primer trabajo de planeación educativa realizado en México. Este primer esfuerzo nacional hizo posible prever con antelación los requerimientos futuros, mediatos e inmediatos, a los que se enfrentaba el país, de modo que no se produjeran sorpresas imprevistas que por su dimensión fuera imposible resolver. No había antecedentes de que anteriormente se hubiera realizado una planeación educativa para un periodo tan largo en años, además de que excedía el periodo sexenal en el que se había iniciado, otra circunstancia tampoco usual en el campo educativo. En consecuencia, el problema era doble y en ambos frentes se presentaba una situación que exigía soluciones impostergables: por una parte, se pretendía resolver al cien por ciento la demanda de educación básica; y por la otra, también se intentaba resolver la deserción escolar que mostraba tan bajo porcentaje de alumnos que habiendo ingresado al primer año de la escuela primaria concluyera el sexto año de este nivel. El plan era de once años, porque intentaba resolver los dos problemas ya mencionados, del año de 1959 al año de 1970: un total de once años.

A pesar de los muchos problemas que debieron enfrentarse, las cifras muestran logros importantes, pues en el año de 1958 (inicio del sexenio de López Mateos) había 99 400 maestros y 157 248 alumnos cursando la

escuela primaria a nivel nacional. Once años después, en 1970, los maestros llegaron a ser 189 498 es decir, casi se duplicó su número, y los alumnos registrados alcanzaron la cifra de 1 102 217, lo que significa que en once años se sumaron 90 098 maestros y el alumnado de primaria aumentó en 944 969 niños (Solana *et al.* 1981, p. 598).

Apenas dos meses después de establecida la comisión que puso en marcha los trabajos del Plan de Once Años, Jaime Torres Bodet obtuvo la autorización del presidente López Mateos para iniciar los trabajos orientados a la edición y distribución de los Libros de Texto Gratuitos (LTG). Según cuenta el propio Torres Bodet en sus *Memorias,* esta idea había surgido desde el año de 1944, en la primera ocasión en que fue secretario de Educación Pública. En su reflexión consideraba que la política nacional y la legislación mexicana establecían la educación primaria como gratuita y obligatoria y pretendía lograr que accedieran a ella todos los niños en edad escolar del país, pero al mismo tiempo las familias tenían que enfrentarse al problema de adquirir los libros de texto autorizados y editados por particulares, sujetos a condiciones comerciales que para muchos mexicanos se volvían inaccesibles. Para solucionar esta situación, el secretario de Educación Pública propuso al presidente López Mateos que el Estado asumiera la responsabilidad de editar libros que respondieran a las exigencias de la educación primaria y al mismo tiempo estuvieran al alcance de todos, por su condición de gratuidad. Se hicieron los estudios del caso para identificar el costo de esta idea, y el 12 de febrero de 1959, el presidente expidió el decreto por el cual se creó la Conaliteg (*cfr.* Torres Bodet 1981b, pp. 386-391). Al frente de dicha comisión se nombró a Martín Luis Guzmán, poseedor de una gran experiencia editorial y él mismo escritor y autor de novelas sobre temas de la Revolución.

Si bien se previeron problemas como los que podrían surgir de las empresas editoriales afectadas por la distribución de libros gratuitos en la escuela primaria, el conflicto que se desató fue más allá de todas las previsiones posibles, convirtiéndose poco después en un enfrentamiento de ideologías y posturas políticas identificadas con la derecha más recalcitrante. Esto en Monterrey llevó a la calle manifestaciones agresivas, empujadas a expresar ataques al gobierno, convirtiéndose en críticas a los libros de texto que llevaron a afirmar que con ellos se pretendía imponer líneas de pensamiento

ajenas a la tradición histórica mexicana, mediante la condición "obligatoria" que pretendía darse a los libros, vulnerando incluso a la misma Constitución. La tormenta pasó y hoy nadie recuerda aquellos acontecimientos de principios de los años sesenta. Muchos son los cambios que se han hecho a los LTG, pero las modificaciones han respondido a exigencias técnicas pedagógicas, para perfeccionar sus propósitos educativos, y aquellos ataques ideológicos, que tanto perturbaron a la sociedad, ya fueron olvidados.

En el año de 1960 se realizó la primera edición de los LTG, con un tiro de casi 15 millones de ejemplares. De 1960 a 1964, el presupuesto utilizado fue de casi 200 millones de pesos y el costo por ejemplar se calculó en 2.45 (dos pesos cuarenta y cinco centavos). En los primeros años se utilizaron los servicios de talleres editoriales privados, incluyendo los de varios periódicos de la ciudad de México como *Novedades, El Universal, La Prensa, Ovaciones* e *Impacto*, y en el año de 1961 se establecieron los propios talleres de la comisión (Caballero 1981, pp. 372-377). Hoy, pasado medio siglo de la publicación del decreto que estableció la Conaliteg, la edición realizada para el año escolar de 2008-2009 fue de 200 millones de libros para los niveles de preescolar, primaria, secundaria y Telesecundaria, más los libros escritos en 42 lenguas indígenas. A finales de los años sesenta se incorporó la edición de libros en Braille para invidentes, en los años setenta los libros para educación preescolar, los de secundaria en 1997 y en este mismo año los libros en lenguas indígenas.

Concluimos estas notas recogiendo de las *Memorias* de Jaime Torres Bodet su afirmación, que nunca olvidó, tomada de un comentarista que escribió en la prensa, recordando a Goethe, quien dijo que la mayor dicha del hombre es realizar en la madurez un sueño de juventud (*cfr.* Torres Bodet 1981b, p. 391).

BIBLIOGRAFÍA

CABALLERO, ARQUÍMIDES 1981. "El segundo periodo de Torres Bodet 1958-1964", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica (Educación y Pedagogía).

SOLANA, FERNANDO, RAÚL CARDIEL REYES Y RAÚL BOLAÑOS (coords.) 1981. *Historia de la educación pública en México* (1876-1976) México: Fondo de Cultura Económica (Educación y Pedagogía).

TORRES BODET, JAIME 1981a. *Memorias. Años contra el tiempo.* 2ª ed. México: Porrúa, vol. I, pp. 221-467.

——— 1981b. *Memorias, La tierra prometida.* 2ª ed. México: Porrúa, vol. II, pp. 233-301.

III. LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

REFORMAS EDUCATIVAS Y LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Lorenza Villa Lever
Instituto de Investigaciones Sociales
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

Con motivo de la celebración de los 50 años de los libros de texto gratuitos (LTG), es importante entender cómo y hacia dónde estos manuales escolares han evolucionado en el transcurso de medio siglo.

A partir de su creación, los LTG han sido modificados cuatro veces, si contamos los cambios que actualmente están en marcha. Excepto ahora, los cambios a los libros han sido parte de una reforma educativa más amplia, y en todos los casos son la expresión concreta de lo que desde el interior del sistema educativo se ha considerado indispensable que aprendan los niños de primaria, teniendo en cuenta cómo y cuándo.

Las reformas educativas son una expresión privilegiada de los proyectos políticos y uno de sus instrumentos más importantes, pues están estrechamente vinculadas a un contexto concreto y tienen como objetivo subsanar los desequilibrios entre las demandas y las necesidades de una sociedad específica, a partir de las posibles respuestas a su sistema escolar; pero también son la expresión del conflicto de intereses entre los diversos grupos o actores, y el resultado de contradicciones estructurales en la sociedad. En ese sentido, una reforma es un ejercicio técnico, pero también es un proceso político, perspectiva en la que este trabajo estará centrado.

Para ello hablaré primero de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), de sus fundamentos y de los principales actores que participan en su desarrollo y consolidación. Enseguida

abordaré cada una de las reformas educativas que dieron lugar a la modificacion de los LTG y analizaré las reacciones que provocan debido a lo que está en juego, así como las posturas de quienes participan en él, para terminar con algunas reflexiones finales.

LA CREACIÓN DE LA CONALITEG

La Conaliteg, se crea el 12 de febrero de 1959, en un contexto de carencia e inequidad social y educativa que caracterizaba los últimos años de la década de los cincuenta del siglo XX. Con objeto de impulsar la gratuidad de la educación, la Conaliteg tenía como objetivo principal responder desde una política educativa a una necesidad social. Para el Estado era clara la exigencia de asumir su función compensatoria que le permitiera redistribuir las oportunidades educativas y hacer realidad la gratuidad de la educación pública, pero para ello no era suficiente abrir escuelas e invertir en la formación de los maestros. También se requería que el Estado asumiera un esfuerzo de inversión orientado a compensar las diferencias socioeconómicas y que produjese asimismo un mejor reparto del saber, lo que se concreta en la primera política educativa transexenal de México: el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, o Plan de Once Años, impulsado por Jaime Torres Bodet. En México, éste fue y sigue siendo el fundamento para que el Estado conciba, edite y distribuya gratuitamente los libros escolares (*cfr.* Villa Lever 2008):

> La creación de la Conaliteg y con ella de los Libros de Texto Gratuitos obedece a un esfuerzo doble del Estado: por un lado, aumentar la matrícula de la educación primaria, prioridad del gobierno de López Mateos, e impulsar la oferta educativa de ese nivel; por otro, conseguir el consenso social que necesitaba para mantener su hegemonía en la educación, el cual obtendría por dos alternativas políticas orientadas a resolver los problemas señalados: 1) el carácter gratuito de los textos y su difusión masiva, con objeto de coadyuvar a la igualdad de oportunidades educativas, proveyendo a todos con los mismos insumos, y 2) el carácter obligatorio de los libros, que los habilitaría como vehículo transmisor de una determinada concepción de sociedad

> y una ideología acorde a las concepciones e intereses del Estado, pero que también, al proponerse como "los libros oficiales" fungiría desde el punto de vista pedagógico como el modelo del conocimiento que todo mexicano debía alcanzar (Villa Lever 2009, p. 18).

La importancia de la Conaliteg reside en su misión, pero también en el hecho de que es el punto de confluencia de la disputa por el control de la educación, que nace con la independencia del país y que se opone a la Iglesia y al Estado. La Iglesia, porque tradicionalmente tomó a su cuenta la salud y la educación, sectores muy importantes porque la vinculaban con la sociedad civil, dándole presencia. El Estado, porque empezó a tener cada vez mayor injerencia en el control de estos sectores, particularmente en la educación, a la que concebía como laica, inspirado en los valores del liberalismo.

En la disputa resultante por la creación de la Conaliteg, el punto central del conflicto estribó en determinar de quién es el "derecho legítimo" para definir los contenidos pedagógicos y las orientaciones ideológicas inherentes a los LTG en los que estudiarán todos los niños de primaria. Dos valores se oponían ya que se identifican con actores contrarios:

1. La libertad de enseñanza, traducida como "el derecho de los padres a decidir en materia de educación para sus hijos" defendida por los opositores a los LTG, representados por algunas autoridades eclesiásticas y miembros del clero, por el Partido Acción Nacional (PAN), la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), algunos empresarios y organizaciones civiles de inspiración cristiana.

2. La igualdad de insumos para la educación, al proporcionar LTG a todos los niños del país, promovida por el Estado en cumplimiento de su función educativa.

LAS REFORMAS CURRICULARES Y LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Las reformas educativas, vistas como expresión de un proyecto político en un contexto determinado, conllevan necesariamente un cambio estructural expresado en el marco legislativo. Es decir, son tentativas orientadas

a cambiar la configuración de la educación pública que alteran en grados diversos al sistema educativo, ya sea en su gobierno, estructura, financiamiento, currículo, condiciones de prestación del servicio o evaluación.

Pedró y Puig señalan tres características que permiten reconocer una reforma:

1. Sus propuestas son previamente inexistentes o inaccesibles;
2. suponen una obligación;
3. deben estar en vigor durante un plazo suficiente que les permita obtener resultados (1998, p. 47).

Hay varias maneras de clasificar las reformas educativas de acuerdo con su perspectiva de interpretación[1]. Pero en la medida en la que es difícil encontrar reformas cuyos elementos puedan ser interpretados por una sola perspectiva teórica, en esta exposición se trabajará a partir de dos supuestos complementarios: primero, toda reforma educativa se propone subsa-

[1] *1.* La *meliorística*, que supone que cualquier reforma que se introduzca siempre será positiva y tendrá resultados benéficos sobre la calidad de la educación, pues es parte de un movimiento natural hacia el desarrollo social. Esta perspectiva "combina un marco explicativo nacional con una causación basada en el equilibrio" y las reformas educativas "vendrían determinadas por la necesidad de mantener el equilibrio de un sistema homeostático, del que el subsistema escolar forma parte". Se trata de una perspectiva ingenua que presupone el consenso entre todos los grupos sociales.

2. La *dialéctica*, que "parte de un marco de explicación nacional con una causación centrada en el conflicto". Admite que las reformas al sistema educativo son el resultado de conflictos de intereses entre grupos diversos, o de contradicciones estructurales latentes. Esta perspectiva parte de que en las reformas educativas los factores sociopolíticos son mucho más importantes que los factores internos al propio sistema escolar, por lo cual, las reformas educativas "acompañan a los procesos de cambio social y [...] es precisamente y sólo en su marco que pueden llegar a ser comprendidas".

3. La *convergente*, que está "basada en un marco internacional y en una causación centrada en el equilibrio", considera que las reformas educativas sólo pueden ser entendidas en el contexto mundial.

4. La de la *dependencia*, según la cual "los verdaderos intereses en juego serían, por un lado, los del capitalismo internacional —las multinacionales— y, por el otro, los legítimos intereses de los países en vías de desarrollo". En esta perspectiva es muy importante el papel de los organismos internacionales para la transmisión de las estructuras y métodos de enseñanza de los grupos internacionales dominantes (Pedró y Puig 1998, pp. 52-54).

nar los desequilibrios entre las demandas y las necesidades de una sociedad concreta a partir de las posibles respuestas de su sistema escolar; segundo, en esa búsqueda también se expresa el conflicto de intereses o el resultado de contradicciones estructurales de una sociedad dada[2].

Por último, Torsten Husén (*apud* Pedró y Puig 1998, pp. 62-63) considera necesarios seis elementos para llevar a buen término las reformas educativas: *a)* Una reforma educativa sólo tiene sentido si se acompaña de una reforma social. *b)* Es necesario que la reforma sea percibida como una necesidad desde los mismos centros escolares. *c)* Las reformas necesitan mucho tiempo para lograr el éxito. *d)* Una reforma de amplio alcance requiere también un amplio consenso entre todos los actores implicados. *e)* Se deben prever un conjunto de estrategias dirigidas a vencer las resistencias al cambio. *f)* Es necesario un mecanismo de control y evaluación, tanto de cada una de las etapas de la Reforma, como de sus resultados.

Dado que no es posible en este trabajo hablar con amplitud de los fundamentos y las propuestas de cada una de las reformas estudiadas, se abordarán únicamente los aspectos relacionados con los LTG, pues al ser la expresión concreta de los planes y programas de estudio, en ellos se plasma el concepto de educación y las orientaciones pedagógicas del momento histórico en el que se conciben.

[2] Guthrie y Koppich (*apud* Pedró y Puig 1998, pp. 59-62) consideran que "para que se produzca una reforma educativa es necesario que se den simultáneamente tres condiciones: *i.* Alineamiento; *ii.* iniciativa; y *iii.* movilización". *1.* "El alineamiento es una situación política que se produce cuando coinciden cuatro fenómenos políticos en una sociedad concreta": *a)* La sociedad en cuestión tiene, en un momento dado, preferencias políticas claras y mayoritarias, que en el campo educativo tienen que ver generalmente con cuatro valores: la libertad, la igualdad, la excelencia y la eficiencia, y que la sociedad tiende a dar mayor importancia a uno de ellos. *b)* Dicha sociedad percibe como un problema de política educativa a una determinada condición de la sociedad. *c)* Hay un conjunto de alternativas políticas para resolver los problemas. *d)* Se da una coyuntura política favorable al cambio. Estas cuatro condiciones constituyen "una ventana de oportunidad". *2.* La iniciativa es aquella circunstancia, hecho o acción, que desencadena el proceso de reforma educativa, y tiene dos fuentes principales: una de tipo demográfico y otra de tipo económico. En ellas se incluyen las necesidades derivadas del desarrollo tecnológico. *3.* La movilización son las acciones que emprende un actor político, o un conjunto de ellos, para promover la reforma educativa cuando la "ventana de oportunidad" está abierta.

La reforma curricular de los años sesenta

Los primeros LTG fueron concebidos y producidos durante el régimen del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), a finales de la bonanza de la política del desarrollo estabilizador, que sin embargo no fue capaz de mejorar las desigualdades del país, y en el marco del Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, el cual tenía entre sus objetivos principales hacer efectiva la gratuidad de la educación y separar la edición de los libros escolares de cualquier fin lucrativo. Cuando López Mateos tomó la decisión de crear los LTG hay tres elementos que son importantes, porque abren una coyuntura política favorable al cambio:

> La lucha histórica entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación; la insuficiencia de libros escolares, su carestía y la mala calidad de los utilizados hasta entonces; y la posición beligerante e intransigente de muchos de sus autores y sobre todo de las editoriales comerciales que hasta entonces se habían encargado de la edición y venta de los libros en los que estudiaban los niños en la escuela (Villa Lever 2009, p. 43).

Los primeros LTG fueron redactados por maestros en servicio[3]. Se hicieron con base en los lineamientos establecidos para los planes y programas de educación primaria aprobados en septiembre de 1957 por el Consejo Técnico Consultivo de la Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal, pues la reforma del currículo de la educación básica prescrita en el Plan de Once Años no logró plasmarse en tiempo y forma. Por decisión de la Conaliteg los libros fueron elegidos por concursos abiertos, previas convocatorias que se publicaron en los principales periódicos en 1959, en las que se especificaban los guiones técnico-pedagógicos con las características para cada materia y grado escolar.

Los planes y programas de 1957 tienen tres ejes: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana, por lo cual, se conciben como nacionales, —pues tienen como objetivo contribuir a la unificación del sistema edu-

[3] Si se desea ver la lista completa de los autores de los libros de las tres primeras reformas, por grado y asignatura, se puede consultar a Villa Lever 2009, anexo 7, pp. 227-237.

cativo mexicano y a la homogeneidad del espíritu nacional— y son para los niños mexicanos, por lo cual es necesario adaptarlos a ellos. Además:

> Lo programas [...] fueron estructurados en forma lineal para cada grado y ciclo escolar. Se sentaron las bases para que hubiera tres ciclos en la enseñanza primaria y cada ciclo comprendería dos grado . Se dejó en libertad a los maestros para que eligieran el método apropiado a su región y a sus educandos, pero se expresó la preocupación de la EP por la improvisación de métodos [...] (Salcedo Aquino 1982, p. 34).

El secretario de Educación Pública, don Jaime Torres Bodet, fue enfático en proponer que los planes de 1960 e inspiraran en un nuevo mexicano centrado en apoyar el desarrollo social y económico del país[4]. Sin embargo, a partir de u aprobación, en la convocatorias se optó por combinar los programas de 1957 y los de 1960, para subsanar en la medida de lo posible el desfase entre los objetivo de ambos programas, lo cual dio como resultado unos guiones técnico-pedagógicos "eclécticos" que dificultaron la labor de los autores, ya que dichos planes, aunque coincidían en puntos de aprendizaje concretos, diferían en su concepción (*cfr.* Chávez y Hernández 1982, p. 92). Pero ésta fue sobre todo una decisión política, pues para consolidar el LTG era nece ario impedir que se repitiera la controversia que había tenido lugar con motivo de la creación de la Conaliteg. Lo anterior no se logra del todo, pues esta controversia dura de 1960 a 1964[5]. Defienden los LTG el presidente López Mateos y el secretario de Educación Pública, Jaime

[4] Los planes y programas de 1960, que se concibieron en función de las necesidades vitales del niño y de la sociedad, procuraban el desenvolvimiento integral de la personalidad, un fuerte sentido social y la promoción de los valores morales. Torres Bodet insistió en que los nuevo programas debían estar orientados a educar a un nuevo mexicano, "en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: [...] dispuesto a la prueba moral de la democracia [...] interesado ante todo en el progreso del país [...] resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria [...]" (Salcedo Aquino 1982, p. 37).

El Consejo Nacional Técnico de la Educación entregó en enero de 1960 el proyecto de los nuevos programas de la educación primaria. Estos no estuvieron organizados por materias y temas de enseñanza como los de 1957, sino por necesidades y propósitos que ayudaran al desarrollo integral de la personalidad del educando.

[5] Para ver más a detalle la controversia que propicia la creación de la Conaliteg, se

Torres Bodet, así como organizaciones cercanas al gobierno que posicionan al Estado mexicano como un "Estado educador", por ser el creador de los libros escolares para primaria, los cuales distribuye en todas las escuelas del país, con el fundamento de favorecer la igualdad y abrir la posibilidad, a todos los niños del país que cursan la primaria, de adquirir un conjunto de conocimientos similares, independientemente de su origen y condición. Se oponen a ellos los grupos más conservadores de la sociedad —que participaron activamente en la controversia desatada por la creación de la Conaliteg— porque se sienten desposeídos de su derecho a "educar a sus hijos" y acusan al Estado de "quitárselo"; consideran que van contra sus propios intereses económicos e ideológicos, y que con su producción se les despoja de la posibilidad de influir en la sociedad, a partir de la educación.

No obstante, a pesar de las reacciones en contra de los LTG, el poder legitimador de la educación y la gratuidad de los libros se imponen y permiten al Estado tener un papel preminente en los rumbos que desde ese momento tomará la educación.

La reforma educativa de los años setenta

Los libros de la segunda reforma coinciden con el régimen del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), quien necesitaba recuperar la legitimidad que había perdido y responder a las demandas de los movimientos sociales, particularmente el movimiento del 68 y la guerrilla urbana.

Al momento de esta reforma educativa la definición y orientación de la educación nacional ya es una atribución consolidada del Estado que nadie cuestiona. Era claro para todos que esa función le correspondía y lo que se discutía entonces era la orientación de los contenidos de la educación.

Para este gobierno, que se había propuesto renovar los ejes ideológicos para que sirvieran como elemento de unificación del país, la reforma educativa de 1972 es un vehículo privilegiado para presentar el cambio. La llamada apertura democrática del sexenio de Echeverría es traducida en el

---

puede consultar a Villa Lever 1987, 1988, 1993, 1994a y 1994b; 2008 y 2009; Ávila y Muñoz 1999 y Loaeza 1988.

sistema educativo a políticas que no contradecían lo esencial de los regímenes anteriores. En el nuevo plan quedaban atrás los tres eje anteriores —el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana—, para dar paso a otros que formaran a las nuevas generaciones para asumir su propio aprendizaje, que les permitiera adquirir una conciencia histórica y desarrollara en ella una actitud crítica y científica ante el mundo. Lo nuevo planes y programas se proponen ubicar al niño en el contexto mundial, a diferencia de los anteriores que se centraban en México, dando lugar a un niño ab tracto, ciudadano del mundo (Villa Lever 1988, p. 164).

Para tomar la decisión de reformar el currículo de primaria se partió de una consulta, efectuada en 1971 entre los maestros del país, cuyas conclusiones más importantes fueron:

> Elaborar un nuevo plan de estudio y unos programas de aprendizaje má adecuados tanto a la realidad social y económica del país como a los propios interese de los niños; aplicar una metodología pedagógica ajena al verbalismo y a la enseñanza libre ca, para inducir al educando a dejar de ser memorizador de conceptos y, en cambio convertirse en una persona que razonara y comprendiera la esencia de los mi mos; diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente facilitaran la enseñanza y trasmitieran el pensamiento científico contemporáneo, según una estructura didáctica actualizada; revisar la formación de lo profesore y promover u actualización científica y pedagógica (Meneses 1991, p. 191).

Para aplicar la reforma se crea una omisión Coordinadora de la Reforma Educativa, la que insistió en incorporar una concepción diferente de la educación y una reforma curricular en primaria, a partir de la cual los LTG son reformados por primera vez. Cabe señalar que en este periodo también se reforma la nueva Ley Federal de Educación, aprobada en 1973.

Al igual que en la reforma de los años etenta, cuando los libros salen a la luz pública, se desata una di cusión, pero ahora está dirigida contra la forma específica de materializar los LTG en manos del Estado. El punto central de la oposición se orienta hacia los contenidos y no hacia la producción de los libro . En este sentido fue más importante el motivo del primer conflicto, en la medida en que ponía en duda la legitimidad de la

producción de unos libros oficiales y el hecho de que el Estado interviniera cada vez más en la educación. Durante este periodo los libros fueron calificados como "comunistas" y las críticas estuvieron dirigidas principalmente hacia los libros de sexto año de ciencias sociales, de ciencias naturales y contra una lección del libro de matemáticas.

En este tiempo se funda el Departamento de Investigaciones Educativas dirigido por el doctor Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez, cuyo periodo abarcó de 1972 a 1980, con el propósito de preparar los nuevos LTG para la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. Este programa aspiraba a desarrollar una propuesta innovadora e interdisciplinaria que abordara el conocimiento científico apoyado en la investigación, para lo cual se convocó a científicos en ejercicio y especialistas en enseñanza de las ciencias naturales provenientes de diversas instituciones entre las que se encontraban: el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Secretaría de Educación Pública y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, así como varios maestros normalistas cuya experiencia fue componente indispensable para la elaboración de los libros.

Los libros de las otras asignaturas también se encargaron a equipos interdisciplinarios de diversas universidades y de centros de investigación, entre los que destacan: la UNAM, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, El Colegio de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la Escuela Normal Superior, la Escuela Normal de Maestros y otras universidades del país. Los coordinadores de los equipos para cada asignatura fueron: Carlos Ímaz (matemáticas), Gloria Bravo Ahuja (español), Josefina Vázquez (ciencias sociales) y Juan Manuel Gutiérrez Vázquez (ciencias naturales). Se elaboraron 54 títulos distintos: 30 para el educando y 24 auxiliares didácticos. Es de destacar que por primera vez el libro de texto concordó con el plan de estudios y con los programas[6].

[6] En 1978 se crea el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, para evaluar permanentemente los contenidos, los planes y programas de estudio, así como el diseño de los libros de texto y auxiliares didácticos usados en la educación primaria. Inició entonces un periodo de revisión de planes, programas y libros de texto vigentes, cuyos resultados fueron la elaboración de los programas y libros de texto integrados para los dos primeros grados de la educación primaria, la preservación de la enseñanza por áreas del ter-

En palabras de don Pablo Latapí, los LTG de este periodo cumplían con cuatro condiciones que deben esperarse de la orientación social de un texto de uso nacional: no son dogmáticos; afirman los derechos humanos; las autoridades consultaron su orientación y contenido con los principales grupos de opinión; y están bien hechos pedagógicamente. En su opinión los textos también reflejan el pensamiento social propio del régimen (*Excélsior:* 1° de febrero de 1975).

Entre las voces que se levantaron contra los LTG, fue la UNPF la organización que presentó el mayor número de ataques a los textos. Sus críticas no ofrecieron una línea de argumentación consistente y probablemente fueron más endebles que las que ella misma había lanzado en 1962. Uno de los blancos de su descontento fue el libro de ciencias naturales, en el que se proporciona información sobre la reproducción de la vida, lo que en su opinión significaba ir contra el "derecho natural" de la familia de impartir tal educación. Otro elemento de oposición es el libro de ciencias sociales, al que considera como "el más peligroso y tendencioso". Aunque dice reconocer algunos aciertos en él, como la búsqueda de una mejor distribución de la riqueza y la lucha por la independencia económica de todos los pueblos como requisito indispensable para lograr la independencia política, en su conjunto lo repudia por considerar que ha sido redactado de acuerdo con la concepción del materialismo histórico.

La oposición de las autoridades eclesiásticas de México respecto de los LTG de Echeverría, insiste en algunos puntos que había venido defendiendo desde mucho tiempo atrás; sin embargo, presenta algunas variantes en comparación al conflicto de 1962. La Iglesia mexicana, del mismo modo que el Estado, ya había aprendido que los enfrentamientos exacerban los conflictos y muy pronto señala que su papel consiste en orientar a los padres de familia para que la educación que reciban sus hijos sea más provechosa, por lo que se deslinda de las declaraciones de la UNPF en contra de los libros al decir que ésta actúa bajo su propia responsabilidad. El PAN plantea en la plataforma política y social emanada de su convención la "reforma

cero al sexto, y la edición de monografías para cada uno de los estados de la federación. Los programas escolares siguieron manteniendo los objetivos anteriores, pero aumentaron a ocho áreas programáticas, pues se incrementó la de Educación para la salud (Villa Lever 2009, p. 92).

del artículo 3° constitucional y de las leyes secundarias sobre educación" (*Excélsior*, 10 de diciembre de 1975), y que "se corrijan los errores filosóficos, técnicos y científicos en los libros de texto" (*El Heraldo de México*, 19 de diciembre de 1975). No obstante, sus intervenciones en la polémica son menos significativas que en los años sesenta. Durante la reforma educativa echeverrista surgieron protestas en algunas de las ciudades con más rápida urbanización del país, como Monterrey, Guadalajara, Puebla y León, promovidas por las organizaciones empresariales, entre las que sobresale la del Centro Patronal de Nuevo León.

En defensa de los LTG se pronuncian el presidente de la República y casi todos los altos funcionarios públicos, así como una amplia gama de organizaciones, instituciones y personas ligadas al Estado. A diferencia de la polémica de los años sesenta, en la que los universitarios no participan ni emiten ninguna opinión sobre los LTG, a principios de los años setenta resulta novedoso el apoyo de los rectores de 28 universidades, los cuales declaran que los ataques a los libros de texto son fascistas (*Excélsior*, 12 de febrero de 1975).

La reforma educativa de los años noventa

La tercera reforma tuvo lugar durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en un contexto nacional marcado por la firma del Tratado de Libre Comercio y el ingreso de México a la Organización Mundial del Comercio, así como por el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional.

En el ámbito educativo, esta reforma está inscrita en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La SEP realiza un diagnóstico y una evaluación del sistema educativo en el que participan diversos sectores sociales del país y que tiene como resultado la formulación del Plan Nacional de Modernización Educativa. En este plan se estableció como una de las acciones prioritarias elaborar un nuevo plan de estudios, junto con los programas y los libros de texto. Al lado de estas acciones, se modificó el artículo 3° constitucional, por el cual el número de años de la educación básica obligatoria comprendería desde ese momento 10 grados —divididos en tres niveles escolares: preescolar, primaria y secundaria—, de los

cuales eran obligatorios el segundo y tercer ciclo; se deja de concebir la organización de la educación primaria por áreas y se regresa a las asignaturas; y se aprueba la Ley General de Educación que modifica la anterior:

> Esta reforma inició con los libros de historia. Después de 20 años de vigencia de los programas de ciencias sociales, en los que el conocimiento de la historia nacional había quedado desdibujado, se proclamó al ciclo escolar 1992-1993 el "Año de la Historia de México". En septiembre de 1992 la SEP distribuyó los nuevos libros, correspondientes al cuarto, quinto y sexto grados, los cuales fueron encargados a un grupo de especialistas, coordinados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín. Al darlos a conocer, e tos libros suscitaron una intensa polémica alrededor de sus contenidos y su forma de abordar la historia. Se criticó además que los libros hubieran sido hechos por un reducido grupo de per onas, lo que llevó a preguntarse a quién les corresponde hacer los Libros de Texto: ¿al Gobierno a través de la SEP, a grupos de especiali tas o a la sociedad? Después de su rechazo público, la SEP anunció que todos los Libros de Texto Gratuitos que aparecieran en lo sucesivo serían el resultado de concursos de carácter abierto (Villa Lever 2009, p. 94).

Los libros estuvieron en discusión entre agosto de 1992 y febrero de 1993. Los principales actores de la polémica sobre los libros de Historia difieren de los de época anteriores. Participa la Cámara de Diputados para hacer recomendaciones a las autoridades de la SEP, pero no lo hacen ni el presidente de la República, ni el ecretario de Educación Pública. Los partidos políticos se expresaron en los órganos legislativos y, excepto para el PRI, para los demás partidos los libros de historia trataban de proteger ideológicamente al gobierno y de justificar el proyecto de modernización salinista. El PRD fue muy severo en sus críticas hacia la SEP y el gobierno. Los empre arios, la Iglesia y la U PF tuvieron una participación marginal en la polémica, mientras que los intelectuales y el ejército participan por primera vez en ella.

Es importante mencionar que el proceso de elaboración del nuevo currículo incluyó una consulta referida al contenido deseable de los planes y programas organizada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte), que sirvió de base para diseñar los Planes y Programas de

Estudios de Educación Primaria de 1993, cuyo propósito era organizar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos básicos para asegurar que los niños adquieran y desarrollen: las habilidades intelectuales (lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia; los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales; se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores; y desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo (SEP 1994, p. 13). Se propuso además que la distribución del uso del tiempo escolar priorizara la dedicación a las asignaturas de español y matemáticas. Además, la SEP hizo dos convocatorias en las que se invitó a maestros, pedagogos e investigadores y a aquellos vinculados con la enseñanza y la investigación educativa, a participar en la renovación de los contenidos. Las reformas que dieron lugar a los nuevos planes y programas de estudio de primaria, que entraron en vigor para el ciclo 1993-1994, fueron profundas y se ajustaron a las siguientes orientaciones (Latapí 2004, pp. 256-257):

1. Prioridad al dominio de la lectura, escritura y expresión oral.

2. Dedicación a las matemáticas de un cuarto del tiempo en los seis grados.

3. En ciencias naturales, relacionar los temas con la salud y la protección del medio ambiente.

4. Recuperación del estudio sistemático de la historia, la geografía y la educación cívica a partir del cuarto grado.

5. Reservación de un espacio importante para la educación artística y física.

En total se renovaron 39 libros: 14 mediante concursos públicos con jurados de especialistas y maestros. El resto fue elaborado por equipos contratados por la SEP. Por otra parte, se promovió la publicación de 32 títulos de historia y geografía estatales para el tercer grado de primaria. Para cada grado y asignatura se produjo un *Libro del maestro*, y la producción de los LTG se vio acompañada por más de 200 materiales de apoyo, destinados al maestro o a la escuela.

Los libros de texto gratuitos de este gobierno

En el sexenio actual, poco después de la entrada del nuevo gobierno de Felipe Calderón, la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP anunció la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que pretende articular las asignaturas que conforman los currículos de los tres niveles —preescolar, primaria y secundaria—, en uno solo que muestre una mayor integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, y asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica. Los currículos de los tres niveles están orientados por cuatro campos formativos de la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. La definición del nuevo currículo para educación primaria está enunciada en la Reforma de Educación Preescolar emprendida en 2004, en la Reforma de Educación Secundaria de 2006 y en un intento de innovación en la gestión escolar y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos. Cabe señalar que no hubo consulta por parte de la SEP para realizar la RIEB.

La reforma inició en agosto de 2008 a partir de una "prueba piloto" con 5000 escuelas siguiendo el nuevo plan de estudios oficial y los programas de estudio de las distintas asignaturas, así como con nuevos libros de texto de educación primaria. La prueba, aunque realizada a medias porque los LTG llegaron con retraso a las escuelas elegidas para probarlos, fue la base para generalizarlos al inicio del ciclo escolar 2009-2010, en primero y en sexto grados. En primero, con libros de español, exploración de la naturaleza y la sociedad y educación física. En sexto, con libros de español, ciencia naturales, geografía, historia, y educación física. Cabe subrayar que no hay libro de matemáticas, sólo un cuaderno de trabajo con "juegos matemáticos". La RIEB, y con ella los nuevos libros, retoman el concepto de "competencias" como eje, aunque no queda claro cómo se conciben y cómo se concretizan.

Los nuevos LTG ya vivieron su polémica. Participaron con sus críticas especialistas e investigadores educativos y autores de libros de texto. También levantaron su voz para defenderlos funcionarios de la SEP. El punto

central fue su falta de calidad. El hecho es que en los libros no existe una propuesta clara y bien planteada de cómo los niños van a aprender a leer y escribir, o cómo van a aprender matemáticas o ciencias naturales, con un enfoque de competencias. Al parecer en los distintos Consejos Consultivos de cada asignatura no hubo consenso para que las versiones existentes fueran publicadas debido a la cantidad de errores conceptuales y pedagógicos que contenían. Algunos de los problemas principales de estos libros son los siguientes: para primer año, no existe una propuesta de alfabetización inicial, lo que es muy grave porque uno de los objetivos esenciales en los dos primeros años de la primaria es que los niños aprendan a leer y escribir. Además, en general, los libros adolecen de una concepción poco clara de cómo los niños aprenden con enfoque de competencias, a la vez que tienen contradicciones e incongruencias entre enfoques, programas y competencias y no logran integrar los niveles de educación básica, motivo por el cual se hicieron primero los libros para primero y sexto años. Las reformas se construyen con todos los actores involucrados y no es suficiente un ciclo escolar para revisarla, evaluarla y construirla, ya que su éxito debe involucrar la formación de profesores. Es decir, como muy seguido sucede en el ámbito educativo, los tiempos políticos pasan por encima de cualquier otro objetivo. El resultado es que los niños de primero y de sexto estudian ahora en unos libros que no mejoraron los anteriores, meta de cualquier reforma y por lo mismo, en lugar de mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo entorpecen. Como toda obra humana, los LTG son perfectibles y, de hecho, al paso del tiempo, con el trabajo y la experiencia adquiridos, los anteriores se fueron mejorando mucho hasta el punto de competir con los mejores. El problema es que en los LTG actuales hay un retroceso en su calidad y eso es inaceptable.

CONCLUSIONES

Para concluir quisiera enfatizar que dos de las acciones más relevantes del Estado mexicano en materia educativa en los últimos cincuenta años son la creación de la Conaliteg y con ella la de los LTG. La difusión masiva y gratuita de los LTG ha permitido que durante el último medio siglo todos

los niños de primaria —aun los de las zonas más alejadas del país—, hayan tenido la posibilidad de acceder a través de ellos a un conjunto de conocimientos estandarizados.

No obstante, en la actualidad es necesario repensar el papel de los LTG, a cincuenta años de su creación. ¿Es conveniente que el Estado continúe produciendo y distribuyendo los LTG como lo ha hecho durante los últimos cincuenta años? En mi opinión, y en la de muchos mae tros, funcionarios de la SEP y especialistas en el tema[7], los LTG de primaria deben seguir iendo distribuidos a todos los niños del paí de manera gratuita, pues cincuenta años después, México sigue siendo inequitativo en la distribución del saber, y los LTG siguen siendo, por un lado, la visión de lo que se considera indispensable que los niños aprendan en primaria, cómo y cuándo; y, por el otro, al ser libros nacionales, constituyen un piso común de conocimientos al que todos los niños de primaria del país pueden acceder. Más bien, el futuro de los libros está relacionado con la capacidad del sistema educativo, de las escuelas y de los maestros para abrirse a la diversidad de las herramientas pedagógicas existentes y a otros medios de enseñanza, particularmente las nuevas tecnologías, con el objetivo de estimular la innovación de métodos y la creatividad de los maestros. Queda claro que dicha diversidad va contra el carácter prescriptivo y autocontenido de textos que se basten a sí mismos. En ese sentido, los LTG no bastan, es necesario tener escuelas con bibliotecas escolares, soporte electrónico, materiales diversos, etc., de manera que no sean los únicos recursos a los que se tenga acceso en las escuelas, para que no se conviertan en el eje único de la enseñanza.

Quisiera subrayar que un desacierto del Estado, y más concretamente de la SEP, ha sido su incapacidad para impulsar la investigación y la evaluación sistemáticas sobre el papel de los manuales escolares en el aprendizaje de los alumnos. Los libros nacionales ameritan investigaciones y evaluaciones realizadas a escala nacional sobre su efectividad e importancia en el aprendizaje. Ésa sigue siendo una tarea pendiente.

[7] Para profundizar sobre el tema véanse los capítulos 5 y 6 de Lorenza Villa Lever 2009, pp. 155-186.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, Ana Cristina, y Virgilio Muñoz 1999. *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964.* México: Noriega Editores.

Chávez Zamora, Isabel y Martha Hernández Portillo 1982. "Los libros de Aritmética y Geometría y los programas de 1957 y 1960", en Enrique González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos.* México: sep, pp. 87-97.

Latapí Sarre, Pablo 2004. *La sep por dentro.* México: Fondo de Cultura Económica (Educación y Pedagogía).

Loaeza, Soledad 1988. *Clases medias y política en México.* México: El Colegio de México.

Meneses Morales, Ernesto 1991. *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976.* México: Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Educativos.

Pedró, Francesc, e Irene Puig 1998. *Las reformas educativas: una perspectiva política comparada.* Barcelona: Paidós.

Salcedo Aquino, Roberto 1982. "El desarrollo de los Libros de Texto Gratuitos", en Enrique González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos.* México: sep, pp. 31-46.

Secretaría de Educación Pública 1994. *Plan y programas de estudio de educación primaria 1993.* México: sep.

Villa Lever, Lorenza 1987. "El conflicto en torno a los Libros de Texto Gratuitos (1962-1975)", *Revista Encuentro*, 4, núm. 2, pp. 57-89.

——— 1988. *Los Libros de Texto Gratuitos. La disputa por la educación en México.* México: Universidad de Guadalajara.

——— 1993. "Modernidad y libros de texto gratuitos", en Julio Labastida Martín del Campo, Giovanna Valenti Nigrini y Lorenza Villa Lever (coords.), *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina.* México: unam, Coordinación de Humanidades, pp. 155-160.

———1994a. "La significación social de los Libros de Texto Gratuitos. El caso de los libros de Historia de 1992", en Javier Sánchez Pereyra y Elvira Maldonado Cruz (coords.), *Seminario encuentro con los autores*, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, t. I, pp. 65-85.

———1994b. "Los libros de lectura y sus representaciones sobre la sociedad", en Luz Elena Galván (coord.), *Memorias del primer simposio de educación.* Méxi-

co: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 139-152.

——— 2008. "Los Libros de Texto Gratuitos. Gratuitos pero no únicos ni obligatorios", en Guadalupe Teresina Bertussi y Gabriela González Gómez (coords.), *Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva 2005, Universidad Pedagógica Nacional*. México: Universidad Pedagógica Nacional - Editorial Porrúa - Cámara de Diputados, pp. 215-230.

——— 2009. *Cincuenta años de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias de la educación mexicana*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

HEMEROGRAFÍA

Excélsior, 1° de febrero de 1975.

Excélsior, 12 febrero de 1975.

Excélsior, 10 de diciembre de 1975.

El Heraldo de México, 19 de diciembre de 1975.

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y SU IMPACTO EN LA IGLESIA Y EN LA DERECHA MEXICANA

VALENTINA TORRES SEPTIÉN
Universidad Iberoamericana

Al final de la Segunda Guerra Mundial, México estaba listo para iniciar un proceso de crecimiento elevado y sostenido. El ideal social de unidad nacional que haría "una patria nueva y libre" dedicada a producir la abundancia, los altos salarios para profesionistas y técnicos calificados y la seguridad económica para las clases trabajadoras, fue la base del proyecto económico de estos años.

Durante las presidencias de Manuel Ávila Camacho y Adolfo Ruiz Cortines, la idea de que el nivel educativo de la población era determinante en el desarrollo económico se reavivó. Evidentemente existía la carencia gravísima de una educación generalizada para toda la población. Sin embargo, a pesar de las buenas voluntades sólo se pusieron en marcha acciones atomizadas que sirvieron de paliativos temporales como las reformas administrativas en la Secretaría de Educación Pública (SEP), la creación de organismos destinados a terminar con el analfabetismo, la construcción de escuelas y aulas, y la elaboración de material didáctico, factores todos que repercutieron en la expansión del servicio educativo. La satisfacción de la demanda escolar estuvo muy restringida y fuertemente determinada por la creciente modernización y dependencia respecto de la economía. El ideal económico, formulado como un proceso acelerado de industrialización, tuvo un alto costo social que recayó sobre las clases menos favorecidas, lo cual generó un marginalismo agravado por el crecimiento demográfico. La inercia de este modelo de desarrollo económico fue un verdadero obstáculo para la aplicación de una política educativa que reivindicara a las clases marginales.

Entre 1957 y 1963, la estabilidad de que había disfrutado el sistema político se vio resquebrajada por las deficientes condiciones internas y externas del país. En los últimos días del gobierno de Ruiz Cortines, la disidencia sindical en las organizaciones de ferrocarrileros, telegrafistas, maestros, electricistas y petroleros había quebrantado la inmovilidad social, fuertemente afectada por el triunfo de la revolución cubana. Su efecto obligó al gobierno de Adolfo López Mateos a afirmar públicamente su propia naturaleza revolucionaria, aseverando que su régimen era de "extrema izquierda" de acuerdo con la Constitución. Con esta afirmación suponía que la legitimidad de su gobierno quedaba fuera de toda duda. Sin embargo, estas palabras provocaron fuertes reacciones de los sectores empresariales y las clases medias que lo obligaron a tomar acciones concretas y positivas en favor de la propiedad privada y a limar asperezas con la derecha.

Una reforma necesaria. El Plan de Once Años[1]

En este contexto, López Mateos llamó a ocupar nuevamente la jefatura de la SEP a Jaime Torres Bodet, quien recientemente había dejado la presidencia de la UNESCO. El secretario presentó al presidente un documento en el que opinaba sobre la situación en el campo educativo y que más tarde sería la base del Plan de Once Años. El Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años) fue un primer esfuerzo de planificación educativa a un plazo mayor que el sexenal, con la intención de abatir el grave problema educativo. En ese lapso se debería terminar con el rezago educativo y hacer posible que todos los niños en edad escolar tuvieran acceso a un aula (*Diario Oficial*, 31 de diciembre de 1958). De esta manera se daba al proyecto un aspecto de cruzada nacional, en la que la intervención de todos los integrantes de la sociedad era necesaria para alcanzar el éxito.

[1] Parte de este texto está tomado de Torres Septién 1997, pp. 199-241.

LA POLÉMI A INICIAL

La idea de editar y distribuir libros de texto para todos los niños de la escuela primaria nació en este renovado marco educativo, con el objeto de hacerla más democrática y efectivamente gratuita. La intención del presidente era que dicho libros se repartieran en todos los planteles del país, incluyendo a los colegios particulares, pues consideraba que: "Todos son niños y todos son parte de nuestro pueblo". El mandatario advirtió al secretario de Educación que "los libros que entregue a lo niños nuestro gobierno sean dignos de México y no contengan expresiones que susciten recuerdos, odios, rencores, prejuicios y estérile controversias" (Torres Bodet 1974, p. 241). En estas palabras e preveía que los textos podían su citar discusiones al reconocer versiones di tintas del pa ado.

El 12 de febrero de 1959 se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). on ella, el Estado pretendió fortalecer sus mecanismos de control frente a las in tituciones educativas privadas, tanto laica como religiosas. El decreto señalaba la nece idad de que lo textos fueran gratuito . La comisión dependería de la misma SEP, responsable de sancionar los contenidos de los libros, y de verificar su apego a los programas vigentes. Los libros de texto, según la Conaliteg, estarían fundamentados tanto en el artículo 3°, como en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1942, los cuales proponían la "unidad nacional" y la "unificación educativa" como lo valore que debían prevalecer en lo libro .

De inmediato estas consideraciones serían criticadas y debatidas por diversos grupos, como el de los profesore que enviaron una carta abierta al presidente en la cual mencionaban que "dentro de una sociedad pluralista como es la sociedad mexicana no puede pretenderse, sin lesionar el criterio democrático, una uniformidad en materia cultural" ("Carta abierta de un grupo de profe ores al presidente de la República", *El Universal*, 8 de agosto de 1961). Algunos intelectuales, como Jesús Silva Herzog, Rubén Salazar Mallén, Andrés Henestrosa, Luis Garrido y aun los con ervadores René Capistrán Garza y Francisco Monterde habían manifestado su adhesión a la medida (*Excélsior*, 30 de agosto de 1960).

A principios de 1960, la SEP dio a conocer la lista de los textos que se autorizaban para la enseñanza primaria. En ésta sólo aparecían títulos

comerciales para quinto y sexto, pues del primero al cuarto contarían ya con el texto gratuito y declaraba al respecto: "es obligatorio el uso del libro de texto único y gratuito en todas las escuelas primarias, trátese de particulares u oficiales, de federales o estatales, e incluso de escuelas municipales, excepto para los últimos años de primaria" (*Excélsior*, 9 de febrero de 1960).

Así el texto gratuito se convirtió en obligatorio, lo cual provocó una discusión de niveles alarmantes. La primera polémica era meramente comercial, ya que afectaba a los intereses económicos de los autores de los libros de texto comerciales, quienes consideraron anticonstitucional tal determinación. El primero en tratar el problema fue el profesor Valentín Zamora Orozco, quien publicó un desplegado al presidente de la República en el que manifestaba su desacuerdo, pues al dejar fuera otros textos, violaba los derechos de quienes trabajaban en ellos, dejándolos "en el desamparo". Señalaba que se estaba actuando contra la libertad de enseñanza, pues daba lugar a un monopolio que beneficiaba a personas extrañas a la actividad educativa (*Excélsior*, 7 de febrero de 1960).

La Sociedad Mexicana de Autores de Libros de Texto se unió a estas acusaciones e incorporó algunas más, como que no había demostrado eficiencia la unificación de criterios para educar a niños de muy diferente extracción socioeconómica, y la que hacía alusión a un contenido que excedía la comprensión de niños tan pequeños; una impugnación fundada era que los textos no se ajustaban a los nuevos programas escolares (Loaeza 1988, pp. 254-255).

Más tarde, un grupo de profesores de las escuelas primarias del Distrito Federal insistieron en varios puntos: al carácter antidemocrático de los libros de texto gratuitos (LTG), pues al establecer como único el pensamiento oficial, el Estado se constituía en "dictador científico". Una crítica pedagógica; por considerar que los libros no se adecuaban al programa ni a la capacidad de los niños, demandaban libertad de métodos y cátedra. Finalmente, pedían que se permitiera el uso "libre y abundante" de otros textos escolares (*Excélsior*, 24 de agosto de 1960, p. 13A). Fueron muchos los editoriales, artículos y notas que desde entonces aparecieron en la prensa. Varios estudiosos los han analizado y se han realizado trabajos excelentes sobre la polémica a que dio origen la aparición de estos libros. En el presente trabajo sólo se verá la participación que la Unión Nacional de Padres

de Familia (U PF) —como "representante" de las escuelas particulares— asumió en el a unto y su repercusión social.

La gran amenaza del comunismo y su relación con los libros de texto gratuitos

La revolución cubana provocó una gran movilización entre los grupos de izquierda y los de derecha. Estos últimos siguieron una política anticomunista que congregó a un gran número de ectores de la sociedad (Loaeza 1988, p. 258) que veían al comunismo como una gran amenaza para el continente americano. Lo culpaban de diversos males como el estatismo, la violación de las libertade individuales, la irreligiosidad que promovía y su carácter subversivo; afirmaban que influía en "la noción de pérdida de la libertad, de la religión, de la identidad nacional, de la estabilidad", esto es, de la paz lograda en los últimos años. Más tarde, al considerar que el texto gratuito era de tendencias comuni tas le adjudicaron también las mi mas características.

Por ello la batalla que se libraría contra el texto único y obligatorio tendría trascendencia nacional. La U PF inició la polémica en los diarios más importantes del país. El 25 de febrero de 1960 envió una carta abierta al pre idente en la que impugnaba que se sancionara a las escuelas que no lo utilizaran (Villa Lever 1988, pp. 173-189).

Al distribuirse el libro para el primer grado, la U PF, el Partido Acción Nacional (PAN), el Movimiento Familiar Cristiano (MFC) y la jerarquía católica, así como alguna escuelas particulares declararon su inutilidad y entregaron a los padres de familia las listas de libros adicionales que necesitaban comprar (*idem*). Todos ellos se movilizaron en una estrecha relación, tanto en la posición ideológica que defendían, como en la participación conjunta en diversas actividades.

La U PF no condenaba al libro de texto por su calidad de gratuito, pues consideraba que era justa su existencia para los alumnos que no pudieran comprar otro. Pero sí impugnaban su calidad de obligatorio y único. Contra esta dos dispo iciones luchó denodadamente. Su acción no se limitó a la prensa escrita, sino que se extendió a una oposición abierta, militante, que envolvió a sectores importantes en varias ciudades. Condenó también

su método, pues criticaba que fuera único y condensara hasta siete asignaturas; así como que fuera uniforme, sin tomar en cuenta las diferencias regionales. Señalaba su temor de que las mentes de los niños "quedaran en la práctica a merced de los vaivenes políticos e ideológicos de los secretarios de Educación en turno". Presentó los textos como una expresión autoritaria y aun totalitarista del Estado (*Excélsior*, 16 de febrero de 1960, *Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia* (BUNPF), 2ª época, núm. 6, diciembre de 1960-enero de 1961, pp. 7-8).

El 5 de septiembre de 1960, la UNPF protestó contra la "imposición de una verdad oficial" que atentaba contra la "libertad de cátedra" ("Carta abierta de la UNPF", *El Universal*, 5 de noviembre de 1950). En su *Boletín*, acusaba al Estado de llevar a cabo una campaña para hacer creer a los padres de familia que debían apoyarlo en la tarea de educar a la niñez, pero que únicamente acudía a ellos cuando su ayuda le era imprescindible (*BUNPF*, 2ª época, núm. 7, febrero-marzo de 1961, p. 1).

La Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares solicitó a la Barra Mexicana de Abogados su posición al respecto; ésta se manifestó en el sentido de que la imposición de textos era "un acto anticonstitucional, ilegal y contradictorio con las prácticas culturales vigentes en México" (*Señal, Semanario Católico*, núm. 368, 27 de agosto de 1961, p. 4).

En el Seminario Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, el ministro de la Suprema Corte, Mariano Azuela, declaró que en México "se vive en un régimen precario de libertad de enseñanza" y que "no se puede establecer una escuela primaria sino con autorización oficial que se otorga al capricho de la autoridad y debe sujetarse a los programas oficiales de gobierno, el que se reserva su derecho de clausurarla sin que el juicio de amparo sirva como remedio para impedirlo". Azuela consideraba esas disposiciones como "contrarias a la voluntad del pueblo mexicano por injustas" (*idem*).

Estas reclamaciones las hizo suyas la UNPF, la cual no dejó de manifestarlas en cartas, desplegados, iniciativas y solicitudes que nunca fueron contestadas por las autoridades educativas. A este ataque por parte de las fuerzas de derecha o "reaccionarias", respondieron otros grupos defensores del libro de texto gratuito: maestros independientes, algunas sociedades de padres de familia auspiciadas por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabaja-

dores de la Educación que se dedicó a atacar a las escuelas particulares por su carácter "reaccionario" y por ser "centro de propaganda religiosa y de combate sistemático contra todas y cada una de las medidas avanzadas del gobierno federal" (Loaeza 1988, p. 276).

La lucha se extiende a Monterrey

El 31 de enero de 1962, la Sección Permanente del Libro de Texto del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte) publicó un acuerdo en el que ratificaba el carácter obligatorio de los LTG y que provocó una gran protesta en la capital del estado de Nuevo León, la cual fue dirigida por la recientemente creada Comisión Organizadora de la Unión Neoleonesa de Padres de Familia y encabezada por el ingeniero Elliot Camarena. La comisión convocó a los padres de familia a que asistieran a una gran manifestación que partiría de la Alameda Mariano Escobedo hacia el Palacio de Gobierno, donde se realizaría una asamblea pública. Es de notar la alarma que ya corría por la supuesta infiltración comunista:

> Lo que nos alarma justamente a los padres de familia es que se nos IMPONGA un texto único y un método único [...] Imponernos ahora un solo texto único y una metodología desconocida en el medio nuestro, y probablemente en la mayoría de los países occidentales, es algo que terminantemente no podemos aceptar porque sería el primer gancho, el primer lazo que se nos tendiera. Si lo aceptáramos ¿qué podrá impedir que de un año para otro ese texto único y obligatorio traiga ideas tendenciosas que vayan llevando a nuestros hijos hacia la doctrina comunista? Y ¿quién podrá asegurarlo, señor Gobernador, viendo algunas de las gentes que lo rodean a usted, y otras que están enquistadas en la Secretaría de Educación desde hace años? [...] ¿Cree usted que nos sentimos tranquilos cuando a partir de septiembre próximo los maestros tendrán como libro de guía el texto escrito en Cuba, y por una cubana, y todavía más, en 1960 cuando iniciaban la revolución escolar los comunistas de Fidel Castro? Desde luego no lo he leído y no puedo jurarlo pero ¿Qué nos puede mandar de bueno el actual régimen de Cuba? (*El Norte*, 11 de febrero de 1962).

Esta manifestación estuvo secundada por miembros del MFC, el PAN, la banca, la industria y el comercio, cuyos dirigentes permitieron a sus trabajadores y empleados asistir al mitin. Unas trescientas mil personas, según los datos más optimistas (*Señal*, núm. 386, 11 de febrero de 1962, pp. 8-9; *Boletín del Archivo de la Acción Católica Mexicana* (BACM), febrero de 1962, y *Excélsior*, febrero de 1963), salieron a la calle al grito de: "¡México, sí! ¡Comunismo, no! ¡Exigimos la libertad de enseñanza! ¡La religión y patria son sagradas, no las manchen! El Estado quiere imponernos métodos de educación desconocidos sin darnos la oportunidad de opinar ni escoger. ¡No aceptamos!" (*Señal*, núm. 386, 11 de febrero de 1962, pp. 7-8). Ahí, frente a palacio, se leyeron varios emotivos discursos con trozos como éstos que enardecieron a los presentes:

> No estamos dispuestos por ningún concepto a que se pase sobre la voluntad de nosotros [...] [El Estado] tiene el deber de promover, facilitar la educación, pero nunca debe suplantar, ni menos suprimir a los padres de familia [...] Negar el derecho de los padres significa que el gobierno democrático se transforme en dictadura [...] Pedimos que se nos restituya el derecho natural y primario de educar a nuestros hijos [...] Que se restituya a la educación nacional la misión de formar hombres completos [...] Lo importante, lo básico, lo fundamental es que las autoridades quieren implantarlo [el texto único] sin previa autorización de los padres de familia, sin que ellos lo conozcan siquiera (*Señal*, núm. 386, 11 de febrero de 1962, pp. 7-9).

Esto último no era aceptado por la UNPF, que ya desde 1946 se sentía con el derecho de representar a los padres de familia en toda acción que el Estado tomara con respecto a la educación. Hasta entonces, pocos realmente conocían los textos. Es muy posible que en esa multitud algunos ni los hubieran hojeado siquiera. Sin haberlo estudiado a fondo consideraban que "carece de estímulo a los valores espirituales de la persona humana. No se habla de honestidad, amor, de veracidad, ni de otras cualidades que queremos ver consideradas en nuestros hijos" (*Señal*, núm. 394, 8 de abril de 1962). También lo juzgaban "materialista" porque era "sospechosamente parecido a los complejos de Blonsky y al programa educativo que actualmente está en vigor en Cuba" (*idem* y *Señal* núm. 404, 24 de junio de 1962,

p. 4). Pero el movimiento contra el texto era, más que nada, una manera en que los empresarios de Monterrey manifestaban su inconformidad contra el autoritarismo del Estado y contra la política, a todas luces contraria a sus intereses, sobre todo en lo referente a la economía y al apoyo que se daba a la revolución cubana. La movilización tuvo éxito, pues sin duda logró conmover a una parte importante de la opinión pública.

El gobernador contestó en un tono conciliatorio afirmando que no existiría un nuevo sistema educativo ni se trataba de interferencias ideológicas; invitó a los padres de familia a formar una comisión para discutir lo que consideraban lesivo en los textos y programas. Esta comisión se integró inmediatamente y el 26 de febrero se iniciaron las pláticas entre los representantes de los padres de familia y los enviados de la SEP. Las reuniones no llevaron a ningún entendimiento, por el contrario, se rompieron las relaciones entre las autoridades de la SEP y los padres de familia. Sin embargo, las pláticas continuaron con los representantes de Educación del estado y finalmente se llegó a conclusión de que Nuevo León podría utilizar otros libros a condición de que también se distribuyeran sin costo. De esta manera el texto gratuito dejo de ser único y se convirtió en complementario (*Señal*, núm. 404, 24 de junio de 1962, p. 11 y *Excélsior*, 13 de febrero de 1962).

El gobierno federal no permaneció callado y, aunque no contestó directamente a las demandas de la UNPF, Torres Bodet manifestó una y otra vez el interés de la SEP de que, con el libro, se lograra la unidad de todos los mexicanos y que todos los niños pudieran acercarse a la cultura y los valores nacionales (*Señal*, núm. 397, 6 de mayo de 1962, pp. 4-5).

La polémica entre la UNPF y la prensa periódica se mantuvo viva durante varios meses. En abril, la UNPF envió al gobernador Livas Villarreal un estudio sobre los programas educativos y los libros de texto obligatorios. En 126 cuartillas enlistaban objeciones y soluciones, más el deseo de ver resuelto de manera "justa e imparcial" (*Señal*, núm. 402, 1 de junio de 1962, p. 4).

Los padres de familia seguían considerando que los programas reformados eran "tendenciosos y materialistas" y que no les merecían confianza pues habían sido elaborados por "altos funcionarios del Ministerio de Educación Pública que son conocidos como comunistas" (*BACM*, vol. 25,

núm. 1, marzo de 1962, p. 20). En cuanto a su contenido pedagógico, les parecían de inferior calidad a los anteriores, porque alejaban al niño de su realidad, de su medio ambiente y lo situaban en áreas apartadas de su mundo. Criticaban, por ejemplo, que se formaran equipos de trabajo, "ya que el niño perdía su individualidad y su personalidad. Su mente sería presa fácil de aquellas doctrinas políticas y sociales opuestas al concepto tradicional cristiano" (*Señal*, núm. 403, 17 de junio de 1962, p. 4; *BAHACM*, vol. 25, núm. 1, marzo de 1962, p. 20). Veían en la formación de estos equipos "a manera de células", una acción propicia a la organización de "células comunistas" (*Señal*, núm. 404, 24 de junio de 1962, p. 11; *El Norte*, 1 de febrero de 1962, p. 10). La UNPF percibía al niño como un compuesto de cuerpo y alma, y por consiguiente había que enseñarle el amor a la verdad, a la justicia y al honor, despertar su conciencia de dignidad, sentido de libertad e interés por la cultura (*El Norte*, 1 de febrero de 1962, p. 10).

La UNPF señaló que los textos oficiales serían aceptados cuando fueran "aprobados con la intervención y representación auténtica de los padres de familia y cuando se cumpliera el ofrecimiento [...] de que habrá diversidad de libros para que los padres tengan oportunidad de hacer uso de sus derechos" (*Señal*, núm. 413, 11 de octubre de 1962).

Tiempo, de Nuevo León, publicó la siguiente noticia redactada por la Agrupación Regiomontana, "amante de las libertades de su Patria y de su ciudad", seguramente patrocinada por el departamento estatal de educación, que revierte el argumento:

> A partir del día 1 de este mes de septiembre, tus hijos e hijas que asisten a las escuelas primarias, sólo están obligados a usar para sus clases del 1° al 4° años, y para las asignaturas de aritmética y geometría del 6°, los libros de texto y cuadernos de trabajo gratuito que distribuye el gobierno federal. Estos libros han sido ya recibidos por los directores y maestros de todas las escuelas primarias de Nuevo León. Tal es nuevoleonés, el primer triunfo que has obtenido al defender tus libertades contra el predominio oscurantista y retrogrado del Grupo Industrial Cuauhtémoc, Vidriera, o sea el de los señores Roberto y Eugenio Garza Sada y Andrés, Roberto y Camilo Garza Sada y las empresas y hombres de negocios que les son adictos (*Tiempo*, 3 de septiembre de 1962).

En otras entidades se llevaron a cabo incidentes parecidos. En Guanajuato, el gobernador Juan José Torres Landa anunció: "nos cabe el orgullo de informar que a la fecha no ha habido guanajuatense que impugne el libro único de texto", afirmación rebatida de inmediato por los padres de familia, quienes se negaron a aceptar el texto por ser una "imposición dictatorial, por considerar la obligatoriedad como ilegal, porque al ser único y obligatorio afecta a los económicamente débiles, porque no toma en cuenta las diferencias de los ambientes rurales y urbanos de grandes ciudades y pequeños poblados y porque contradice el concepto de propiedad privada" (*Señal*, núm. 422, 1 de diciembre de 1962).

En carta abierta al secretario de Educación Pública, el Comité Regional de Padres de Familia de Zamora y Jacona, Michoacán, se manifestó contra los nuevos programas divididos en áreas, cuyos fundamentos resultaban difíciles de explicar, y contra el texto único por las mismas razones que argumentaba la UNPF (*Excélsior*, 28 de mayo de 1962, p. 10).

La Iglesia había permanecido callada durante gran parte del debate. El 1 de agosto de 1962, el obispo de Tehuantepec señaló sus preocupaciones cuando acusó al gobierno de estar orientando la educación hacia el socialismo, en un afán claramente totalitario, basándose en que:

> Ni la dignidad humana, ni los maestros, ni la autoridad sagrada de los padres de familia, ni el derecho divino que recibió de la Iglesia de Cristo para educar a sus hijos, puede tolerar esta solución [...] Para que la intervención de los padres de familia sea eficaz, mucho importa que se asocien en organizaciones responsables, con el fin de lograr su propia formación de ayudar y vigilar las escuelas [...] (Villaseñor 1978, pp. 186-187).

En estas palabras se palpa el temor de la Iglesia de perder esa facultad que había considerado suya desde tiempos remotos: la de ser ella la educadora de la niñez, y no el Estado, pues éste les imponía una verdad oficial por encima de todos los preceptos religiosos y morales de la Iglesia. Poco más tarde el Episcopado envió a sus fieles una carta pastoral en la que expuso su punto de vista sobre el problema. En ella volvió a su postura tradicional, basada en la encíclica de Pío XI, de que son la familia, la Iglesia y, a falta de éstos el Estado, quienes estaban obligados y tenían el derecho a educar. Ahí se habla

nuevamente de salvar la libertad de enseñanza "como patrimonio sin precio que todos los hombres de buena voluntad deben defender, cualquiera que sea su convicción religiosa" y se exhorta a los fieles a la defensa de sus derechos (*Excélsior*, 8 de mayo de 1963). La pastoral fue rebatida en la prensa y por la Academia Mexicana de la Educación, la cual se avocó a la defensa del laicismo.

Poco a poco los ánimos se fueron calmando, sobre todo cuando las escuelas particulares estuvieron seguras de que mantendrían su régimen de excepción al poder utilizar libros de texto comerciales a la par que los oficiales. Sin embargo, no hubo una postura unánime de la derecha. Por el contrario, algunas escuelas adoptaron de inmediato el texto, sobre todo aquéllas de más escasos recursos; otras lo utilizaron como texto complementario; otras más cumplían pidiendo a sus alumnos "llenarlos" en los últimos meses del año escolar; algunas simplemente los guardaban en los anaqueles.

La reforma educativa de 1973

Como resultado de una nueva reforma educativa, en 1973 vieron la luz nuevas versiones de los LTG. Para su elaboración la SEP encargó el trabajo a especialistas en las distintas disciplinas. Los nuevos programas comprendían siete áreas programáticas; cuatro fundamentales: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, y tres complementarias: educación artística, educación física y educación tecnológica.

Una versión inicial del libro de ciencias sociales del sexto grado no llegó a manos de los niños, pues al ser conocida por algunos intelectuales como Víctor Flores Olea, director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; Julio Scherer García, director general de *Excélsior*, y Fernando Pérez Correa, secretario general de la UNAM, consideraron que por sus contenidos el texto era una provocación. Se hizo necesaria una segunda versión en la que se equilibró la importancia dada a los "movimientos de tendencia socialista" con la otorgada a los de los países capitalistas. Se quitó la referencia a los dirigentes de la toma del cuartel Moncada en Cuba y se incluyó el conflicto palestino-israelí, a la vez que se citó a Juan XXIII y al presidente Kennedy (Villa Lever 1988, pp. 168-170). No obstante, nuevamente se debatieron los contenidos de algunos volúmenes

de ciencias sociales y ciencias naturales. La reacción llevó a una manifestación periodística importante e incluso a la quema pública de los textos.

El conflicto fue liderado nuevamente por la UNPF, pues rechazó categóricamente el texto de ciencias sociales "por contener una ideología tendenciosa, socializante y medio sutil del gobierno para transformar su estructura liberal en un claro socialismo de estado, tendiente a desembocar en un comunismo ateo". En carta al secretario de Educación, Víctor Bravo Ahuja, la UNPF pedía la modificación del artículo 3° constitucional y la de los LTG. La respuesta del secretario demostraba el gran interés que la SEP tenía en presentar esta reforma como "una responsabilidad compartida por todos los mexicanos". Señaló haber pedido la colaboración de más de 250 000 personas, la mayoría de ellas padres de familia, cuyas opiniones se habían tomado en cuenta. Afirmaba no haber ignorado las críticas de los maestros, pues antes de ser impresos, se pusieron a prueba en las aulas y fueron revisados por otros grupos y dependencias gubernamentales. El funcionario hizo notar a la UNPF que los textos fueron elaborados por equipos interdisciplinarios e interinstitucionales formados por maestros, pedagogos e investigadores, todo lo cual había elevado la calidad pedagógica de los libros (*Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares* (*BCNEP*), año IV, núm. 43, agosto de 1975, pp. 20-23).

El 3 de febrero de 1975 la UNPF publicó tres amplísimos desplegados en los que defendía que los padres de familia conservaran el derecho de ser ellos y no la escuela quienes dieran la educación sexual; declaró una posición contraria a lo que se afirmaba sobre la paternidad responsable y al uso de anticonceptivos (*Excélsior*, 3 de febrero de 1975); se manifestó renuente a que el sexo se viera únicamente a través del prisma biológico, y criticó el tratamiento que se daba a prácticas como la masturbación y explicaciones de la evolución de la especie. En relación con el libro de ciencias sociales, afirmó que el texto era "el más peligroso y tendencioso", pues fue redactado de acuerdo con la doctrina del "materialismo histórico"; le atribuyó tendencias "socializantes" y "comunicantes" [*sic*] por incluir datos sobre Ho Chi Minh, Fidel Castro, Salvador Allende, Mao Tse-tung y el Che Guevara (*idem*). Al día siguiente, otro desplegado, firmado por el "ultraderechista" Salvador Borrego bajo el título de "A los padres de familia; subversión convertida en instrucción pública forzosa", exhortó a la población a expre-

sar su público repudió contra los libros de texto (*idem*). El mismo día, en León, Guanajuato, una manifestación de habitantes del barrio del Coecillo, promovida por la UNPF, desfiló con carteles anticomunistas y contrarios a los textos gratuitos (Villa Lever 1988, p. 179).

Hasta entonces, la Iglesia sólo había expresado su opinión por boca del obispo de Tlaxcala, Luis Munique Escobar, quien había calificado al texto de ciencias sociales como "socializante y comunizante" [*sic*] (*El Día*, 22 de enero de 1975). El 5 de febrero de 1975, los obispos Alfonso Toriz Cobián y Francisco Orozco Lomelín, a nombre de los 87 obispos reunidos en asamblea episcopal, afirmaron su posición como orientadores de los padres de familia[2]. En relación con las protestas habidas hasta entonces, dijeron que "aunque los padres tienen derecho a manifestar su inconformidad, actúan bajo su propia responsabilidad. No es verdad, como se ha dicho, que atrás de ellos esté el clero" (*Excélsior*, 6 de febrero de 1975). Estas declaraciones manifestaban una posición ambigua del Episcopado, que no se había declarado abiertamente ni a favor de la UNPF ni del gobierno; demostraba además, que la Iglesia trataba de evitar una abierta confrontación con el Estado. Los obispos hablaban de la necesidad de la educación sexual, pero de una "verdadera" educación sexual. Con ello manifestaban la existencia de una "falsa educación", que era fácil atribuir al libro de ciencias naturales. Reunidos en asamblea plenaria entregaron un comunicado en cuyo segundo apartado se afirmaba:

> Nuestra condición de Pastores nos obliga a señalar que los textos en cuestión contienen afirmaciones y manifiestan ideologías inaceptables para la conciencia cristiana y aun para la moral humana, sin dejar de reconocer que dichos textos contienen también aciertos considerables en otros aspectos (*Excélsior*, 8 de febrero de 1975; *Documentos colectivos del Episcopado* 1977, pp. 431-432).

Y exhortaron a los padres de familia para que presentaran sus iniciativas de cambio en los libros, "de manera que se respeten las convicciones de todos los ciudadanos católicos y no católicos", al tiempo que se les reco-

[2] "No nos corresponde hacer críticas, sino orientar a los padres de familia para que la educación que reciben sus hijos sea más provechosa" (*Excélsior*, 5 de febrero de 1975).

mendaba capacitarse para desempeñar bien su misión educadora (*Documentos coletivos del Episcopado* 1977, pp. 431-432).

Quienes estaban interesados en la difusión de estas declaraciones reprodujeron y repartieron, en iglesias y calles, volantes titulados: "Los libros de texto contienen ideologías inaceptables para la fe cristiana y para la moral humana". Esto provocó una gran confusión entre los fieles, de manera que el cardenal Salazar indicó en un comunicado que para evitar confusiones no se repartieran publicaciones que no fueran enviadas por el arzobispado. Asimismo, desconocía la procedencia de dichos volantes (*Excélsior*, 21 de febrero de 1975 y Villalobos Grzybowicz 1975, p. 6).

Los obispos se reunieron nuevamente para emitir un nuevo comunicado con el fin de "orientar" a la población. Sus declaraciones fueron más prudentes. Monseñor Alamilla, secretario de la Conferencia Episcopal, afirmaba que no estaban contra los textos, aunque sí contra lo modos como se abordó la educación exual. El cardenal Salazar sostuvo que "e fácil descubrir que la declaración de los obispos sobre los textos es respetuosa en la forma y en el contenido sin intenciones de enfrentamiento ni de polémica" (*idem*). Quintero Arce dijo: "La Iglesia no busca enfrentamientos y menos aún pretende ir contra las instituciones nacionales. Prueba de ello es que en un primer aspecto respondimos a la invitación de la SEP para presentar las iniciativas que a nuestro juicio contribuirían a mejorar el contenido de los libros [...]" (*idem*).

Un nuevo documento episcopal fue dado a conocer en un intento de aclarar todos los puntos conflictivos. Se reconocieron "los ingentes esfuerzos de las autoridades civiles en el campo de la educación popular"; se invitó "a todos los conciudadanos a no asumir una actitud de prevención que llevara a defender sistemas educativos orientados al mantenimiento de estructuras sociales y económicas injustas, sino a su transformación"; se patentizó "que la Iglesia debe apoyar todos aquellos medios e instrumentos educativos que contribuyen a aliviar la injusticia". A los padres de familia y a los educadores se les exhortó a presentar, ante el Conalte, las sugerencias que consideraran valiosas para complementar y perfeccionar el enfoque y redacción de algunas áreas de enseñanza, de tal manera que nadie saliera lastimado. En relación con la educación sexual afirmó: "Por su importancia, cada uno de estos temas requiere una reflexión que sobrepasa los límites de esta comuni-

cación. Por los medios adecuados [...] recibirán orientaciones públicas sobre estos problemas". También se precisó: "No se diga que pugnamos por una educación 'confesional' en las escuelas; deseamos más bien que no se estorbe la justa y respetuosa apertura hacia Dios, que requiere la fe de la mayoría de las familias mexicanas". Se propuso la interlocución como camino de solución: "Confiamos en que el diálogo digno y constructivo —por cauces pacíficos y legales— contribuirá mejor a llevar adelante la enorme tarea que a todos nos exige la Reforma Educativa". De esta manera, los obispos aceptaban los textos aunque los consideraban perfectibles. Además, siguieron manifestándose independientes de la UNPF y desconocieron "todo procedimiento violento para manifestar descontento con los mismos" (*idem*).

En relación con esta polémica, existe una posición defensora de la idea de que en ella la Iglesia fue sólo víctima de una acción calculada y planeada por la UNPF. Esta tesis basa su argumentación en la coincidencia de fechas en que esta organización lanzó sus desplegados, días antes de la asamblea del Episcopado; además de que, debido a las acusaciones de índole doctrinal de la UNPF contra los textos (atentar contra la moral, excluir a Dios y al alma humana en el tratado de la evolución, contener una ideología de tipo materialista que formaba una mentalidad socialista en el niño), necesitaba el apoyo de la Iglesia para hacer creíbles tales impugnaciones. Los obispos en su asamblea redactaron unas declaraciones que coinciden con las tesis de la UNPF, y de esta manera el texto quedó automáticamente "diabolizado", y la Iglesia del lado de los atacantes, si bien más tarde demostró una posición más conciliadora. Lo que sí queda claro es la intención de la UNPF de desacreditar los libros de texto, quizá para evitar el cambio en el estado de cosas, quizá para aprovechar el momento y lograr algunas de sus anheladas reivindicaciones constitucionales.

Los hermanos maristas hicieron un análisis de los textos; respecto del de ciencias sociales señalaron sus aciertos, pues abrían una perspectiva histórica más universal. Superaban el lenguaje anterior, esquemático y bipolar —cuando se hablaba de "mundo libre" y "cortina de hierro"—, hacían un análisis histórico más interpretativo que descriptivo y censuraban los vicios del capitalismo que provocaron el subdesarrollo (*BCNEP*, año IV, núm. 43, agosto de 1975, pp. 3-4). Sin embargo, consideraron que el texto carecía de una actitud crítica frente a los regímenes socialistas y consideraron que

su contenido era todavía "enciclopédico" (*BCNEP*, año IV, núm. 38, febrero de 1975, pp. 4-5). En cuanto al libro de ciencia naturales, objetaron más lo que no decía que su contenido: "la au encia de una referencia al orden moral inexplicable en un contexto e pecífico de ciencias naturales" (*idem*). E tuvieron de acuerdo en que los tema sobre educación sexual respondían a las inquietudes de los alumnos de sexto año, ya que insi tían en la necesidad de una preparación y desarrollo de la per ona, además de la comprensión del desarrollo fisiológico y una actitud responsable ante la paternidad y la maternidad. onsideraron que el texto daba un enfoque adecuado al proce o de gestación, que despertaba en el alumno el respeto por el nuevo ser, y reconocieron en la información sexual del texto un profundo sentido humano cuyas raíces se encontraban en el amor. E tas apreciaciones de un sector de la Igle ia mostraron el avance de una institución que trataba de ponerse al día, obre todo si la comparamos con las reacciones de la misma Iglesia durante los años en que el mini tro Ba ols quiso implantar la educación sexual. Objetaron que en el libro del maestro faltaba una finalidad educativa relacionada con la educación sexual, como es la generación del amor, la confianza y el papel primordial que debía desempeñar la familia en el terreno exual. riticaban la falta de guías morales para normar las prácticas sexuales, y sobre todo la masturbación, y el que no se eñalara e pecíficamente "que la finalidad propia del exo e el encuentro interper onal realizado en el amor" (*BC EP*, año IV, núm. 38, febrero de 1975, pp. 4-5).

Con el argumento de que la mayoría de las familias mexicanas se declaraban católicas, la Iglesia pedía el respeto a la dignidad humana y a la libertad de conciencia, afirmando que no podía haber solidaridad "con un tipo de educación que destruye los valores que la Iglesia difunde" (*Documentos colectivos del Episcopado* 1977, pp. 433-434). Se objetó el aspecto pedagógico de la información sexual, aseverando que é ta debía ser complementada por maestros y padres de familia. También sostuvo que no e in istía lo suficiente en "la responsabilidad de la procreación en los sere humanos y sobre la dignidad propia de la persona que procrea" (Cervantes Ibarrola 1978, p. 3).

El padre Faustino Cervantes, director del Secretariado Arquidiocesano de Educación, señaló en un e tudio sobre el particular que "no hay que con-

fundir la educación sexual con la instrucción sexual". Consideraba que aquélla no debía ser una materia "entre otras" ni estar sujeta a un programa, sino ser el resultado de un contexto interdisciplinario inmerso en un conjunto educativo integral, afectivo, emotivo, social, ético y religioso (Federación de Escuelas Particulares (FEP), I Jornada de Educación Sexual, 23 de noviembre de 1974).

En la praxis, el Episcopado consideró más importante realizar una labor callada más efectiva y que pudiera realmente repercutir en la educación, sobre todo de las escuelas particulares. Así se evitaría lanzar afirmaciones "subjetivas y demagógicas" que perjudicaran el prestigio de algunas instituciones, sin lograr un beneficio real (*idem*). Por ello, en noviembre de 1974, el Secretariado Arquidiocesano de Educación organizó, con la presencia del arzobispo de México y la participación de 30 directores de escuelas católicas, la I Jornada de Educación Sexual. En ella se practicó una encuesta para saber la forma en que habían llevado a cabo la educación sexual en sus planteles, en qué niveles de enseñanza, con qué resultados y obstáculos (*BCNEP*, año IV, núm. 38, febrero de 1975, pp. 18-23).

La experiencia de la jornada se repitió en las ciudades de Guadalajara, Hermosillo, Matamoros, Mérida, Mexicali, Monterrey, Oaxaca, Puebla, Tampico y Zacatecas, y se realizó una segunda reunión en el Distrito Federal. Otras sesiones menores se realizaron en Irapuato, Ixmiquilpan, Puruándiro, Querétaro, Tequisquiapan y Teziutlán (Cervantes Ibarrola 1976, p. 18). La de Mérida, por ejemplo, fue convocada por los directores de los colegios particulares locales y contó con la colaboración de la prensa, radio y televisión. El canal 3 de televisión de la ciudad transmitió dos programas, basándose en un guión que resumía la posición de la Iglesia y de las escuelas católicas respecto de la educación sexual. Se propuso, entre otras cosas, que el educador diera una formación moral acorde con el modo de vida cristiano. Reiteraba que los padres de familia tenían la obligación de dar esta educación a sus hijos, y al maestro le reconocían una función de colaborador. Sostenían que la educación sexual debía ser clara, para lo cual era indispensable una buena formación del profesor. La educación sexual en las escuelas debía ser gradual y sistemática para combatir la serie de mitos y tabúes que la rodean (Cervantes Ibarrola 1976, p. 19).

En 1975 se llevó a cabo la II Jornada en la que se buscó la forma de establecer su aplicación en los diversos niveles y grados escolares e integrar-

la con las demás asignaturas y aspectos de la formación escolar. Quizá la conclusión más importante fue que los libros no podían ser más que textos y que éstos nunca podrían suplir la labor del auténtico maestro (*BCNEP*, año II, núm. 33, septiembre de 1974, p. 7).

A finales de 1975 la UNPF hizo saber que la SEP había aceptado algunas de sus sugerencias y exhortaba a los padres de familia a redoblar esfuerzos para lograr el respeto a las opiniones de la UNPF y a seguir luchando por la libertad de la enseñanza. Además les pedía que estudiaran con cuidado los textos gratuitos para hacer las críticas que consideraran pertinentes.

En una postura contra el Episcopado, los miembros más reaccionarios de la UNPF encabezados por Francisco Javier Salazar, presidente de la Unión Estatal de San Luis Potosí, y Gonzalo Robles Valdés, se trasladaron a la Santa Sede para "denunciar ante varias congregaciones romanas" los libros oficiales de primaria y señalar que el Episcopado había "aceptado" el texto gratuito. Tras su estancia en Roma "entregaron numerosos documentos, algunos de ellos de carácter absolutamente reservado, a los centros tradicionalistas radicales de Grenoble (Francia) y de Madrid", los días 1 y 13 de enero de 1975. Posteriormente, en Bélgica publicaron boletines en los que acusaban al Episcopado de ser cómplice del gobierno mexicano "para comunizar [*sic*] y corromper a México mediante los libros de texto de primaria" ("Memorándum sobre el actual estado de la Unión Nacional de Padres de Familia", UNPF, *Documentos* 14 de septiembre de 1977).

Los LTG tuvieron un impacto importante dentro del contexto de las organizaciones de derecha, incluyendo a la Iglesia católica. Para estos grupos, los libros significaron una imposición educativa más en la larga lucha por la hegemonía educativa del siglo XX entre la Iglesia y el Estado. Como muchas otras iniciativas, los textos no fueron valorados en su momento por su importantísima contribución a la educación de millones de niños mexicanos. Las preocupaciones de una postura tradicional y conservadora sobre los contenidos privaron sobre los beneficios de índole social. Fue el tiempo, los cambios de contexto político, la distención de las relaciones por el poder educativo y el fuerte impacto positivo de los textos, lo que convenció y terminó con este debate, lo que hace patente a su vez los cuestionamientos de la derecha mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

CERVANTES IBARROLA, FAUSTINO 1976. *Apuntes para la historia del Secretariado Arquidiocesano de Educación. 50 años.* México [s.p.i.]

——— 1978. *La educación cristiana de la sexualidad en al escuela primaria.* México, Federación de Escuelas Particulares.

Documentos colectivos del Episcopado a diez años del Concilio Vaticano II, 1965-1975 1977. México: Comisión Episcopal de Medios de Comunicación Social-Paulinas.

FEDERACIÓN DE ESCUELAS PARTICULARES [1975]. *I Jornadas de Educación Sexual*, 23 de noviembre de 1974. [Versión mimeografiada, s.p.i.].

LOAEZA, SOLEDAD 1988. *Clases medias y política en México.* México: El Colegio de México.

TORRES BODET, JAIME 1974. *Equinoccio.* México: Porrúa.

TORRES SEPTIÉN, VALENTINA 1997. *La educación privada en México, 1903-1976.* México: El Colegio de México-Universidad Iberoamericana.

VILLA LEVER DE ALBA, LORENZA 1988. *Los libros de texto gratuito.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

VILLALOBOS GRZYBOWICS, JORGE 1975 "La campaña contra los libros de texto. ¿Fue manipulado el Episcopado?", *Christus* 40, núm. 474, mayo de 1975.

VILLASEÑOR GARCÍA, GUILLERMO 1978. *Estado e Iglesia: el caso de la educación.* México: Edicol.

HEMEROGRAFÍA

Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares 1960-1978.

Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia 1959-1962.

Boletín del Archivo de la Acción Católica Mexicana 1959-1978.

Christus 1975-1979.

El Día 1959-1980.

El Norte 1959-1980.

El Universal 1959-1980.

Excélsior 1959-1980.

"Memorándum sobre el actual estado de la Unión Nacional de Padres de Familia", 14 de septiembre de 1977.

Señal, Semanario Católico 1954-1960.

Tiempo de Nuevo León 1960-1965.

LA HISTORIA PATRIA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y EL CON ENSO EDUCATIVO EN MÉXICO

Soledad Loaeza
Centro de Estudios Internacionales
El Colegio de México

En México, al igual que en muchos otros paí es, la educación escolar ha sido motivo de desacuerdos, disputa y conflictos en el seno de la sociedad, y entre instituciones como el Estado y la Iglesia (véanse por ejemplo Ferro 2007 y Nash, Crabtree y Dunn 1997). El debate en torno a qué y cómo debe enseñarse a los niños, y respecto de quién es el responsable de tan importante función social —los padres de familia, los maestro , el Estado o las iglesias— involucra las concepciones que una sociedad tiene de í misma, así como valores, principios y convicciones que se inscriben dentro del contexto político general. De ahí que ese debate casi invariablemente pase del ámbito pedagógico al terreno de la política.

En la experiencia mexicana, el eje ordenador del debate escolar es la rivalidad entre el Estado y la Iglesia católica, y la raíz de sus diferendos, el artículo 3° de la Constitución que desde 1917 otorgó al Estado plena responsabilidad y autoridad sobre la enseñanza primaria; asimismo, esta disposición constitucional introdujo el laicismo obligatorio, que ha sido el principal motivo de rechazo de la Iglesia y de grupos que se oponen al intervencionismo estatal en esta materia. Así, las diferencias de opinión en relación con la escuela e han constituido en una fractura política que ha alimentado identidades y antagonismo : mientras unos, desde la izquierda y la tradición revolucionaria, apoyan la autoridad pública en nombre de objetivos sociales amplios, otros la rechazan en defen a de la libertad de enseñanza, o de la primacía de la familia en la formación del niño.

Más allá de la rivalidad Estado-Iglesia, la enseñanza de la historia también ha provocado agitadas controversias porque en México, como en cualquier otro país, el pasado es fuente de legitimidad de las instituciones, una condición que para el Estado o el partido en el poder ha perdido importancia con la democratización, pero que fue central para apoyar la estabilidad del régimen autoritario que gobernó el país la mayor parte del siglo XX. Pero, pese a que el pasado no aporta hoy la justificación esencial del arreglo institucional, la historia sigue siendo un medio clave para formar la comunidad nacional y para estabilizar el sistema político —o para transformarlo—; porque la historia promueve la cohesión de grupo, el sentido de identidad y, en términos más amplios, *amor patriae* y orgullo cívico.

Las reformas educativas provocan siempre controversia, entre otras razones porque en más de un caso han estado asociadas a cambios políticos, y se han visto por consiguiente involucradas en los debates que los acompañan. Así ocurrió cuando se inició la institucionalización del régimen nacido de la Revolución en 1917; durante el cardenismo que renovó el impulso revolucionario; en 1945, con la estabilización del sistema posrevolucionario y la búsqueda de la reconciliación política; en 1960 cuando se trató de constituir un sistema educativo inclusivo y de destacar la singularidad mexicana; en 1973, como parte de la política de relegitimación del sistema político mediante la recuperación de los objetivos de la Revolución con el apoyo del contexto internacional; en 1997, cuando se quiso recuperar una historia nacional basada en la tradición historiográfica liberal, al mismo tiempo que se incorporaban algunos de los cambios que había experimentado una sociedad más plural y participativa; por último, en 2008, cuando se puso en práctica una reforma que, en principio, debía reflejar los cambios en el sistema político que había acarreado la transición que culminó en 2000 con el triunfo del candidato de oposición al Partido Revolucionario Institucional (PRI) en la elección presidencial que tuvo lugar ese año[1].

[1] En 2001 Héctor Aguilar Camín se preguntaba: "si el presente va indicando nuevas maneras de ver la historia, y lo que sucede en el presente le da significados al pasado, el 2 de julio del 2000 terminó una historia no democrática del país. ¿Cuál puede ser el cambio más importante, de nuestra mirada hacia atrás, debido a este hecho decisivo de nuestro presente más reciente?" (p. 59).

La dependencia de la política educativa del contexto general hizo pen ar a muchos que la derrota del PRI acarrearía una revisión enérgica y amplia del artículo 3°, de los planes de e tudios, de la posición privilegiada del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el sistema político, y de los libros de texto gratuito (LTG). Era previ ible que así ocurriera porque, históricamente, para el Partido Acción Nacional (PAN) ahora en el poder, el "Estado educador" había sido desde la fundación del partido en 1939, uno de sus principales blancos de ataque, y prueba del autoritarismo estatal, y del control ideológico que la elite revolucionaria ejercía sobre la sociedad; además, los panistas siempre habían considerado al SNTE un ejemplo de antidemocracia y de corrupción. Más aún, la denuncia del control del Estado sobre la educación fue una de las bases de una firme convergencia entre el PAN, la Iglesia y las asociaciones de laicos, y piedra de toque de movilizaciones antiautoritarias, como ocurrió entre 1960 y 1962, cuando el PAN se sumó a la amplia movilización católica en contra de la primera edición de los LTG[2].

No obstante, estas predicciones han sido falseadas por la realidad. En diez años en el poder los panistas no han planteado siquiera la reforma al artículo 3°. Han modificado los programas de enseñanza y los libros de texto para primaria y secundaria. Estos cambios han provocado polémicas, pero en ningún caso una confrontación como las que se produjeron en el pasado. Los panistas en el poder han ampliado la participación de los padres de familia en la vida de la escuela, pero no sólo no han limitado el poder del S TE, sino que la fuerza del sindicato se ha acrecentado, como lo muestra la designación de varios de sus miembros a funciones ministeriales de alto nivel. Estos nombramientos implican una intervención sindical en la política educativa que para lo gobiernos del PRI hubiera sido inadmisible. Aun así, y no obstante el cambio político, en la educación pública ha prevalecido la continuidad con el régimen autoritario.

[2] Ante el conflicto que produjeron los resultados oficiale de la elección presidencial de 1988, la dirigencia del PAN y el candidato del PRI llegaron a un acuerdo político cuyo objetivo era estabilizar una situación política volátil. Uno de los puntos del Compromiso Nacional para la Legitimidad y la Democracia, que presentó la dirigencia panista el 16 de noviembre de 1988, era la reforma al artículo 3°, que nunca ocurrió, a pesar de que se modificaron los artículos 27 y 130 que también habían sido istemáticamente rechazados por el PAN; no obstante, el documento citado no hacía ninguna referencia a estos ordenamientos (Loaeza 1999, p. 483).

Esta continuidad puede ser interpretada como debilidad de parte de los gobiernos panistas; pero también sugiere la existencia de acuerdos en materia educativa mucho más amplios de lo que la historia de la querella escolar indica, y la vigencia de un consenso que se ha construido a lo largo del tiempo con base en la gradual acumulación de arreglos periódicos que se creían transitorios.

Este capítulo se propone identificar algunos elementos de ese consenso, del cual los manuales producidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y distribuidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) son un componente importante. Las cuatro ediciones de libros de Historia producidos por el Estado permiten identificar otros componentes de ese consenso: la convicción de que la enseñanza de la historia patria contribuye a la formación de la identidad nacional, uno de cuyos instrumentos son justamente los manuales de la SEP; una versión historiográfica fundada en el canon liberal —aunque conciliatorio— que estableció Justo Sierra a finales del siglo XIX, y el reconocimiento del mestizaje como pieza central de la singularidad mexicana. Como se verá más adelante, sólo la segunda edición, producida en 1973 durante el gobierno de Luis Echeverría, se separa de los patrones establecidos, en el intento de formar una identidad internacional y ya no nacional. El hecho de que dos décadas después se hayan recuperado los elementos básicos del consenso liberal en torno a la historia nacional es una medida del fracaso del proyecto internacionalista, y de la fuerza y el arraigo de la tradición liberal y nacionalista en el mundo cultural mexicano.

El consenso liberal y la enseñanza de la historia

La construcción de un consenso en torno a los presupuestos básicos de la historia nacional fue un largo proceso que se inició incluso desde antes que México se convirtiera en un país independiente en 1821, y su desarrollo estuvo asociado a la victoria político-militar del liberalismo en el último tercio del siglo XIX. Posteriormente, los revolucionarios en el poder retomaron muchos de sus presupuestos, los mismos que les permitieron integrar sus propios héroes y batallas a la historia continua de la construcción nacional.

En la época virreinal los criollos novohispanos quisieron formar una identidad propia con base en "una vi ión del devenir de México, autónoma de la historiografía imperial de la Península, que se escribió a partir de la Conqui ta" (Annino y Rojas 2008, p. 13). Esta búsqueda de la especificidad criolla desembocó en la defen a del mundo americano y en la gradual apropiación del pasado prehispánico; elementos estos que alimentarían más adelante los argumentos en favor del autogobierno y la singularidad de la identidad mexicana. Así que puede rastrearse en el periodo colonial la identificación de algunos de los elementos constitutivos de lo que posteriormente se convertiría en el nacionalismo revolucionario, y que a inicios del siglo XXI se ha transformado en nacionalismo liberal. No obstante, la instalación de estas imágenes en el corazón del discurso nacionalista no se llevó a cabo de inmediato. La inestabilidad política característica del siglo XIX, en particular las guerras entre liberales y conservadores, incidieron de manera inevitable en las imágenes del pasado, de suerte que el enfrentamiento político también se reflejó en la concepción de patrias diferentes, en cuya construcción intervenían el catolicismo, el republicanismo, el pasado indígena, el pasado colonial y el constitucionalismo, tradiciones culturales y políticas que no siempre eran reconciliables. Según Antonio Annino, las tres patrias en conflicto en la primera mitad del siglo XIX, fueron: el reino, la nación guadalupana y la patria monárquica[3].

No obstante la persistencia de los desacuerdos al respecto, las aportaciones de algunos autores clave como Carlos María de Bustamante fueron referencias definitivas para el acervo nacionalista que se fue acumulando y que luego alimentó las visiones del pasado mexicano inclu o en los dos siglos posteriores. Aquí cabe destacar, por ejemplo, la noción de revolución que adelantó Bustamante, "como un proceso irreversible que funda no sólo un nuevo régimen sino también una nueva identidad colectiva" (*ibid.*, p. 35). Esta visión se convirtió en un parámetro para la reflexión de

[3] Entre 1821 y 1827 Carlos María de Bustamante "recuperó la patria azteca-criolla de la tradición autonomista, pero no como si fuera un reino que hubiera luchado por su reconocimiento, sino como un sujeto colectivo moral que existía más allá de cualquier forma de gobierno y de Constitución histórica [...] Bustamante presentó a México como una patria que perdió su libertad bajo el 'despotismo' colonial, que la recuperó con la Independencia y que la consolidó con la República" (Annino y Rojas 2008, p. 34).

los movimientos históricos del siglo XX. También podría atribuirse a Bustamante la implantación de dos nociones que continúan vigentes en la historiografía de la nación mexicana: la continuidad como clave explicativa de la formación nacional, la cual es casi por definición lineal y acumulativa, y la creencia esencialmente conservadora de que, superados los momentos revolucionarios, el motor de la historia es la inercia del cambio.

Más adelante, la oposición entre Republicanos y monárquicos encarnó en los proyectos rivales de historia nacional que elaboraron José María Luis Mora y Lucas Alamán, respectivamente, y se resolvió con la derrota del Imperio de Maximiliano de Habsburgo y el triunfo de los liberales en 1867. Uno de los aspectos de mayor trascendencia de esta victoria fue la intervención de instituciones públicas en la elaboración de una versión de la historia nacional unitaria y homogeneizadora. Justo Sierra, asumió esta responsabilidad, convencido de que la inestabilidad política que había llevado a guerras civiles e intervenciones extranjeras solamente podría combatirse en la escuela, porque la educación era un proceso de transmisión de conocimiento y un vehículo insustituible de integración nacional. Se trataba, entonces, de la creación de la nación con base en la asimilación cultural. Este proyecto y la estrategia asimilacionista serían retomados después de la Revolución, pero ásperamente criticados a finales del siglo XX, porque implicaban la destrucción de las culturas particulares de las comunidades indígenas.

La relevancia política de la escuela y de la enseñanza de la historia reside en que desde el siglo XIX fueron consideradas instrumento de formación del carácter nacional, eran un medio de articulación interna de una sociedad profundamente heterogénea, atravesada por diferencias raciales, geográficas y socioeconómicas. Para el educador Enrique Rébsamen, la Historia era "la piedra angular de la educación nacional" (Vázquez 2005, p. 112), y junto con la Instrucción Cívica formarían al ciudadano. Este propósito fue expuesto con claridad por Sierra, que quería unificar el país por medio "de la religión de la patria" (*ibid.*, p. 100) como alternativa a la religión católica que hasta entonces había sido el único referente común en esa sociedad diversa. En consecuencia, en 1908 promovió una Ley de Educación Primaria que atribuía al Poder Ejecutivo la facultad de impartir educación primaria "nacional, esto es, se propondrá que en todos los educandos se desarrolle el amor a la patria mexicana y a sus instituciones"

(*idem*). Hasta entonces la educación estaba descentralizada, y en manos de los municipios, y lo seguiría estando hasta la creación de la SEP en 1921, que fue la primera institución propiamente nacional a cargo de la educación. Sin embargo, en los objetivos y estrategias de su primer titular, José Va concelos, resuenan los ecos de la propuesta de Sierra.

Los escritos y las iniciativas de Sierra también fueron un antecedente para hacer de la escuela un agente consciente de socialización política, o, dicho de otra manera, transmisora de valores políticos asociados con la formación no sólo del mexicano, sino también del ciudadano. La educación cívica formaba parte de los cursos de historia, que proporcionaban la materia prima de la conciencia ciudadana; de ahí que se buscara también una versión única de la historia nacional, que debía enseñarse en todo el país y cuya consecuencia sería la centralización, a expensas de las historias locales, y una homogeneización sobresimplificadora. En Justo Sierra encontramos a uno de los principales promotores de la *historia de bronce*, a la que no sin ironía se refiere Luis González:

> [La que] aspira a la recuperación de los valores del pasado en provecho del aquí y ahora; busca en adultos de otras épocas las lecciones para los menores de hoy; añade adrede la moraleja a la descripción de obras y al relato de vidas pasadas; quiere dotarno de un proyecto vital por medio de un repertorio de *exempla* de grandes hombres y de hechos hazañosos. En otros tiempos se utilizó en la industria hacedora de santos, hoy se usa más en la industria encargada de hacer héroe nacionales. Antes se llamó curso de moral por ejemplos; ahora podría decírsele curso de patriotismo por ejemplos (2007, p. 98).

Hasta aquí he tratado de identificar como elementos del consenso liberal nociones historiográficas como la de continuidad, la inercia del cambio como motor de la historia, guiada por el progreso como objetivo de largo plazo, la enseñanza de la historia como vehículo para la formación de la identidad nacional y de actitudes y virtudes ciudadanas. Estos presupuestos de la historia patria no resolvieron desacuerdos profundos en relación con ciertos temas y personajes cuyo tratamiento aún ahora genera persistentes desacuerdos. Por ejemplo, la Conquista, el Virreinato o el Imperio de Maximiliano de Habsburgo provocan hondas divisiones entre quienes

buscan reivindicar su contribución a la formación nacional, y quienes, en cambio, y con algo más que un dejo xenofóbico, los rechazan como episodios oscuros que obstaculizaron el desarrollo nacional. Igualmente divisivas eran y siguen siendo figuras como Hernán Cortés, Agustín de Iturbide y Antonio López de Santa Anna, o la evaluación del papel de la Iglesia católica durante la Independencia, la Reforma y la Revolución, dado que en cada uno de estos momentos la jerarquía se colocó de manera conspicua en la oposición a los liberales, o en su caso, a los revolucionarios, y apoyó a sus adversarios, cuando no los organizó.

De entre los elementos unificadores el que mayor trascendencia ha tenido es la noción de mestizaje, pues la creencia de que "los mexicanos somos hijos de los dos pueblos y de dos razas" (Vázquez 2005, p. 122), como escribió Sierra, está en el corazón de la singularidad mexicana, esto es, de la identidad nacional. La integración del pasado indígena a la tradición como elemento constitutivo de la nacionalidad fue una operación muy anterior. Como he apuntado antes, podemos rastrear su origen en la obra de Carlos María de Bustamante.

La implicación obvia de esta propuesta historiográfica es el mestizaje, primeramente, porque la integración del mundo prehispánico responde a "la exigencia de continuidad de toda historia nacional" (Berelowitch 2007, p. 59), luego, hace de la Conquista un acontecimiento fundacional aunque traumático —de hecho, la discusión a propósito de quién es el fundador de la patria mexicana: el último rey azteca, Cuauhtémoc, el conquistador Hernán Cortés o el cura rebelde Miguel Hidalgo, es uno de los debates históricos más persistentes—; sin embargo, ni siquiera quienes defienden a este último ponen en tela de juicio el mestizaje. En todo caso, mientras unos hacen hincapié en las raíces hispánicas de la nacionalidad, otros enfatizan el origen indígena.

Esta polémica fue particularmente divisiva después de la Revolución, en los años veinte y treinta, cuando se abandonó la versión relativamente conciliatoria que había formulado Sierra, y en la búsqueda de discontinuidades con el pasado porfirista se intentó minimizar la influencia europea y realzar el pasado y la cultura indígenas y el mundo rural. No obstante, si en los años del radicalismo revolucionario el mestizaje fue igualmente reconocido como columna vertebral de la nación mexicana, más que

una realidad cultural o un hecho biológico, se convirtió en una "ideología racial explícita" (Aguilar 2004, p. 39), alimentada por lo e critos de Andrés Molina Enríquez —el teórico del mestizaje en el siglo XX—, para quien el mestizo era "el motor y el héroe colectivo de la historia mexicana" (*ibid.*, p. 91), y de José Vasconcelos, para quien la "raza cósmica" era un hecho dado. El mestizaje trascendió en el periodo posterior de estabilización po revolucionaria como símbolo de reconciliación nacional, supraclasista e integrador, componente central de la *mexicanidad*. La mayoría de libros de texto de historia que se utilizaban en las escuelas primarias antes de 1960 adherían al mestizaje como ra go definitorio de la nacionalidad mexicana[4].

Como eñala Federico Navarrete, el mestizaje enma cara una realidad racista que ha acrificado a las minoría indígenas que el discurso nacionalista y la ideología oficial del Estado pretenden encumbrar (2009, pp. 237-282). Sin embargo, y no ob tante su ambigüedades y contradicciones, ha sido el mito más podero o de la nacionalidad mexicana, pues ofrece una ba e de uniformidad aún más firme que la que se deriva de lo valores republicanos. El mestizaje diluye la desigualdad característica de la sociedad mexicana, con más eficacia que la ley, y genera prácticas y valores que fundan una identidad colectiva diferenciada en la que se integran los mestizo por la raza o por la cultura, tal y como lo propusieron Samuel Ramo (1934) u Octavio Paz (1950), cuyas obra ejercieron e inclu o ejercen hasta ahora influencia decisiva sobre la comprensión y la definición de "lo mexicano".

El valor simbólico de Benito Juárez, que forma parte del consenso educativo, estriba en su papel en la modernización política del país, en la terca defensa de las instituciones Republicanas y de la causa nacional frente a la inva ión extranjera —en condiciones umamente desfavorables—, pero su valor simbólico también se deriva del hecho de que representa el éxi-

[4] Por ejemplo, el manual de Alfonso Toro de 1925, *La civilización en México, compendio de Historia Patria precedido de breves nociones sobre Historia general* que se utilizó por década , afirmaba la preponderancia de que el mestizo era superior al indígena o al español. Sólo hablaba de los indígenas en el pasado prehispánico, pero en los periodos posteriores desaparecían, ya no era "actor de la sociedad mexicana" (Birrichaga 2000). Para los libros de texto anteriores a 1960, véase también: Loaeza 1988, pp. 226-233.

to del mestizaje cultural o de la asimilación de los indígenas a la cultura hegemónica, así como del buen funcionamiento de las instituciones liberales que impulsan el mérito individual por encima del privilegio corporativo. Incluso el LTG de Historia para cuarto grado que se produjo en los años setenta, una generación que se distingue por el tono radical de su contenido, y que atenuaba las figuras de los héroes frente a las comunidades, realza el ejemplo de Juárez en términos de la meritocracia liberal: "Aunque había ricos y pobres (siglo XIX), no había obstáculos legales para que cualquier persona pudiera ascender a los más altos puestos, como sucedió con don Benito Juárez" (SEP 1977, p. 101).

Lo cierto es que el mestizaje se convirtió en la ideología oficial del Estado en el siglo XX, y lo sigue siendo pese al reto que le lanzó el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, que exhibió tanto la patente desigualdad a la que están condenadas las comunidades indígenas, como los costos de la política de asimilación. La impugnación del mito del mestizaje provocó vivas reacciones en contra en diversos sectores de la sociedad. El rechazo relativamente amplio a la propuesta zapatista de reconocimiento de las autonomías indígenas se explica por el temor al previsible efecto corrosivo de semejante arreglo sobre el consenso en torno al mestizaje.

Los libros de texto gratuitos: cuatro generaciones

En febrero de 1959 el secretario de la SEP, Jaime Torres Bodet, anunció la creación de la Conaliteg. El encargo de esta dependencia de la SEP consistía en producir y distribuir en forma gratuita manuales para la escuela primaria. También le fue atribuida la facultad de definir sus características y seleccionarlos. A cincuenta años de su creación, la SEP y la Conaliteg se apoyan en un consenso general relativo a la legítima intervención del Estado en la producción y distribución gratuita de manuales escolares. Este acuerdo cumple una función central en la ejecución de una política estable y sostenida que ha durado ya medio siglo. La continuidad se ha mantenido como una política estatal de largo plazo, no obstante debates ideológicos y tensiones políticas, pero sobre todo a pesar de las severas crisis financieras que en ese lapso comprometieron la acción del Estado en materia social.

En el ciclo escolar que inició en agosto de 2009, el secretario de Educación, Alonso Lujambio, anunció que se distribuirían 125 millones de LTG a todos los escolares de educación primaria del país.

Hasta ahora ha habido cuatro generaciones de estos libros. A lo largo de su historia han provocado intensos debates y tensiones entre diferentes actore políticos. Por una parte, la SEP; y, por la otra, primero, los editores que perdieron un mercado de dimensiones considerable , luego, la Iglesia católica y organizaciones dependientes de ella que objetaron lo que inicialmente identificaron como "control ideológico del Estado" que se ejercía mediante una enseñanza de la historia que consideraban sesgada. Cada generación de libros, de manera inevitable, recogió el espíritu de la época, así como cambios en el conocimiento y en las costumbres sociales; en consecuencia muestran diferencias importantes. Las más notables, sin embargo, no se refieren a la enseñanza de la historia nacional; a partir de 1973 las ciencias naturales, han quedado en el corazón de la querella escolar, y los temas de desacuerdo tienen que ver con los hábitos y las costumbres sociales: la virginidad, la planificación familiar, la reproducción, el aborto, las relaciones sexuales y la homosexualidad[5].

Los LTG de Historia y Civismo de las generaciones de 1960, 1997 y 2009 tienen en común los elementos del consenso liberal que identificamos antes: no obstante el sesgo político original, están inspirados por un ánimo de reconciliación, parten del presupuesto de que la enseñanza de la historia es una vía eficaz de integración nacional, es decir, tienen por objeto la formación del niño mexicano y ofrecen una visión lineal y acumulativa del desarrollo del país, que describen como un proceso guiado por el progreso como un objetivo de largo plazo; esto significa que hacen énfasis en la continuidad y en la idea implícita de que el motor del cambio es la inercia del cambio mismo. Más allá de estos presupuestos historiográficos, en términos generales las versiones de 1960, 1997 y 2009 también comparten la idea de que el mestizaje es un dato central de la identidad nacional, por ejemplo, la edición 2009 del libro de Civismo define patrimonio cultural como: "Todo aquello que nos caracteriza a los mexicanos.

[5] En la ciudad de León, Guanajuato, en octubre de 2009, los opositores a estos manuales los quemaron en una pira en la vía pública.

Son nuestros vestigios tanto prehispánicos como coloniales" (p. 47). Presentan la Independencia, la Reforma y la Revolución como momentos clave en la construcción del México moderno, y el panteón de héroes no se ha modificado de manera sustancial, aunque desde la versión de 1997 el espacio dedicado a Emiliano Zapata y a Francisco Villa es igual, si no es que mayor que el que ocupa Francisco I. Madero y Venustiano Carranza. Estos libros también incluyen episodios conflictivos como la guerra cristera, la confrontación entre la Iglesia y el Estado de 1926-1929, y la confusa balacera del 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco, en la que intervino el ejército para reprimir a estudiantes universitarios.

Cada una de las versiones de los libros de Historia y Civismo de la SEP ofrece un reflejo del contexto histórico y político en que fueron producidos. Así, por ejemplo, la primera versión recoge con fidelidad el entusiasmo del desarrollo estabilizador y del aparente éxito de la modernización mexicana, presenta al país como una democracia e insiste en que las instituciones políticas y sociales vigentes en los años sesenta eran resultado de una evolución positiva que conducía a una situación mejor. En este caso la asociación entre la versión de la historia nacional y los valores políticos resultaba en una estrecha identificación de la cronología del PRI con el desarrollo del Estado, y de éste con la construcción nacional. No obstante, y pese al obvio sesgo partidista de estos planteamientos, otros temas importantes son la reconciliación y la unidad nacionales. Respecto de la Revolución el LTG de Historia de sexto grado sostiene:

> Hubo diferencias y aun luchas entre los principales jefes revolucionarios; no se ponían de acuerdo sobre cuál era la mejor manera de lograr los cambios sociales necesarios. Sin embargo, para nosotros, todos ellos son héroes, los vencidos y los vencedores, porque todos trataban de lograr una vida mejor para los mexicanos y todos ayudaron [...] (SEP 1969, p. 228).

Los manuales de la tercera y la cuarta generaciones fueron elaborados en el contexto del proceso de liberalización y de consolidación democrática, lo cual se refleja, primero, en la diversificación de textos escolares derivada de la ampliación del mercado y de la creciente participación de editoriales privadas en la producción de textos de este tipo y segundo, en una

mayor apertura para recoger episodios del pasado que la primera versión había omitido —como los antes mencionados—, como en el contenido de las lecciones de civismo, dominadas por los valores de la democracia pluralista, y el énfasis en la tolerancia, el diálogo, el respeto al otro, la equidad de género y los derechos de los niños. Desde la perspectiva de estos textos la diversidad mexicana es una fuente de riqueza y la reconciliación nacional ya no es el resultado de la aceptación de la cultura hegemónica, sino el producto del reconocimiento de la legitimidad de los derechos del otro en el marco de una historia nacional guiada por la búsqueda de la democracia.

Fuertes contrastes distinguen estos libros de los que fueron elaborados en 1973 al calor de la movilización populista que impulsó el presidente Luis Echeverría, dentro de un contexto internacional marcado por el ascenso de las causas del Tercer Mundo. En este caso la influencia de la coyuntura política sobre los libros de texto fue inmediata y patente; pero la diferencia real estriba en que se propusieron generar un nuevo consenso escolar, abandonando los presupuestos centrales del consenso liberal. El objetivo político del gobierno echeverrista era recuperar la legitimidad de origen revolucionario del sistema político; sin embargo, en lugar de acudir al legado propio volvió los ojos al exterior y se acogió a las perspectivas, los símbolos y las propuestas de la ola revolucionaria que se levantó en el mundo subdesarrollado en los años setenta.

El primer paso en esa dirección fue una reforma educativa que integró la enseñanza de la historia y del civismo en un área amplia de ciencias sociales[6]. Este cambio de modelo educativo tuvo muchas implicaciones para la perspectiva de las lecciones de estas materias, una de las más importan-

[6] Los antecedentes de este enfoque son muy anteriores a las fechas de su aplicación en México. En 1931 en la Unión Soviética se introdujo una reforma que abandonaba "la concepción marxista 'pura' o radical [...] y tachada de 'esquema sociológico desnudo', en el que la cronología, los acontecimientos y los hombres quedaban disueltos en las 'ciencias sociales'. Se regresaba a una enseñanza de la historia tradicional en sus formas [...]" (Berelowitch 2007, p. 58). En Estados Unidos los *social studies* se introdujeron desde 1920, y en la Argentina este enfoque se adoptó en los años cincuenta: "En estos estudios multidisciplinares la historia tenía un papel preponderante. Partiendo de lo más próximo, se iniciaba a los niños en el estudio de la historia del barrio para avanzar con la ciudad, la provincia, la región, el país. La idea de los círculos concéntricos indicaba el predominio de una educación que preparaba para el advenimiento del mundo urbano e industrial" (Alianza por la Educación, Educar 2010).

tes fue el predominio de un enfoque sociológico que diluyó las fechas, la acción de los héroes y los episodios en el conjunto denominado "Ciencias Sociales"[7]. No obstante, el cambio fundamental fue la noción del destinatario de estos manuales. Mientras la primera generación fue elaborada con el objetivo de formar al "niño mexicano", la versión de estos años abandona el "mexicano", y se queda con el "niño", una noción abstracta y universal de la cual se deriva, naturalmente, el desdibujamiento del entorno nacional y se atribuye gran peso a los países del Tercer Mundo. Así, en estos libros la historia patria fue relegada por la preponderancia de la solidaridad internacional, la denuncia del capitalismo y de la explotación imperialista. De ahí también el espacio que dedican a los héroes de otros países.

Entonces, esta generación de LTG de la SEP se distingue de la precedente y de las que le siguieron por el énfasis en el mundo exterior, en la denuncia anticolonialista, en los movimientos liberadores de otros pueblos con quienes promueve la identificación de los niños, en la historia de líderes radicales como el presidente chileno Salvador Allende, el premier chino Mao Zedong, o la lucha de los líderes cubanos Fidel Castro y Ernesto Che Guevara. La narrativa histórica es más interpretativa que descriptiva y uno de sus hilos conductores son las derrotas de los países débiles. La interpretación también está guiada por el deseo de reivindicar las culturas de los países del Tercer Mundo, y denunciar la "imposición" de la cultura europea, y, en general, el colonialismo. El propósito explícito es promover la "transformación de las estructuras"[8].

Como era de esperarse, estos libros provocaron un amplio rechazo por parte de la Iglesia católica y de grupos de opinión que denunciaron el tono de confrontación propio de los textos, así como la renuncia a la historia patria. El gobierno defendió su propuesta con argumentos que evocaban el radicalismo de los años treinta. Así por ejemplo, el secretario de Educación, Víctor Bravo Ahuja, declaró en febrero de 1975: "La misión de los libros de texto implica la revisión crítica de toda ideología que presente las

[7] Para un análisis de la reforma educativa del presidente Luis Echeverría recomiendo la lectura de Villa Lever (1988).

[8] "El énfasis [se ponía] en la creciente división social y técnica del trabajo que nace de esta lucha, en el desarrollo de las contradicciones de clase y en la dependencia nacional en la presentación de la historia mundial" (Weiss 1982, p. 335).

estructuras sociales como entidades inmutables, situadas fuera del devenir histórico" (Villa Lever 1988, p. 192). Mientras que el líder del SNTE, Carlos Jonguitud Barrios, afirmaba:

> Sigue siendo valedera la alternativa de la unidad nacional a condición de que prevalezca la libertad [...] la solidaridad internacional y los más caros intereses de reeducación de todo el pueblo trabajador y subordinar a ellos los privilegios de las recalcitrantes minorías egoístas a quienes afecta el cambio de estructuras mentales, políticas y económicas y la desaparición de formas obsoletas en la vida social (*ibid.*, p. 183).

Más allá de los problemas pedagógicos que provocó este modelo educativo, que también buscaba la renovación de la enseñanza de las matemáticas y del español, la lectura radical de la historia y la propuesta de la "transformación de las estructuras" abrían una gran brecha entre los textos y la realidad. Ciertamente, el discurso político de la época alcanzó tonos altisonantes de denuncia de las desigualdades internacionales y de las minorías privilegiadas, pero no se tradujeron en una transformación profunda de la realidad, sino que, cuando mucho se materializaron en la ampliación de la autoridad estatal, el incremento del gasto público y las reformas tímidas a los canales de representación y de participación. Tarde o temprano niños y jóvenes habrían de enfrentar los contrastes entre las enseñanzas escolares y la realidad, o los costos que esos programas representaron para el conocimiento de la historia nacional.

Esta generación de libros de texto se distribuyó hasta mediados de los años noventa, cuando el gobierno de Carlos Salinas y su secretario de Educación, Ernesto Zedillo, reformaron nuevamente los programas, restablecieron la estructura tradicional por disciplinas, es decir que historia y Civismo recuperaron su autonomía. Entonces el consenso anterior volvió a quedar instalado en el corazón del proyecto educativo mexicano, aunque con variantes importantes. Algunos de esos cambios revelan la huella de los cambios internacionales, por ejemplo, la globalización[9], y políticos, como

[9] Estos fenómenos de cambio obligaron también a modificaciones en la currícula en numerosos países en la década de los ochenta. Como ocurrió en Sudáfrica, Gran Breta-

es el caso de la descentralización; es decir, desaparece la intención centralizadora del pasado y se reconoce la importancia de la diversidad social del país como una fuente de riqueza de la nacionalidad.

Historia patria, ¿para qué?

El proyecto inicial de los LTG tenía diferentes objetivos. Se buscaba atacar el problema del bajo nivel educativo de la población, también se quería ampliar las oportunidades para la mayoría de los niños, y por esta vía, si se quiere indirecta, combatir la desigualdad. Los principales autores del proyecto, Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán se proponían también difundir una versión de la historia de México que fuera a la vez vehículo de reconciliación social y fundamento de un territorio común, de una identidad en la que se disolvieran las diferencias y heterogeneidades que fragmentaban el país.

Los autores del proyecto la veían, como se ha visto la historia de México desde que empezó a escribirse como tal, como una vía de integración nacional. Si se les hubiera preguntado: "¿historia para qué?", probablemente habrían respondido: para hacer patria, porque su objetivo no era solamente transmitir el conocimiento del pasado de una comunidad, sino fomentar actitudes cívicas y valores sociales y políticos que podían derivar de la experiencia del pasado y de los héroes ya canónicos de la construcción nacional. Se trataba de enseñar historia y civismo a la vez. Por esa misma razón, la historia de México que narraban estos libros eran en buena medida fábulas con moralejas; su propósito era enseñar, dar ejemplos edificantes a los niños, modelos a seguir.

En el siglo XXI, con un mundo de regiones integradas, tratados de libre comercio, amplias olas migratorias y de globalización de la información, los más optimistas se atreven a anticipar la muerte de las identidades nacionales, que, de ocurrir, acarrearía la desaparición de la historia patria. Sin embargo, esa predicción se topa con las reacciones negativas

---

ña, Japón, Estados Unidos y Francia, y posteriormente en Alemania, Rusia y los países del este de Europa (Nash, Crabtree y Dunn 1997, p. 128 *et passim*).

que los procesos internacionales han suscitado y con las complejidades de los problemas que plantean las amplias olas migratorias. Ciertamente, los europeos se han adjudicado un presidente y un representante de política exterior y el Estado-nación ha perdido el control de decisiones que históricamente le pertenecían y lo definían, sobre todo en materia de política económica. La globalización es un fenómeno comercial, financiero y cultural. En este terreno las barreras nacionales se han derrumbado. El desarrollo de los medios de comunicación, el internet y las redes sociales como *Facebook* y *Twitter* han eliminado las distancias que en el pasado formaban parte esencial del ejercicio de diferenciación que supone la construcción de una identidad nacional. ¿Acaso esto significa que hoy la identidad nacional es un concepto vacío? Difícilmente esto es así.

Los europeos han construido la experiencia de integración más exitosa de la historia, pero los españoles no han renunciado a sus particularidades, tampoco los franceses ni los portugueses o los checos y los polacos. Cada una de esas identidades se ha transformado, ha desarrollado una dimensión europea, se ha enriquecido, pero está presente, incluso como una preocupación que ha crecido en los últimos años, precisamente como reacción a los fenómenos apuntados más arriba: la globalización o la transnacionalización.

La ampliación y el aparentemente irrefrenable crecimiento de las corrientes migratorias de los países pobres hacia los países ricos están en el origen de los conflictos políticos cuyo tema es la identidad nacional, y que, por esa misma razón pueden ser muy disruptivos. Así por ejemplo, en 2004, el profesor de Harvard, Samuel P. Huntington, publicó un libro titulado *Who are we? The challenges to American National Identity*, que arranca con la siguiente declaración: "Escribo en tanto que patriota", profundamente preocupado "por la unidad y por la fuerza" de su país. El autor confiesa su "temor" de que el patriotismo sea un sentimiento en peligro. Por consiguiente, se siente obligado a dar la voz de alerta ante las amenazas que se ciernen sobre una identidad que, nos dice, está definida por la cultura de los colonizadores británicos que se establecieron en lo que es hoy la isla de Manhattan: el inglés, los valores protestantes, el individualismo, el compromiso religioso y el respeto a la ley.

Esta definición tan limitada de la cultura americana es sorprendente. Pero más allá del empobrecimiento que supone, por ejemplo, la exclusión

de los afroamericanos, para Huntington la principal amenaza a la integridad de Estados Unidos y a la identidad americana son los hispanos que se rehúsan a hablar inglés, o que son bilingües, viven en barrios aislados y mantienen estrechos vínculos con su país de origen. Huntington afirma incluso que los mexico-americanos y la creciente migración mexicana a Estados Unidos habrá de desembocar en una *reconquista* demográfica de Nuevo México, Arizona y Texas. Recomienda, desde luego, que se detenga esa inmigración, pero además cuestiona la lealtad de esos mexicanos a las instituciones americanas[10]. Esta ruidosa denuncia vino a sumarse a las divisiones a propósito del currículo de enseñanza de la historia en la que se opusieron los "tradicionalistas" —que sostenían una interpretación de la historia de Estados Unidos como un proceso unitario y homogenizador, afín a los presupuestos de Huntington relativos a la identidad nacional— a los multiculturalistas que, en cambio, promovían el reconocimiento de las minorías como tales y rechazaban las versiones azucaradas, por ejemplo, de la expansión del poder estadunidense[11].

La preocupación por la identidad también se ha hecho presente en Europa, cuyas sociedades han experimentado cambios demográficos notables por efecto de la migración proveniente de sus antiguas colonias. Así, por ejemplo, en Francia en 2007, el presidente Nicolás Sarkozy creó el Ministerio de Inmigración, Integración, Identidad Nacional y Desarrollo Solidario, y lanzó nuevamente la discusión a propósito de qué significa ser francés. En Alemania, la canciller Ángela Merkel, en un discurso ante las juventudes de su partido pronunciado el 15 de octubre de 2010, definió la identidad alemana en términos de los "valores cristianos", excluyendo así a las comunidades musulmanas establecidas en ese país desde hace varias generaciones. En Italia, Holanda y Suecia la defensa de la identidad nacional ha fortalecido a corrientes ultranacionalistas y xenófobas.

¿Acaso la supresión de la historia patria de los currícula escolares prevendría la formación de actitudes radicales de defensa de la identidad nacional?

[10] Las minorías asiáticas no le inspiran ese temor, incluso le tranquiliza pensar que "se están blanqueando".

[11] "Durante la mayor parte del siglo XX, la educación pública en Estados Unidos ha sido el campo de batalla de fuerzas rivales que se han enfrentado por el control del currículo escolar [...]" (Nash, Crabtree y Dunn 1997, p. 7).

Cuando se anunció la creación de la Conaliteg era indisputable que uno de los propósitos de los libros de texto era la formación de la identidad nacional, entre otras razones porque el nacionalismo era un marco de referencia común a la mayoría de los mexicanos. Sin embargo, al iniciarse el siglo XXI muchos se preguntan si el nacionalismo mexicano existe o, todavía más, si no es hoy en día el principal obstáculo para la modernización del país. Si entre los europeos tiene sentido que los niños aprendan las historias nacionales, entre los mexicanos todavía más, en primer lugar, porque no existe un proyecto de integración similar al europeo en relación con el norte o con América Latina; luego, porque canadienses y estadunidenses, al igual que cubanos o uruguayos, se mantienen firmes en sus respectivas diferenciaciones, y no hay indicios de un cambio en dirección contraria.

El historiador Mauricio Tenorio propone una fórmula muy sugerente: para indagar el tema de la identidad es preferible partir de la pregunta "dónde estamos" que de la interrogante "quiénes somos" (2009). La primera pregunta recoge con más precisión el carácter fundamentalmente permeable de la identidad y que está en movimiento perpetuo, que se construye todos los días con los ajustes que uno hace a los cambios que registran las comunidades de pertenencia. Estas mudanzas pueden ser producto de la dinámica interna de esas sociedades o pueden ser inducidos desde el exterior. En contraste con esto, la pregunta "quiénes somos" tiene el inconveniente de referirse a un nosotros estático que traiciona la plasticidad de la cultura.

Y si los mexicanos nos hiciéramos ahora la misma pregunta: "¿dónde estamos?"; ¿cómo responderíamos? En forma obligada, el punto de partida de esa reflexión es la identificación del origen de esa comunidad que llamamos "México", o del conjunto que identificamos como "mexicanos". ¿De dónde venimos?, ¿de una voluntad de pertenencia o de un origen mítico común?, ¿o de un legado cultural común?, como lo define el libro de sexto año de civismo y ética que se distribuyó en 2010 en todas las escuelas primarias del país (p. 47). Pues es indudable que para responder a esta pregunta tenemos que referirnos al pasado para explicar cómo nos convertimos en una sociedad que se reconoce pluricultural, que se mira mestiza, pero se admite pluriétnica, que es tan moderna como puede, pero que se apoya en una amplia variedad de referencias a una cultura poblada de tra-

diciones y de novedades. Todo esto da forma a un nacionalismo liberal, abierto al cambio.

Esta formulación derivaría de replantear la noción de identidad como una experiencia viva y dinámica, que se transforma día a día en contacto con un mundo exterior que también cambia. La definición de quiénes somos no se limita a referencias cronológicas y onomásticas, sino que incluye hábitos, conductas y nociones de índole política, pero también a las instituciones. De ahí que ahora los libros de la SEP pongan especial énfasis en la promoción de la tolerancia, el principio del consenso, el pluralismo y el diálogo como componentes centrales de la democracia. De ahí también su importancia y la necesidad de que conserven su carácter de política estatal.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, JOSÉ ANTONIO 2004. *El sonido y la furia. La persuasión multicultural en México y Estados Unidos*. México: Taurus Historia.

AGUILAR CAMÍN, HÉCTOR 2001. "Visiones y revisiones de historia patria", *Nexos*, septiembre, pp. 53-65.

ALIANZA POR LA EDUCACIÓN, EDUCAR 2010. "La historia oficial", par@educ.ar Aportes para la enseñanza en el nivel medio, en <http: //aportes.educar.ar/historia/nucleo-teorico/tradiciones-de-enseñanza/la historia-de-enseñanza>. [Consultado el 6 de mayo de 2010.]

ANNINO, ANTONIO Y RAFAEL ROJAS 2008. *La Independencia*. México: Fondo de Cultura Económica-Centro de Investigación y Docencia Económicas.

BERELOWITCH, VLADIMIR 2007. "Los manuales de historia en la Rusia de hoy", *Istor: Revista de Historia Internacional*, año VIII, núm. 29, pp. 57-74.

BIRRICHAGA GARDIDA, DIANA 2000. "La *Historia Patria* de Alfonso Toro: análisis de un libro de enseñanza de la historia de México", en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35101815>. [Consultado el 12 de julio de 2010.]

FERRO, MARC 2007. *Cómo se enseña la historia a los niños en el mundo entero*. 2a. ed. México: Fondo de Cultura Económica.

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, LUIS 2007. "La historia académica y el rezongo del público", *Istor: Revista de Historia Internacional*, año VIII, núm. 29, pp. 97-101.

HUNTINGTON, SAMUEL P. 2004. *Who are we? The Challenges to American National Identity.* Nueva York y Londres: The Free Press.

LOAEZA, SOLEDAD 1988. *Clases medias y política en México. La querella escolar, 1959-1963.* México: El Colegio de México.

——— 1999. *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994. Oposición leal y partido de protesta.* México: Fondo de Cultura Económica.

NASH GARY, CHARLOTTE CRABTREE y ROSE E. DUNN 1997. *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past.* Nueva York: Vintage Books.

NAVARRETE, FEDERICO 2009. "La construcción histórica de la discriminación étnica en México", en Elisabetta di Castro (coord.) *Justicia, desigualdad y exclusión en México.* México: UNAM, pp. 237-282.

PAZ, OCTAVIO 1950. *El laberinto de la soledad.* México: Cuadernos Americanos.

RAMOS, SAMUEL 1934. *El perfil del hombre y la cultura en México.* México: Editorial Mundial.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1969. *Mi libro de sexto año. Historia y Civismo.* 4ª ed. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

——— 1977. *Ciencias Sociales, 4° grado.* México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

TENORIO, MAURICIO 2009. *Historia y celebración, México y sus centenarios.* México: Tusquets.

VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA 2005. *Nacionalismo y educación en México.* México: El Colegio de México.

VILLA LEVER, LORENZA 1988. *Los libros de texto gratuitos.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

WEISS, EDUARDO 1982. "Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales", *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, núm. 42, pp. 321-341.

LOS LIBROS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA GRATUITA[1]

EMILIO ZEBADÚA GONZÁLEZ
Fundación para la Cultura del Maestro,
Sindicato acional de Trabajadores de la Educación

En el debate sobre lo libros de texto gratuitos (LTG) en México en el siglo XXI, es necesario ahora ir más allá de sus contenidos, y valorar las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de un país globalizado. Lo anterior, aunado al desarrollo de nuevas tecnologías, implica analizar el papel de los materiales educativos que se distribuyen en las escuelas, pero sobre todo, llevar a cabo un minucioso estudio del sistema educativo que los sostiene.

Hace poco más de cincuenta años fue creada la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) —mediante el decreto del 13 de febrero de 1959—, con el fin de hacer accesibles en todo el país los textos indispensables para la educación primaria. Con esto, el Estado mexicano avanzó en su esfuerzo por remediar los vaivenes del mercado de libros: proporcionar libros de texto a un número cada vez mayor de niñas y niños mexicanos y contribuir al fortalecimiento de la "unidad nacional". La Conaliteg tiene actualmente una posición consolidada y cuenta con un tiraje de más de 200 millones de libros (y a la fecha se han publicado aproximadamente unos 5000 millones de libros), además de generar otros materiales educativos.

En su momento, la Comisión Editora Popular tuvo como tarea "seleccionar y dar las prensas de los libros de texto destinados a proveer a las

[1] Este texto forma parte de las reflexiones que he venido expresando en torno a los libros de texto gratuitos, en medios impresos y en *Az*, *Revista de Educación y Cultura*. De esta última, me refiero específicamente a mis artículos publicados en 2009 y 2010.

escuelas primarias, secundarias y rurales del país, con un costo no mayor de siete centavos por ejemplar" (Ávila y Muñoz 1999, pp. 45-46). Pero el gobierno no asignó recursos suficientes para imprimir los libros de texto requeridos en las escuelas urbanas y rurales. Las medidas para abaratar los libros empleados en las escuelas se enfrentaron a la fuerza del mercado y a los autores comerciales, muchos de ellos colocados en la propia estructura político-burocrática de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP).

El Estado tomó medidas firmes al crear la Conaliteg e intervenir en la elaboración y distribución de los libros. El desarrollo del país lo justificaba, tanto por razones económicas como culturales.

Los textos gratuitos tenían propósitos sociales, materiales, pedagógicos e ideológicos. Como lo dijo el primer director de la comisión, el escritor Martín Luis Guzmán, refiriéndose a las primeras ediciones de los LTG:

> Se trata de los libros más humildes, pero a la vez los más simbólicos que una nación adulta pueda ofrecer gratuitamente a toda su niñez [...] son los más humildes porque responden al propósito de enseñar a leer; son los más simbólicos porque con ellos se declara que, en un país amante de las libertades como lo es México, el repartir uniforme e igualitariamente los medios y el hábito de leer es algo que nace de la libertad misma (*ibid.*, p. 108).

CONTEXTOS Y PANORAMAS

Con la Conaliteg, el Estado mexicano materializó el principio de una educación pública y gratuita, y llevó adelante el esfuerzo nacional por extender la educación entre una población mayoritariamente analfabeta: resultaba imprescindible modernizar los métodos pedagógicos, adoptar nuevos programas educativos y dotar de libros a todos los niños mexicanos. En 1950, de cada cien niños inscritos en las escuelas primarias, sólo dieciséis llegaban a sexto grado.

Durante la década de los cincuenta —etapa del *desarrollo estabilizador*—, el rezago educativo era percibido como verdadera "crisis". La economía nacional se caracterizó entre 1950 y 1962 por un rápido crecimiento, pues durante este periodo el Producto Interno Bruto (PIB) real creció a una tasa

promedio de 6.2%. Sólo en 1954, el PIB creció 10% en términos reales, y entre ese año y 1957 creció a una tasa promedio de 8.2%. El desarrollo estabilizador terminaría por modernizar a México en la siguiente década.

Pero la educación no marchaba a ese ritmo. Se estimaba que de 1 536 304 niños en edad preescolar, sólo 100 648 recibían educación, es decir, 6.56%; de 6 074 486 niños que debían asistir a escuelas primarias, sólo lo hacían 3 051 411 (50.23%). La deserción escolar tenía niveles abrumadores: un altísimo porcentaje de estudiantes inscritos en primer año de primaria abandonaba sus estudios antes de terminar el ciclo. El analfabetismo incluía a casi 40% de la población.

Una de las formas en que el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) y la SEP a cargo de Jaime Torres Bodet intentaron responder a estas circunstancias fue a través de la distribución de los LTG. Con ello, buscaron enfrentar una crisis educativa concreta en el marco del desarrollo económico que implicaba un rezago e importantes limitaciones en el ámbito educativo. Algo que, a su vez, ponía en riesgo al propio desarrollo, pues el modelo buscaba homogeneizar, uniformar y extender la educación a todos, con un libro como única fuente de información durante un ciclo escolar: la misma información para todos los mexicanos, generación tras generación.

Al ser el sistema educativo producto de un modelo de desarrollo político y económico que más o menos funcionó en el país —incluso desde opiniones disímbolas—, la educación jugó un papel fundamental. Hubo gobernabilidad, desarrollo económico y, lo principal, el mercado nacional pudo expandirse por razones de gobernabilidad económicas e ideológicas, para cubrir todo el territorio nacional. En el proceso, a través de la educación, se integró o intentó incorporar a todos los ciudadanos en un solo país. Eso se pudo hacer porque había recursos para ello, una ideología y un proyecto de Estado con ese propósito.

Se trataba de incluir a todos los mexicanos; de asumir —aunque fuera una definición arbitraria— que todos los mexicanos eran iguales y, por lo tanto, tenían derecho a un mismo esquema de conocimiento y formación. Ése era el modelo político cultural y económico. Funcionó mientras el Estado contó con recursos para extender su propio aparato de programas sociales y de política cultural.

El éxito parcial de la nueva política fue inmediato. Los LTG permitieron acceder a la educación básica en condiciones de mayor igualdad social a un número importante de estudiantes. Para 1964 se habían repartido 112 millones de ejemplares de libros y cuadernos de trabajo.

Con este impulso a la educación pública y gratuita, el Estado buscó consolidar la unidad nacional a través de una política social que redujera las diferencias entre el campo y la ciudad y entre las distintas clases de la sociedad. Como expresan los propios actores de la nueva política educativa, "la aplicación de los libros era la realidad de la Reforma. En ella buscábamos los maestros unificar una nación, con el pensamiento de Chiapas, con el pensamiento de Sinaloa, o con el de Veracruz o Baja California" (*ibid.*, p. 131). Esta hubiera sido imposible sin los libros. Paulatinamente, se enseñaba al pueblo a pensar, discernir, distinguir.

Naturalmente, la política nacionalista, laica y decidida del gobierno en el ámbito educativo provocó conflictos y controversias agudizados a principios de la década de los sesenta, los cuales giraron en torno, en buena medida, a la Conaliteg. Este conflicto —que involucró a la Iglesia, partidos políticos, sindicato de maestros, padres de familia y autores— fue detonado por la entrega de los libros en las escuelas. Entre 1960 y 1962 se vivió con mayor intensidad el conflicto educativo, el cual tendió a desaparecer. La generación —la mía— que estudió la primaria en esos años, se benefició del acceso a los LTG que ponían énfasis en la unidad nacional, el desarrollo patriótico de la historia y el papel del Estado en el progreso del país. La política de Estado en favor de los LTG se impuso con enorme consenso social.

REFORMAS

Aquel modelo de desarrollo más amplio entró en crisis. Primero, porque el Estado sufrió una quiebra en sus finanzas públicas hace veinte o treinta años; después, porque en el ámbito de la política se volvió más extenso y diverso. En ambos casos, requirió restructuraciones importantes en el aparato de Estado. Debe mencionarse que este proceso ocurrió también en la educación hace varias décadas.

Hoy es necesario ubicar el sistema educativo en el marco de las transformaciones del Estado. El si tema ya no puede operar como lo hizo durante cinco décadas, es decir dentro del ámbito exclusivo de territorio nacional, pensando que existen ciudadanos uniformes, considerando que todos los asuntos educativos se pueden resolver o evaluar desde los esquemas o estándares nacionales.

Este sistema ya es insuficiente porque no existen los mismos recursos financieros ni la ideología o el programa social del Estado mexicano. Hoy en día estamos insertos en la globalización; incluso en el ámbito de la educación. El actual sistema se inscribe en un concierto internacional que compara y evalúa, busca incidir y modificar: todos los componentes están bajo una revisión permanente.

Muchos grupos académicos y sociales han participado en la elaboración de los LTG, no de manera permanente, sino de forma reactiva a situaciones como la reforma que impulsa la SEP en educación primaria. Otro ejemplo es la Reforma de Secundaria de 2006, que generó posiciones y opiniones encontradas.

Recordemos que hay autores de los LTG de primaria que elaboran libros de secundaria para la industria editorial, pero, adicionalmente, son miembros de los Consejos Consultivos Interinstitucionales de las asignaturas, creados a partir de dicha reforma, situación que los hace fungir como juez y parte cuando se plantea la modificación de los programas o de los libros de texto.

El escenario se complica por la amplitud de enfoques tanto en la concepción de los programas como en la enseñanza. Sin embargo, en continuidad con las reformas de 1993, preescolar 2004 y secundaria 2006, la SEP, por medio de la Subsecretaría de Educación Básica, desarrolla la Articulación Curricular de la Educación Básica, que establecerá un perfil de egreso de la educación básica desde primero de preescolar hasta tercero de secundaria, esto implica una elaboración de nuevos planes y programas de estudio de primero a sexto de primaria así como la elaboración de los nuevos libros de texto respectivos; y los programas de formación continua de profesores frente a grupo, para incorporar los dos anteriores.

El proceso incluye la prueba en aula que operó en el ciclo escolar 2008-2009 en 5000 escuelas de las 32 entidades federativas, durante la cual se establecieron programas pilotos para los materiales educativos (libros de tex-

to). Para el análisis de éstos, la SEP coordina equipos de especialistas que dan consistencia didáctica y pedagógica, además de docentes, despachos editoriales y expertos en salud y medio ambiente.

Lo anterior es un paso notable, pues debe tenerse presente lo arrojado por los estudios para la elaboración de nuevos libros de texto, especialmente el comparativo entre los programas de estudios de 1993 y los libros de texto vigentes en el ciclo escolar 2008-2009, los programas de estudio de 2008 y los libros de texto en el periodo 2008-2009, como son inconsistencias conceptuales, problemas de edición, repetición de temas, enfoque distinto al del programa de estudios y muchas otras deficiencias.

Para evitar lo anterior, las reuniones regionales en torno a los materiales educativos para la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) han convocado a instituciones externas, nacionales e internacionales, las cuales están haciendo investigaciones y evaluaciones de la estructura y uso de los materiales educativos. Incluso, estas reflexiones estarán disponibles para los autores, así como toda la información sobre la reforma, en la página web de la SEP.

Este esfuerzo de actualización teórico-autoral implica que a la generalización de los programas de estudio y materiales corresponde el ajuste y puesta al día de los materiales y programas de estudio correspondientes al ciclo escolar. Se trata de un trabajo permanente.

No obstante, la entrada del ciclo escolar 2009-2010 trajo consigo nuevamente una reedición del debate de los LTG.

¿SON PERFECTIBLES LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS?

Los nuevos libros de texto para los grados de primer y sexto de primaria distribuidos al inicio del ciclo escolar generaron polémica desde algunas posiciones fijas, rígidas y conocidas de antemano. Nadie ha ido más allá del esquema imperante. No lo hicieron ni quienes han cuestionado los contenidos específicos o incluso aspectos metodológicos en los nuevos libros, ni quienes están obligados a defender las modificaciones dentro de un esfuerzo de modernización pedagógica.

Las limitaciones en la reforma se pueden entender especialmente si se toma en cuenta su marco cultural, normativo y económico. Pero algo nos

debe decir el que los principales críticos de los nuevos LTG deriven su autoridad del pasado, sea porque su análisis está anclado en un modelo educativo tradicional o porque estuvieron involucrados en ediciones anteriores.

Durante cincuenta años el sistema educativo ha tenido en los LTG uno de sus fundamentos. En sus orígenes fueron, en realidad, revolucionarios: permitieron la homogeneización de la educación entre todas las clases sociales y la extensión de la labor educativa en todo el territorio nacional. Su éxito es incuestionable, a medio siglo de distancia: la cobertura de primaria es (prácticamente) universal; todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria reciben gratuitamente estos libros, y ningún niño o niña deja de acudir a la escuela por falta de recursos para comprarlos.

Pero en este periodo, la visión de país reconoce la diversidad y pluralidad que son inherentes a la sociedad y la cultura. Se han transformado las concepciones del pasado, el uso del lenguaje, los métodos científicos y las relaciones entre los seres humanos y de éstos con sus cuerpos, su salud, el medio ambiente. Han cambiado los paradigmas y se han multiplicado las fuentes de información. Ya pasó mucho tiempo desde que todo el conocimiento provenía de un solo libro.

En medio de esta transformación cultural global, y en la coyuntura de una reforma educativa que busca responder a las nuevas tecnologías, al internet, al papel del maestro, a los idiomas y a la pluralidad, falta un debate amplio sobre el papel de los libros de texto. Cierto, es importante discutir dónde debe ubicarse la Conquista de México, si en primero o cuarto año de primaria. Pero es mucho más esencial, si lo que buscamos es elevar la calidad de la educación, revisar todos los componentes del modelo, no sólo un capítulo.

Decir que los libros de texto de primero y sexto año de primaria que se introdujeron en el ciclo escolar 2009-2010 tienen carencias o contradicciones, es lo mismo que decir que son perfectibles. ¿Qué quiere decir esto? Que un texto puede ser mejorado después de su publicación y que puede haber revisiones y ediciones posteriores. Sí, pero bajo qué visión, qué estándares, qué información, qué metodología se puede producir un libro que satisfaga a todos y a todas las visiones. Bajo esta lógica, ningún libro saldría de la imprenta.

El secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, en un intento por apuntar a esta realidad, dijo que: "ningún libro está escrito con sangre

o escrito por Dios" (Martínez 2009). Pero lo que sí es verdad es que todos los libros tienen un autor (o autores), y depende de su autoridad que el libro sea (mejor) aceptado o no por los lectores. En algún tiempo, sucedió que un solo libro gozara de autoridad absoluta, o casi absoluta, dentro de un (amplio) sector de la humanidad.

Hace mucho que esto no es así. Ahora, no hay un libro con autoridad absoluta. Por tanto, quienes cuestionan la edición para primero o sexto de primaria equivocan la mira cuando enderezan sus críticas a los contenidos o el método. No se puede tratar al libro —en su crítica o defensa— como si tuviera que contener la verdad absoluta.

LOS SIGUIENTES PASOS

¿Cuál es el estado de los LTG?, ¿cuál es su futuro? Lo primero a considerar es lo que la SEP ya está haciendo aunque en un marco limitado, con ausencias participativas sociales y políticas. Existe un plan para intentar reformar el sistema educativo —al menos desde la óptica del propio sistema— según cinco grandes ejes.

Estos esfuerzos consisten en modificar los programas curriculares y contenidos educativos; revisar y actualizar los programas de formación y capacitación docente; proponer y, parcialmente, invertir en infraestructura educativa; introducir —con errores y conflictos— nuevas tecnologías al sistema educativo nacional, como la Enciclomedia, o nuevos programas de interconectividad, y adoptar —de manera parcial aunque notoria— nuevos esquemas de evaluación nacional e internacional para medir el rendimiento de los alumnos (intrínseco al sistema educativo), maestros (cada vez más importante) y demás componentes del sistema educativo, en la medida que ese sistema de evaluación se amplíe.

También los LTG son objeto de estudio. Una nueva edición busca incorporar, en un modelo pedagógico, los esquemas y los elementos del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes y otros elementos de valoración. En otras palabras, se trata de hacer una reforma metodológica.

Dicha reforma es, por llamarla de alguna manera, la última etapa del ciclo educativo que todavía tiene como esfera fundamental el ámbito

nacional, una respuesta centralizada del Estado por actualizar los mismos instrumentos a las nuevas condiciones de competencia cultural, tecnológica y de información mundial. ¿Podemos esperar que esta reforma sea la que concluya el proceso de introducción al siglo XXI y a un nuevo sistema educativo? No. La revolución educativa puede hacerse a través de las políticas públicas o de la administración, por el contrario, se lleva a cabo en puntos que no controla el Estado. Eso es lo radical. Lo que concluyó es el modelo en su conjunto, a pesar de que intente reformarse desde dentro.

HORIZONTES POSIBLES

Hay dos preguntas básicas: ¿estamos preparados para abrir a la pluralidad los LTG, exponerlos a las distintas fuentes informativas aceptando que el maestro no es el único eje educativo? Sí, lo estamos, pero querer hacerlo es diferente. ¿Seguirá el libro de texto siendo fundamental? No, esto lo hemos visto desde principios de los años noventa, con las reformas estructurales en la educación.

Desprendernos de nuestro sistema educativo y avanzar a la modernidad —ese término tan trillado— requiere de compromiso político y social; de una movilización de recursos y de una restructuración real del sistema educativo.

Hemos preferido concentrarnos en batallas políticas, coyunturales, limitadas, focalizadas, en debatir la existencia o inexistencia de un párrafo o un capítulo, cuando la discusión ya está en internet.

Los alumnos de una sociedad moderna no recurren sólo al libro de texto para ver el capítulo de la historia o el proceso de aprendizaje matemático. Vivimos en el siglo XXI, pero nos enfrascamos en batallas del XX. La información está en todos lados y los alumnos y los maestros tienen acceso a ella, en mayor o menor grado.

Debemos romper esa estructura y aceptar un nuevo modelo. El tema ni siquiera es metodológico, punto en el que ya conocemos el debate internacional. El dilema es político y de alta jerarquía: las relaciones entre el Estado y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; el sector privado y el sector público; el papel de las regiones en el marco del federalismo;

la partición de los recursos entre los estados, y, en un ámbito más parroquial: el contenido específico de los LTG, la autoría de los mismos, su distribución, etcétera.

De aquí que en muchos sentidos, la política nos ha impedido avanzar en la transformación del sistema educativo. En consecuencia, la discusión actual es sobre el pasado, sobre una historia finalizada en la que incluso la reforma a los libros de texto se inscribe en ese proceso, nos indica que lo que debemos hacer es iniciar las modificaciones necesarias para renovar el sentido del sistema educativo que, por supuesto, los incluye.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA, ANA CRISTINA Y VIRGILIO MUÑOZ 1999. *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: la perspectiva escolar, 1958-1964*. México: Noriega Editores.

MARTÍNEZ, NURIT 2009. "Ningun libro está escrito con sangre o por Dios: SEP. Lujambio justifica ajustes; reta a críticos a precisar errores, 26 de agosto de 2009", en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/170893.html>. [Consultado el 13 de agosto de 2010.]

ZEBADÚA, EMILIO 2009. "50 Años de libros de texto gratuitos: su futuro, un debate necesario", *Az, Revista de Educación y Cultura*, núm. 18, febrero, pp. 11-15.

——— 2010. "Revalorando el libro de texto gratuito", *Az, Revista de Educación y Cultura*, núm. 30, febrero, p. 7.

IV. MÉXICO: ¿PAÍS PLURILINGÜE?

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LENGUAS INDÍGENAS. SU TRAYECTORIA, PRÁCTICA Y DESAFÍOS

Cecilia Greaves Laine
Centro de Estudios Históricos
El Colegio de México

Con la Revolución de 1910, la preocupación de los gobernantes por construir un Estado nacional conceptualizado en términos de homogeneidad cultural y lingüística recobró vigor. Empero, una postura ambivalente caracterizó su acción. Por una parte se enorgullecían del legado prehispánico pero, por otra, no cejaban en su empeño por crear una sociedad culturalmente homogénea, bajo el eterno postulado ideológico de que se requería la uniformidad de la sociedad para con olidar la nación y asegurar el anhelado desarrollo y modernización. En este contexto, la unificación del idioma fue un punto central y la enseñanza de manera directa del castellano, la norma.

Mucho se ha dicho de las experiencias educativas en zona indígenas, de los problemas que enfrentaban los maestros al no hablar la lengua de sus alumnos ni conocer la costumbres locales, de la reducida asistencia, la temprana deserción, del poco interés en el aprendizaje ante la transmisión de conocimientos, valores y actitudes que con frecuencia chocaban con los de la cultura de los educandos. Los testimonios hablan por sí mismos:

> Recuerdo que el maestro no hablaba el idioma del pueblo; reprimía severamente a los niños que hablaban la lengua de nuestros padres. Entonces empezaron mis primeras dudas sobre la validez de mi lengua, de mi cultura y de todo lo que la comunidad y mis padres me habían enseñado (Hernández Hernández 1998, p. 65).

Sin embargo, los fracasos y resistencias obligaron a modificar el rumbo. Desde mediados de los años treinta surgieron voces discordantes de lin-

güistas y antropólogos en favor de una educación que reconociera la lengua materna de los alumnos en el proceso de enseñanza y fue en el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro en 1940, cuando quedó definida una nueva postura frente a la pluralidad étnica. Ya no se habló de incorporación sino de integración, concepto que implicaba el respeto a la identidad, a los valores y particularidades de las culturas nativas y, por lo tanto, de sus lenguas. A partir de estos principios, el Instituto Nacional Indigenista (INI) inició un programa de carácter integral apoyado en la figura del promotor cultural que contemplaba la enseñanza bilingüe durante los primeros años de la escuela. Los frutos de este esfuerzo pronto se dejaron sentir en una creciente inscripción escolar.

A dos décadas de distancia, y no obstante los avances, el panorama no era del todo halagador. Aunque reconocida oficialmente la validez de la educación bilingüe como base de la política educativa nacional, tal como se aplicaba, seguía siendo propiamente una educación unilateral en la que lo fundamental era la enseñanza de la lengua oficial. Se habían elaborado cientos de cartillas de alfabetización en varias lenguas, la mayoría por el Instituto Lingüístico de Verano, otras por la Dirección General de Asuntos Indígenas y el INI. Muchas eran fascículos de unas cuantas páginas; las más de las veces con ilustraciones y tipografía de alto puntaje, lo que reducía el texto. Pocas rebasaban las cien cuartillas (Bravo Ahuja 1977). Pero el problema iba más allá de la falta de material didáctico. Un considerable número de maestros no hablaba la misma lengua nativa de sus alumnos y por tanto utilizaban el español como el único medio de instrucción[1]. (Ofrezco algunos ejemplos en las figuras 1 y 2.)

Además, el tipo de preparación que recibía el educador indígena no era adecuado a su medio de trabajo, por lo que faltaban instituciones para su formación. Debido a ello, la Secretaría de Educación Pública creó el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües y confió su preparación al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, organismo destinado a la formación de los docentes nacionales, cuyo programa de tipo urbano propició, voluntaria o involuntariamente, el distanciamiento de los maes-

[1] El número de promotores y maestros bilingües se incrementó considerablemente: de 449 en 1964 a 3 416 en 1970.

FIGURA 1

Lección de la primera cartilla otomí-español



ra skwĕlá pa ya bạtsí

gáthó ya bạtsí pa skwĕlá.

'enga ra nzăyá ge ga já ga pɛnhĕ ya bạtsí ra skwĕla n'ą́.

ya ts'ŭnt'ʉ́, ya nšụtsí, gáthó da mă já ra skwĕlá. 'enga ya măstró ge dí hyóyáhĕ ngéthó híndí pą̆hĕ mahɛ́m'í.

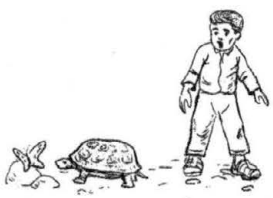
jange núgá dí pɛhní ma lénchó, dí pɛhní ma líla ra skwĕlá.

ké da šó́ka yá dá, da bą̆dí da hyon'ya da zí ri šụ́dí ndamaní, ha hínda thó ra thŭ̆hụ́ ngụgahĕ.

Fuente: SEP 1946a, p. 58.

FIGURA 2

Lección de la primera cartilla mazahua



commó'

la tortuga

dóa ndá commó'.

ndovájo' tsómjɛ.

ndonnó tsómjɛ.

Cosé ndovájo' commó'.

mmá'a Cosé.

Anda una tortuga.
Vió a una mariposa.
Se acercó a la mariposa.
El chamaquito vió a la tortuga.
El chamaquito grita.

comó'	commó'
commó'	mmá'a

Fuente: SEP-ILV [s. f.], p. 66.

tros de su grupo étnico y con frecuencia el abandono de su propia lengua. No era raro, por tanto, encontrar testimonios de maestros bilingües que se declararan portadores de "la civilización" y "enemigos del atraso indígena", que consideraran la enseñanza de la lengua materna como "pérdida de tiempo" y prefirieran identificarse como maestros federales y no como agentes indigenistas (Ros Romero 1981, pp. 165-166). Así, la educación indígena se mantuvo como un proyecto marginal dentro del sistema educativo nacional.

CAMBIO DE ESTRATEGIA

A principios de los años setenta surgen cambios importantes derivados del movimiento estudiantil de 1968. Cobró fuerza un nuevo lenguaje indigenista y hubo un cuestionamiento a fondo del modelo cultural único que prevalecía. Provino primero de un grupo de antropólogos y científicos sociales cuyos puntos de vista, si bien no siempre coincidían, se unificaron en una áspera crítica al autoritarismo oficial insistiendo en la formulación de una nueva política que otorgara a los grupos étnicos, a nivel regional y nacional, la responsabilidad de su propio desarrollo. Esta actitud de inconformidad trascendió a las comunidades indígenas, y en particular a grupos de maestros bilingües, unidos en torno a la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC). Ellos se manifestaron en contra de la desaparición "natural" o forzada de su cultura y sus lenguas y rechazaron el tipo de educación al que se habían visto expuestos por considerarla destructora de las sociedades y culturas indígenas (Hernández Franco 1985, pp. 173-184). Las razones a las que aludían eran claras:

> Nosotros, los maestros bilingües y promotores culturales, hemos sido preparados para desempeñar el papel de intermediarios entre la sociedad nacional y los grupos étnicos, entre la cultura occidental y la cultura indígena; hemos sido medianamente capacitados para desarrollar programas que responden a las necesidades y exigencias del Sistema Educativo Nacional y no a las necesidades y características sociales, lingüísticas, económicas y culturales de la población indígena; hemos sido preparados para trabajar en función de los intereses del Estado y no de las comunidades indígenas (ANPIBAC 1980, p. 189)

El gobierno hablaba de una educación bilingüe bicultural sin que hubiera sido definida conceptualmente. Tal como e aplicaba era propiamente una educación unilateral en la que lo fundamental seguía siendo la enseñanza de la lengua oficial. El I I continuó impartiendo la enseñanza bilingüe en sus escuelas durante los primeros años, pero aún así, los objetivos, los contenidos de planes y programas, la metodología y las formas de evaluación se perpetuaban como simples repeticiones de la escuela urbana, basándose en la cultura occidental, ajenos a la realidad social y cultural y a las necesidade de los grupos étnico . Consolidar una educación bicultural era un problema más complejo aún. A pesar de que e había logrado elevar el nivel de preparación escolar y pedagógica de los promotores y maestros bilingües, esto no significaba que estuvieran más comprometidos con u comunidad o con su cultura tradicional.

En las postrimerías de los años setenta se hizo evidente la radicalización de los reclamos. El Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural realizado en Oaxtepec, Morelos, convocado por la A PIBAC en 1979, sirvió de foro para presentar un análi is crítico de la política indigenista. Se hablaba de la escuela como una escuela del ilencio, represiva, enajenante, que desde lo año de la Colonia había servido para mantener en una situación de explotación económica, de dominación cultural, discriminación racial y manipulación política a los grupos étnicos. Esta vez los reclamos fueron acompañados de propuestas y acciones concretas dirigidas a superar la opre ión y marginación en que vivían. Insi tían en er ellos mismos quienes deberían planear y poner en práctica sus propias formas de educación, de elaborar una pedagogía no para indígenas ino de los indígenas (Hernández Franco 1985, p. 36). Argumentaban que "todo mundo tiene sus creencias pero no quieren reconocer que también las nuestras valen". Y añadían: "nosotros tenemos que reencontrarnos con nuestro pasado [...] buscar la educación que responda a nuestras necesidades, a nuestra especificidad cultural, a nuestras característica sociales, económicas y lingüísticas" (*ibid.*, p. 65) sin confundirla con las prácticas de asimilación, incorporación y supuestamente integración que se han venido realizando. Uno de los objetivos centrales del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural fue, entonces, alcanzar una forma de conciencia social, cultural y política propia. Con esta propuesta el planteamiento tra-

dicional se invertía. Se subrayaba la pluralidad sociocultural en contraposición al afán homogeneizador de la teoría de integración.

Ahora bien, ¿qué tan viable era este proyecto? Desde el punto de vista técnico era una labor sumamente difícil y compleja. Habría que definir las bases filosóficas y científicas de la educación, los objetivos, revisar planes y programas, decidir los contenidos, la metodología, los sistemas de evaluación y otro punto fundamental, determinar los alfabetos para las 56 lenguas existentes y elaborar los materiales didácticos apropiados. Ya en 1944, Jaime Torres Bodet, secretario de Educación, advertía que la unificación nacional no sería posible a menos que se reconociera definitivamente el pluralismo cultural mexicano y el derecho igual por parte de cada uno de los grupos indígenas a estar representado en el material educativo pues:

> ¿Qué adhesión puede esperar el maestro de un niño maya, otomí, zapoteca o yaqui cuando, para radicar en él la mexicanidad esencial que nos proponemos, quiere enseñarle a leer en publicaciones hechas al margen de sus costumbres y con ejemplos tomados de objetos, de seres, de paisajes que nunca ha visto? (1944, p. 197).

Huelga decir que el número de profesionales indígenas que podría encargarse de semejante tarea era reducido. El INI, en treinta años de existencia, no había logrado formar los cuadros técnicos para transferir la dirección del instituto a manos de los propios grupos indígenas, además de que no existían en México instituciones de educación superior para la formación de maestros bilingües, lingüistas y etnólogos. Los libros utilizados para la supuesta primaria bilingüe eran los libros de texto gratuitos (LTG) editados por el gobierno federal como parte del proyecto de expansión y homogeneización del sistema educativo nacional. Escritos en español, eran obligatorios para todas las escuelas del país fueran urbanas o rurales, públicas o privadas. Su contenido e ilustraciones pertenecían al mundo mestizo, generalmente urbano. Incluso para la enseñanza de la lecto-escritura se seguía utilizando la *Cartilla nacional contra el analfabetismo* reimpresa una y otra vez y cuyos ejemplos no tenían relación con la vida cotidiana del niño indígena. Para ilustrar esto, remito a la figura 3.

FIGURA 3

Las vocales. Cartilla nacional



Fuente: EP 1944.

No obstante el reto, la propuesta no quedó en el tintero. La ANPIBAC tomó la iniciativa y definió la base de un proyecto alternativo, el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural:

> La educación que bu camos es aquella que nos permita volver a nuestros pueblos, a de arrollar nuestra cultura y nuestra ciencia y resolver nuestras necesidades vitales [...] no debe confundirse con aquella que en realidad significa la domesticación del individuo, ni con la instrucción impartida en una escuela que sirve como aparato para la dominación cultural y en donde se imponen ideologías de las clases y grupos dominantes y se adiestran para ejercer funciones subalternas; en donde se aprende a reproducir las relaciones entre explotadores y explotado , en donde e destruye la cultura indígena (ANPIBAC 1980, p. 234).

El nuevo esquema educativo ya no implicaba simplemente la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas vernáculas para facilitar el paso a la castellanización, sino que el planteamiento tradicional se invertía y la lengua materna se utilizaría en todas las asignaturas de la educación primaria para-

lelamente al español como segunda lengua. Su carácter bicultural radicaría en los contenidos: en el bagaje cultural de los pueblos indios, en sus saberes tradicionales, en sus valores morales y en su visión particular del mundo, para reforzar la identidad cultural del niño. La fuente del conocimiento debía ser la familia y la comunidad indígena, los ancianos y autoridades tradicionales, los pueblos mismos junto con maestros y promotores "porque en ellos está el secreto de la sobrevivencia" (*ibid.*, p. 65).

Para sorpresa de muchos, el nuevo modelo de educación indígena empezó a verse como viable al finalizar los años setenta. La creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) representó un triunfo para el grupo de intelectuales, maestros y líderes indígenas en su lucha en favor de un proyecto específico para los grupos étnicos[2]. Se restructuró la educación primaria con base en los nuevos planteamientos y propuestas y se elaboraron nuevos materiales. Ya no se trataba de las tradicionales cartillas sino que empezaron a circular libros de lecto-escritura escritos sólo en lengua vernácula además de ediciones bilingües de cuentos y leyendas para niños.

LOS NUEVOS TEXTOS

La educación bilingüe bicultural, como opción educativa, ganó terreno en el ámbito político al reformarse en 1992 el artículo 4° constitucional y reconocer legalmente la diversidad cultural y lingüística del país:

> La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado (Hernández Hernández 1998, p. 112).

En apoyo a esta reforma se elaboró el Programa para la Modernización Educativa Indígena (1990-1994). La DGEI diseñó un nuevo modelo curri-

[2] Para 1978 la población indígena se estimaba en seis millones. Sólo recibían instrucción primaria 315 000 de un total de 1 250 000 jóvenes en edad escolar (Nahmad 1978, p. 237).

cular que contemplaba no sólo contenidos nacionales sino también étnicos y retomó la producción de los Libros de Texto en Lenguas Indígenas (LTGLI), labor que venía a complementar la iniciativa del gobierno lopezmateista de otorgar en forma gratuita a toda la población en edad escolar las herramientas necesarias para su educación.

Una empresa de tal magnitud requería de tiempo, financiamiento, movilización y recursos. Había que definir los objetivos, el enfoque, la estructura, metodología y contenidos. Además, la diversidad lingüística se convertía en un reto. Había que unificar criterios para la elaboración de alfabetos y gramáticas, pero también resolver el complejo problema de decenas de variantes dialectales[3]. Un exiguo presupuesto, la falta de personal docente capacitado, además de que el tiempo apremiaba para poder cumplir con el compromiso, fueron motivos suficientes para tomar una decisión práctica y optar por elaborar un solo material por grupo étnico, a excepción de algunos cuantos como el náhuatl, lengua con mayor número de hablantes, del cual se editaron tres variantes distintas.

Los nuevos libros salieron a la luz en 1994. La enseñanza se regionalizaba. Se trataba de versiones distintas en 33 lenguas, más las variantes dialectales, divididas no por año sino por ciclos escolares, que mostraban al indígena en un papel protagónico[4]. Me centraré en los libros correspondientes al primer ciclo, es decir primero y segundo grados. En ningún caso son traducción de los textos nacionales redactados en español. Si bien las temáticas abordan los lineamientos marcados por el programa nacional, los contenidos fueron definidos por equipos de maestros bilingües, asesorados por pedagogos y lingüistas de la DGEI y adaptados a las condiciones lingüísticas y culturales de cada grupo étnico. En conjunto representan una cosmovisión y una manera de actuar diferente a la sociedad nacional.

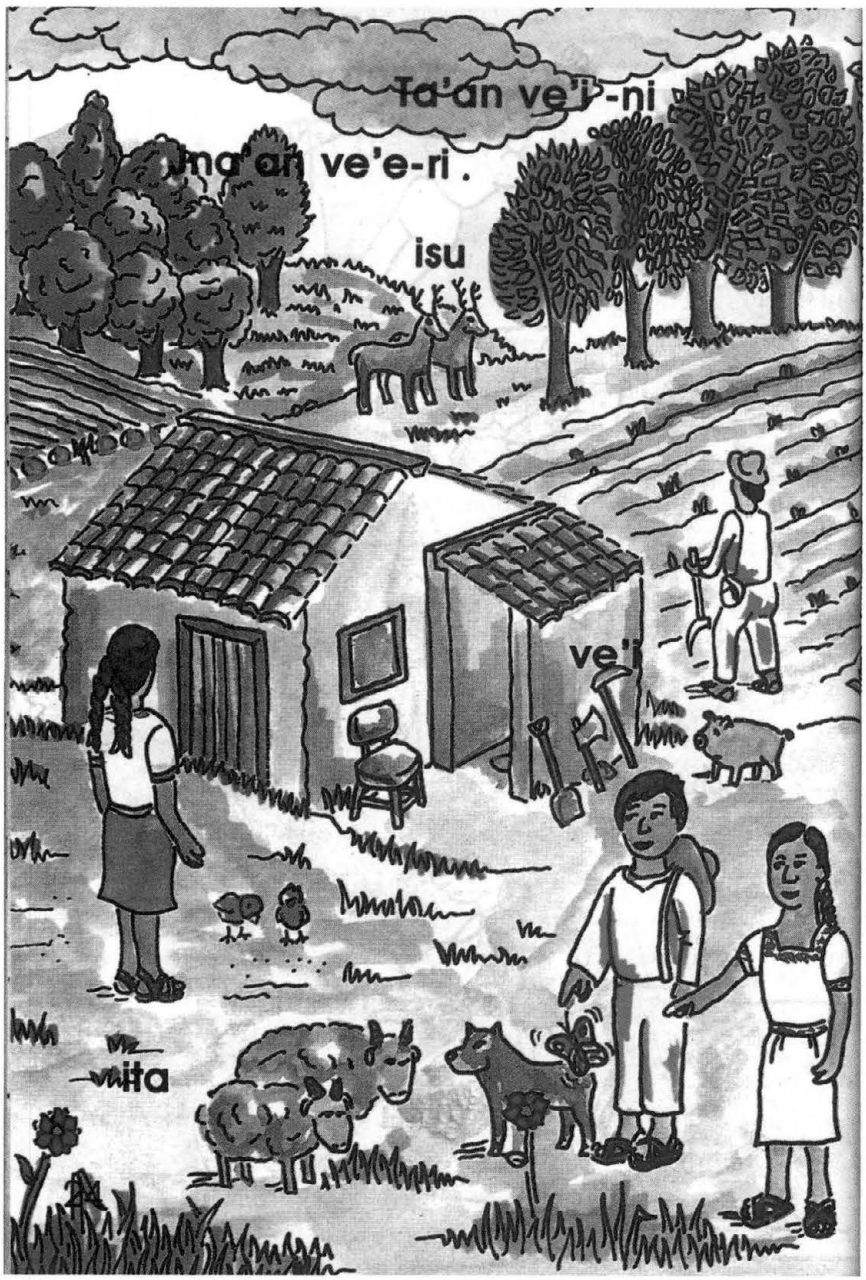
Profusamente ilustrados, muchos de ellos con fotografías que recrean la vida cotidiana del niño, los libros representan un paso importante hacia el conocimiento de las culturas nativas, como se puede apreciar en las figuras 4 y 5.

[3] Entrevista con el profesor Eleuterio Olarte, coordinador del Proyecto de Libros de Texto Gratuitos en Lengua Indígena (LTGLI) de la (DGEI).

[4] De acuerdo con la entrevista con el profesor Olarte, algunos textos no se elaboraron por tratarse de grupos pequeños como era el caso del lacandón, el huave y el matlazinca.

FIGURA 4

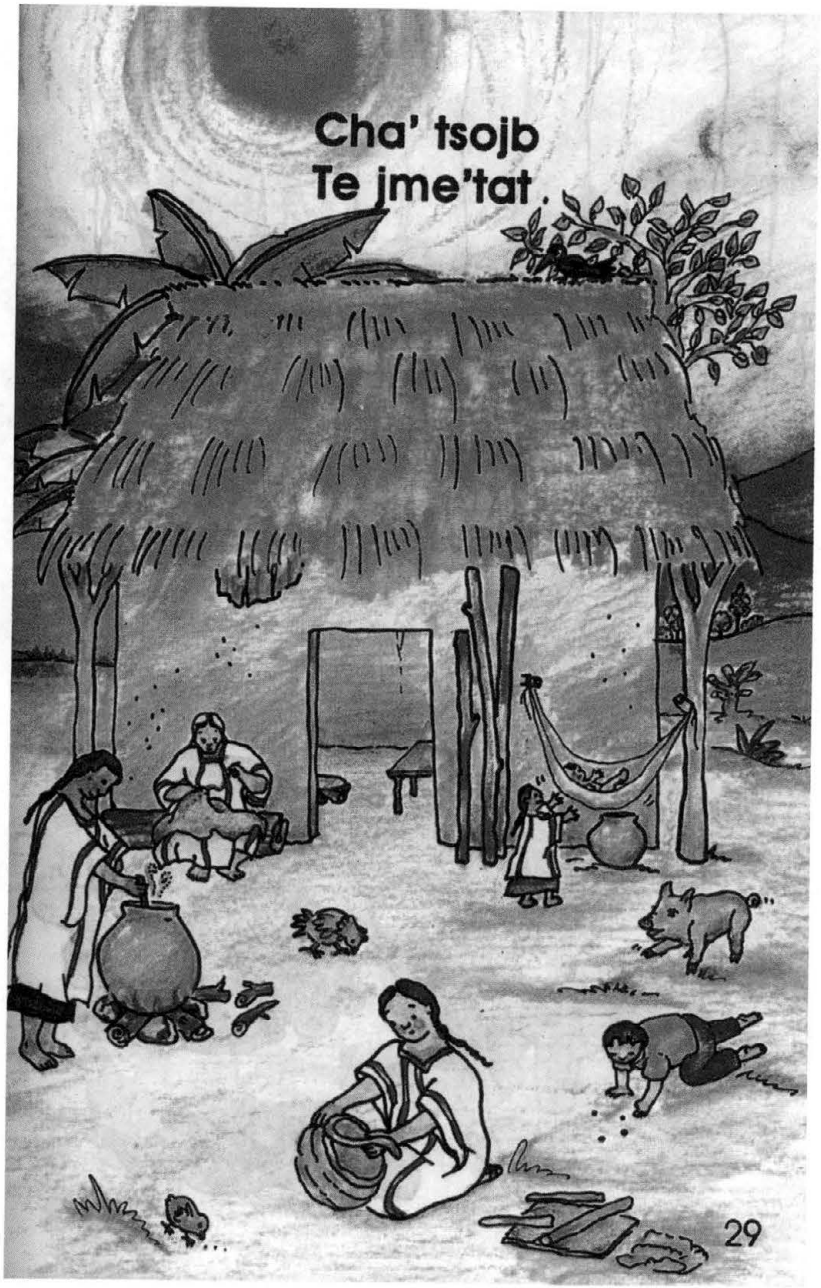
Página del libro en lengua mixteca de Oaxaca



Fuente: SEP 1994a.

FIGURA 5

Página del libro en lengua tzeltal de Chiapas



Fuente: SEP 1994b.

Las ilustraciones expresan, en mayor o menor grado, la identidad propia de cada grupo: formas de vida y de conducta, conocimientos, creencias, costumbres y valores tradicionales que rigen la vida cotidiana, dentro de un contexto particular caracterizado por el medio ambiente, la flora y la fauna locales y los cultivos principales de la región.

No podemos hablar de todos los textos por igual. Algunos constan de dos libros, uno de ellos de lecturas que incorpora cuentos, leyendas, poesías tradicionales y adivinanzas. Los métodos pedagógicos también son diferentes. Textos como los del maya, el tojolobal, el zoque, el tarahumara, el triqui, el mixe, el yaqui y el mazateco, entre otros, dan oportunidad para que el niño reflexione sobre las lecturas, conteste preguntas sobre su propia vida, experimente la redacción libre, dibuje e investigue. Otros simplemente inducen al alumno a llenar espacios con la palabra adecuada.

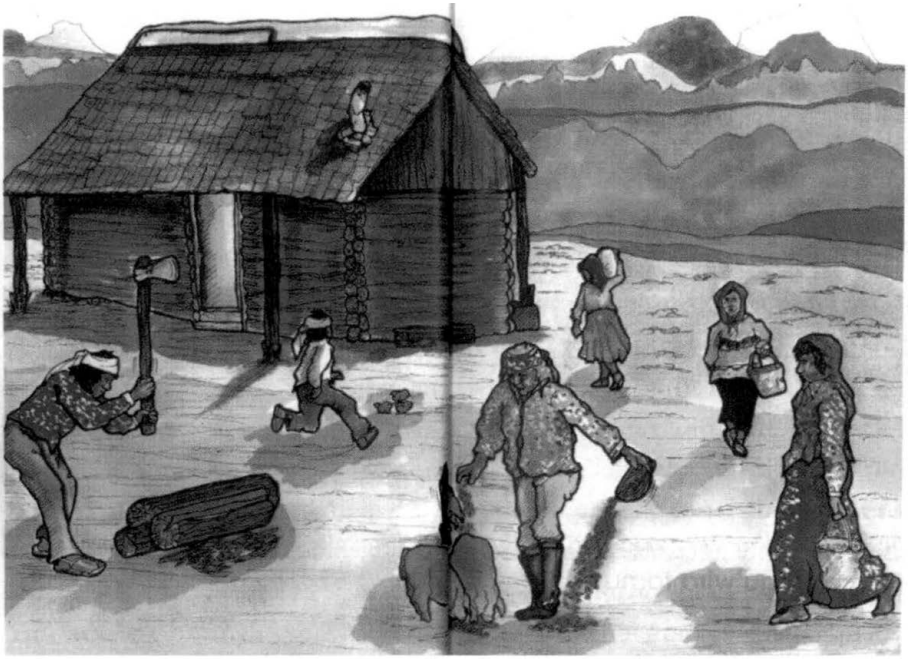
Los contenidos están divididos en unidades temáticas al igual que los libros de texto en español: la familia, la comunidad, el trabajo, la escuela, el tianguis, la higiene, la salud, costumbres y tradiciones y valores nacionales. La familia se presenta como una unidad económica que procura ser autosuficiente a base de satisfacer sus necesidades esenciales mediante el aprovechamiento diversificado de los recursos que están a su alcance. Las ilustraciones muestran una intensa convivencia familiar por la disposición de un mismo espacio doméstico en donde reina la armonía entre todos. Los hábitos y valores que destacan son los mismos que se difunden a nivel nacional: respeto a los padres y mayores, responsabilidad, cumplimiento en el trabajo, orden y limpieza, aseo personal y lealtad a la patria, como podemos observar en la figura 6.

El trabajo adquiere un profundo sentido comunitario, muy diferente al que se presenta en el ambiente urbano. Se trata de una sociedad igualitaria en donde no se distinguen clases sociales y los intereses de la comunidad predominan sobre los individuales. Supone responsabilidad para cada uno de los miembros de la familia, incluyendo a los niños que desde pequeños asumen deberes de acuerdo con su sexo y edad. El hombre es representado como proveedor del sustento familiar y la mujer como ejecutora del trabajo interno de la casa pero también partícipe en otro tipo de actividades.

La familia se presenta como parte de una comunidad a la que está unida mediante formas de vida específica como son la lengua y la cultura.

FIGURA 6

Ralamuli. ra'ichala. Lengua tarahumara de Chihuahua



Fuente: SEP 1995, pp. 14-15.

Las variedades geográficas se ilustran en la diversas formas de asentamiento. Hay desde comunidades dispersas en zonas montañosas o asentadas en mesetas semiáridas o en valle húmedos, con espacios destinados a huertos y milpas, hasta aquéllas más cercanas a centros urbanos en donde aparecen ciertos rasgos de urbanización: casas contiguas, alineadas en calles y veredas; viviendas de distintos tipos de acuerdo con la zona: de varas y techo de palma, o bajareque y palma, de adobe y teja o ladrillo y teja. Al interior de la habitación se muestra un mobiliario sencillo, generalmente de madera: mesas, sillas, bancos, además de los utensilios de barro necesarios para la elaboración de los alimentos: ollas, cazuelas, comales. En todo momento hay orden y limpieza.

La actividad productiva fundamental es la agricultura; y el maíz, el cultivo principal. De ahí que en todos los textos encontremos una marcada actitud de respeto a la naturaleza, una profunda vinculación con la tierra de la que proviene el ustento. Algunos ilustran las ceremonias de siem-

bra y cosecha observando ritos ancestrales y utilizando métodos de cultivo rudimentarios. Se utiliza la hoz y el machete, rara vez aparece una yunta de bueyes. El aprovechamiento de la naturaleza abarca también la recolección de frutos, la pesca y la cría de animales domésticos. Fuera de estos trabajos, las demás labores parecen complementarias. No aparece industria alguna de importancia comercial. Al igual que el hombre, la mujer participa en la elaboración de artículos de barro para consumo propio; ambos tejen la palma para hacer cestos, canastos, petates, morrales, sombreros y reatas. Ella utiliza el telar de cintura para elaborar prendas de vestir, huipiles de algodón y camisas de manta; en tanto él trabaja la madera para elaborar sillas, mesas, bancos y otros utensilios.

La identidad étnica se manifiesta a través de ritos, fiestas, música y danza. La fiesta como convivencia social entre los miembros del paraje o comunidad refuerza la solidaridad del grupo y las normas y comportamientos sociales. La religiosidad está presente de muy diversas maneras. Siendo estos grupos esencialmente agrícolas, la mayoría de las celebraciones se vinculan con las faenas del campo, por ejemplo, atraer la lluvia, evitar plagas o lograr una buena cosecha. También se ilustran las festividades dedicadas a una imagen venerada de la región o al santo patrón, permeadas por un sincretismo religioso, expresión de la cultura tradicional. Tema común en los textos es el intercambio comercial. En el mercado o tianguis, en el mismo barrio o en otro sitio más lejano, intercambian los escasos excedentes de sus propios productos agrícolas o artesanales por objetos o productos que necesitan y no producen.

En relación con la indumentaria, una característica propia de las culturas indígenas es que no hay un patrón establecido. Hombres, mujeres, niños y niñas se presentan indistintamente portando su ropa tradicional o vistiendo a la usanza mestiza. La figura del anciano adquiere relevancia como símbolo de la tradición, del conocimiento y la experiencia y como guía en el cumplimiento de las costumbres. Otras figuras representativas en los textos son el curandero, representante de la medicina tradicional, mediador entre los espíritus y los seres humanos, ejecutor de prácticas ancestrales para la curación de enfermedades. Y el maestro, que se convierte en promotor de la permanencia y el cambio, en puente entre la sociedad indígena y la nacional, entre la cultura propia y la universal.

Además de los contenidos regionales, los textos incorporan otros de carácter nacional. No hay que olvidar que uno de los propósitos de la labor editorial de la SEP fue asegurar un concepto de pertenencia a la nación. La mayoría incluye lecciones acompañadas de imágenes relativas a los principales acontecimientos y figuras de la historia nacional. Pocos textos hacen mención de Cuauhtémoc y Tenochtitlán. Con mayor frecuencia abordan el tema de Hidalgo y la Independencia, los niños héroes, la batalla de Puebla, Juárez, Madero y la Revolución mexicana, así como los símbolos patrios relacionados siempre con la identidad nacional.

En conjunto los textos muestran los diversos grados de aculturación de los grupos étnicos. Algunos incluyen la historia local del grupo. El texto maya es un buen ejemplo para destacar el valor y la importancia de las civilizaciones prehispánicas al igual que el totonaca de Veracruz. Otros, en cambio, con descuido, no logran definir rasgos culturales propios, no presentan tradiciones arraigadas sino que muestran, a través de su vida cotidiana, mayores semejanzas con la vida urbana.

De aquí que en ocasiones las formas tradicionales de vida coexistan con formas modernas. Paralelamente a la vida cotidiana empiezan a aparecer en algunos LTGLI, como el del náhuatl (de Guerrero) y el del yaqui, los avances de la vida moderna. Se trata de medidas que no trastocan directamente la esencia de la identidad étnica pero que contribuyen a satisfacer necesidades apremiantes y a mejorar el nivel de vida. El progreso es representado con servicios de luz eléctrica, clínicas de salud, edificios escolares, caminos y vías de comunicación, medios de transporte, mercados y tiendas de abarrotes.

Finalmente, es importante resaltar que en ningún momento se muestra la explotación de unos sobre otros, sino por el contrario, se enaltece el trabajo colectivo. Si bien a través de sus páginas quedan plasmadas las carencias y la pobreza, no hay manifestación alguna de querer modificar la situación. En todo momento es el indígena y su familia quienes con su propio esfuerzo logran sobrevivir manteniendo su cultura y su tradición.

Obstáculos y perspectivas

Con la publicación de estos libros, la educación bilingüe bicultural se fortaleció. Sin embargo, aún quedaba un largo trecho por recorrer. En la prác-

tica, debió enfrentar problemas sumamente complejos. Para empezar, ¿era posible contrarrestar la influencia de la castellanización directa impuesta durante tantos años? Y la escuela, ¿podría contribuir a rescatar o reforzar la lengua, las costumbres y tradiciones indígenas? Los textos eran un apoyo importante para la labor magisterial, pero los maestros, en su mayoría, difícilmente tenían un claro concepto del proyecto que se pretendía aplicar. Las deficiencias en cuanto a su formación docente eran evidentes. Habían recibido formación como maestros de primaria, pero no para la educación indígena, lo que propiciaba, voluntaria o involuntariamente, el distanciamiento de su grupo étnico. Había quienes veían con suspicacia la nueva propuesta por considerar que retrasaba el proceso de asimilación de la población indígena a la sociedad nacional y, por tanto, se negaban a aplicarla. Y otros, acostumbrados por años a sus propios métodos de trabajo, también la rechazaban por representar un esfuerzo adicional a sus obligaciones, ya que implicaba el dominio de dos lenguas.

Los problemas técnicos eran otro agravante. Había quienes estaban en favor de la educación bilingüe bicultural, pero se les dificultaba emplearla, fuera por el problema de las variantes dialectales —uno de los argumentos más frecuentes de los maestros para justificar la no utilización de los nuevos materiales— o por que ellos mismos desconocían la ortografía y estructura gramatical de su propia lengua y por tanto se les dificultaba escribirla (De Gortari Krauss y Briceño 2003, p. 186). Por ejemplo, un maestro de la DGEI comentaba:

> Aprendí por mi propia iniciativa, porque era un gran desafío. Yo lo escribo agregándole algunos signos del alfabeto español, hay unas palabras en mi lengua que no pueden ser traducidas al español (Guzmán Gómez 1991, p. 103).

Atender la capacitación de miles de maestros bilingües y promotores, y concientizarlos sobre el valor de su lengua y cultura, era un reto titánico. La DGEI programó cursos de orientación en todas las zonas lingüísticas sobre el manejo y la aplicación didáctica del nuevo programa. Pero las limitadas partidas presupuestales no ofrecían mayor apoyo a los educadores indígenas. El grupo de especialistas dedicados a su instrumentación era reducido y no permitía mayor atención. Los cursos, breves, apenas logra-

ban dar una idea general. Fue frecuente que los textos se distribuyeran en los centros escolares sin que hubieran sido acompañados de una preparación previa. De ahí que la respon abilidad de esta capacitación fuera paulatinamente transferida a los gobiernos estatales.

La expansión del sistema escolar en el medio indígena limitó su desarrollo cualitativo. Las autoridades de la DGEI, preocupadas por la formación docente del personal asignado a zonas indígenas, exigieron mayor nivel de escolaridad —secundaria o bachillerato— en la contratación de nuevo personal. Pero ante la carencia de jóvenes con el perfil profesional requerido en las regiones étnica , no fue posible evitar de nuevo la incorporación de maestros que no hablaban la misma lengua de sus alumnos.

Los vicios indicales fueron otro factor que frenaba el proceso de cambio. Al intervenir el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la ubicación del personal bilingüe, éste no tomaba en cuenta la lengua o la variante dialectal que hablara el maestro, sino que utilizaba como criterio de movilización su antigüedad y preparación, sin faltar los sobornos. Con esta política los profesores de nuevo ingreso eran ubicados en las zonas, más lejana , en tanto que quienes contaban con mayor antigüedad eran designados a comunidades en la periferia de los centros urbanos. El resultado lógico fue la asignación de maestros de diferente grupo étnico al de la zona donde trabajaban, desconociendo, por tanto, las características culturales de los grupos que atendían. A las zonas tarahumara y huichol, por ejemplo, fueron enviados maestros nahuas[5]. Así, la lengua y la cultura quedaban supeditadas a los derechos laborales, pero también a la corrupción sindical, por lo que la enseñanza directa del español no llegaba a desaparecer.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Entre altibajos y contradicciones, carencias y aciertos se había delineado un nuevo proyecto alternativo de educación indígena. Las principales demandas de los grupos étnicos formaban parte del discurso oficial y se inscribían dentro del proyecto nacional. Pero este proceso hacia una auto-

[5] Entrevista con el profesor Eleuterio Olarte.

nomía cultural parecía no rebasar la etapa experimental. Para muchos, la reforma estaba por debajo de las expectativas. Si bien se habían editado los LTGLI, el gobierno mantuvo una postura ambivalente. El afán de aprovechar la oportunidad política que representaba institucionalizar la educación bilingüe bicultural contrastó con la falta de respaldo técnico y presupuestal para alcanzar sus objetivos. La Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBA) no pudo mantenerse por sí misma y dejó prácticamente de operar. Al interior de la SEP tampoco pudo evitarse la arraigada oposición de funcionarios, directores e inspectores, así como de mae tros federales y estatale para quienes fragmentar el sistema educativo siguiendo líneas lingüística representaba una amenaza para la consolidación de una identidad nacional. Las denuncias de que los LTGLI permanecían en las oficinas de la SEP, en las ciudades o en las comunidades y no eran distribuidos en las escuelas, eran frecuentes. También podía observarse la influencia negativa del SNTE sobre ese sector del magisterio, ahora más atento a los beneficios que podría obtener que a su compromiso con la comunidad.

No obstante los incipientes resultados y deficiencias, estas experiencias representan un rico caudal de enseñanzas. De una propuesta marginal, a principios de los años cincuenta, con la figura del promotor cultural —para alfabetizar en las lenguas vernáculas como paso previo a la castellanización—, se había logrado, a mediados de los setenta, crear la categoría de maestro bilingüe y, para los noventa, el reconocimiento legal de una educación bilingüe bicultural y la edición de LTGLI que daban cuenta de las particulares formas de vida de los grupos étnicos, de sus creencias, co tumbres y tradicione

A pesar de todo, como señala Natalio Hernández —uno de los principales protagonistas de esta historia—, había quedado atrás el proyecto de un Estado nación homogéneo en lengua, cultura, valores, formas de vida y tradiciones, y cobraba vigor la imagen de una sociedad que reconocía su rostro plural (1998, p. 91). Sin embargo, esta diversidad de culturas que da la imagen de "muchos Méxicos" no debería perderse en aras de la unidad nacional, del progre o y de la modernidad.

BIBLIOGRAFÍA

ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES I DÍGENAS BILINGÜES, A.C. 1980. *Los indígenas y su política educativa.* México. [Documento mimeografiado.]

BRAVO AHUJA, GLORIA 1977. *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos.* México: El Colegio de México.

DE GORTARI KRAUSS, LUDKA Y JUAN BRICEÑO GUERRERO 2003. *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas.* México: SEP.

GABRIEL HERNÁNDEZ, FRA CO 1985. "De la educación indígena tradicional a la educación bilingüe bicultural", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales,* vol. XXV, núm. 97, pp. 173-184.

GARDU˜O CERVANTES, JULIO 1983. *El final del silencio. Documentos indígenas de México.* México: Ediciones del Centro Cultural Mazahua.

GUZMÁN GÓMEZ, ALBA 1991. *Voces indígenas.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional Indigeni ta.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, NATALIO 1998. *In tlahtoli, in ohtli, la palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas.* México: Plaza y Valdés.

NAHMAD, SALOMÓN 1978. "La educación bilingüe bicultural para las regiones interculturales de México", en *I 'I 30 años después. Una revisión crítica.* México: Instituto Nacional Indigeni ta, pp. 225-238.

ROS ROMERO, CONSUELO 1981. *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán.* México: Instituto Nacional Indigenista.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓ PÚBLICA 1944. *Cartilla nacional contra el analfabetismo.* México: SEP.

———— 1946a. *Cartilla otomí-español para los monolingüos de la zona otomí.* México: SEP.

———— 1946b. *Primera cartilla mazahua.* México: SEP.

———— 1994a. *Sa'an uu Savi. Nuu Vijin. Lengua mixteca de la region alta, Oaxaca. Primer ciclo.* México: SEP.

———— 1994b. *Bats'i K'op. Lengua tzeltal, Chiapas. Primer ciclo.* México: SEP.

———— 1995. *Ralamuli. ra'ichala. Lengua tarahumara, Chihuahua. Primer ciclo.* México: SEP.

TORRES BODET, JAIME 1944. *Educación mexicana. Discursos, entrevista y mensajes.* México: SEP.

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LENGUA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

Sylvia Schmelkes
Instituto de Investigaciones
para el Desarrollo de la Educación
Universidad Iberoamericana

PROLEGÓMENOS

No considero conveniente comenzar este trabajo sin antes explicitar la postura desde la cual abordo el análisis de los libros de texto gratuitos en lengua indígena (LTGLI) para la educación primaria en México.

México es un país pluricultural, definido como tal en nuestra Constitución política desde 1992, ahora en el artículo 2°[1]. Definirnos de esta forma, exige el diseño de medidas políticas para preservar, fortalecer y desarrollar la lenguas y las culturas que así nos definen. Dentro de estas estrategias, las educativas son centrales. Una política que desarrolle y fomente la educación intercultural y bilingüe es la indicada. Una educación intercultural es conveniente porque persigue que los indígenas conozcan y valoren su propia cultura, así como que conozcan otras culturas y la cultura dominante. Lo que un país pluricultural debe buscar es que las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas se den desde posiciones de igualdad y basadas en el respeto. Esto sólo puede ocurrir si los pueblos indígenas se relacionan con otras culturas con base en el conocimiento y la valoración de su pro-

[1] A la letra el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice: "La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociale , económicas, culturales y políticas, o parte de ellas" (2010, p. 1).

pia cultura. Y una educación bilingüe debe perseguirse como resultado de la educación básica para el dominio, oral y escrito, de la lengua propia y del español. Dicho bilingüismo debe lograrse con los alumnos indígenas que hablan una lengua materna diferente al español, pero también con quienes no hablan o dominan la lengua indígena propia de su grupo.

Además de lo anterior, la política educativa debe desarrollar y fomentar una educación intercultural para toda la población. Sólo así podrá lograrse que la población nacional conozca, valore y aprecie la diversidad cultural que siempre ha existido en México, pero que ahora nos define. La educación intercultural para todos es la otra parte de la pinza que permitirá ir construyendo relaciones de respeto entre los culturalmente diversos.

Podríamos preguntarnos si la educación también debiera ser bilingüe para toda la población. Aceptando que se trata de un tema controversial, presento mi propia postura, que es que este propósito sí debe perseguirse a nivel regional. En los territorios propios y en las zonas de influencia de cada una de las culturas indígenas de nuestro país, la educación bilingüe en la lengua correspondiente también debiera ser para toda la población. Esta política, aunada a otras políticas lingüísiticas que estimulen el uso público de las lenguas indígenas, en forma oral y escrita, sin duda ayudaría a cumplir el cometido implícito en la Constitución: el de fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen ser pluriculturales.

Las investigaciones recientes sobre la adquisición de segundas lenguas son claras, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE 2007) señala la conveniencia de iniciar con su aprendizaje, en forma oral, lo más temprano posible. Esto significa que, desde preescolar, se enseñen las dos lenguas —la indígena correspondiente y el español— y se instruya en las dos lenguas (Hamel *et al.* 2004). Para que esto pueda ocurrir —incluso para que pueda darse la verdadera educación bilingüe solamente entre alumnos indígenas— se tienen que cumplir, sin embargo, algunas condiciones que aún no están dadas, como es: documentar todas las lenguas, lograr consenso entre los hablantes de los alfabetos de cada lengua, formar docentes capaces de enseñar la lengua indígena y en número suficiente para atender a toda la población, producir textos de múltples tipos en lengua indígena, y sensibilizar a la población en general para enfrentar las resistencias, que necesariamente habría ante estas tareas. Sería deseable que la enseñanza de

la segunda lengua no descansara en cursos de gramática, sino en experiencias del aprendizaje de la lengua en torno al conocimiento de la cultura. La gramática podrá adquirirse como producto de la reflexión sobre las correcciones que hay que ir haciendo a la expresión oral y escrita y que resultan de los ejercicios de este conocimiento.

La educación intercultural y bilingüe, así concebida, ería responsabilidad de la educación básica, que es la obligatoria. Sin embargo, esto no tiene que significar que la educación intercultural y bilingüe se interrumpa a partir de la secundaria. Por el contrario, sería muy conveniente que esta educación se convirtiera en un propósito de todos los nivele educativo . Con eso lograríamos congruencia entre nuestra definición constitucional y nuestro quehacer educacional.

LA EDUCACIÓN BILI GÜE EN MÉXICO

No podemos más que celebrar que exista actualmente una oferta de educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de México. Fueron muchos siglos de intentos de a imilación de los indígenas a la cultura nacional. En la historia reciente de nuestra educación —claramente a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921— se persiguió la castellanización para la asimilación definitiva de los indígenas, y dicha empresa fue muy exitosa en muchos caso . En palabra de José Vasconcelos, el primer secretario de Educación Pública del país: "Deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado" (Fell 1989, p. 206).

También debemos celebrar que para apoyar la educación intercultural bilingüe existan los LTGLI. Es sin duda uno de los aspectos que, a cincuenta años del primer reparto de los libros de texto gratuitos, es motivo de orgullo y conmemoración. A pesar de ello, considero necesario hacernos algunas preguntas.

La primera se refiere a la realidad de nuestra educación intercultural bilingüe: sólo existe en lo nivele de educación inicial, preescolar y primaria. ¿Es suficiente eso? Parecería, por varias razones, que no es así. La educación obligatoria, desde 1993, incluye la educación secundaria. Un

bilingüismo equilibrado puede lograrse mejor como resultado del periodo completo de educación básica y no solamente de la educación primaria. Más aún, como ya señalamos, la educación intercultural bilingüe tendría que ser objetivo de todos los niveles educativos.

La segunda tiene que ver con la conveniencia de mantener este tipo de educación en un subsistema diferente, separado y, podríamos decir, incluso segregado de la educación básica. La creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tuvo su razón de ser en 1978, pues nace como fruto de la lucha de un grupo de docentes indígenas —aliados con antropólogos comprometidos con la causa del bilingüismo—, y logra revertir la educación castellanizante y asimilacionista iniciada más de medio siglo antes. Esto no se habría podido hacer desde el sistema regular, normado de manera totalmente homogénea para toda la República.

Sin embargo, con el tiempo esta DGEI se ha venido distanciando del centro de la toma de decisiones en materia educativa. Además de sufrir fuertes recortes de presupuesto que han impedido que los alumnos indígenas tengan las condiciones necesarias para estudiar, ha generado, con los años, un conjunto de expectativas educativas un tanto distintas y por debajo de las experiencias de las escuelas regulares. En parte esto es resultado de que los docentes indígenas no cuentan con una formación inicial profesional, sino que son reclutados como bachilleres y, por lo mismo, no son considerados "del mismo nivel" que los maestros regulares. En consecuencia, se ha ido construyendo una cultura magisterial distinta a la mayoritaria, la cual que tiende a ser más flexible ante los incumplimientos e inclusive ante las violaciones a los reglamentos y las leyes. De esta forma, la separación, y consecuente segregación de la educación indígena en el sistema educativo nacional, que se reproduce en las entidades federativas, ha fomentado la creación de un servicio educativo de segunda, que al parecer no merece presupuestos dignos ni tratos equivalentes. La pregunta entonces se transforma en la siguiente: ¿No sería mejor cuidar nuestra diversidad desde el propio corazón del sistema educativo? Ello permitiría atenderla en donde quiera que ésta se encuentre y evitar lo que ocurre en la actualidad, en la que 30% de los niños indígenas acuden a escuelas no indígenas, muchas de ellas urbanas, en donde no son reconocidos como tales, o bien no son tratados con dignidad y son víc-

timas de actitudes discriminatorias tanto por parte de los docentes como de los compañeros alumnos. Es de suponerse que el sistema educativo nacional, y los estatales, han evolucionado lo suficiente en estos últimos 30 años como para poder reconocer la heterogeneidad del sistema educativo mexicano y diseñar sistemas de enseñanza para cada grupo a partir de lo que necesite para lograr, con calidad, los propósitos educativos que pueden ser de todos, al mismo tiempo que los propios.

La tercera pregunta cuestiona las causas de los bajos —bajísimos— aprendizajes que logran los alumnos de las escuelas indígenas y que han sido ampliamente documentados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2007 y 2008). El siguiente cuadro nos proporciona, a guisa de ejemplo, los resultados de los niños que asisten, en escuelas indígenas, a la prueba Excale (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) de tercer grado de primaria. Es necesario tomar en cuenta que las pruebas que aplica el INEE, así como las de la SEP: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), están en español, y que ello puede explicar en parte estos bajos resultados. La prueba de español no es una prueba de español como segunda lengua, sino la misma prueba que se aplica a los hispanohablantes.

TABLA 1

Resultados de las pruebas Excale, de matemáticas y español, de tercero de primaria (2007)

	Nivel			
Tipo de escuela	*Por debajo del básico*	*Básico*	*Medio*	*Avanzado*
Privadas				
Español	8	47	39	6
Matemáticas	13	15	45	28
Urbanas públicas				
Español	24	58	17	2
Matemáticas	36	21	34	9
Rurales públicas				
Español	31	56	12	1
Matemáticas	52	20	24	4

Tipo de escuela	Nivel			
	Por debajo del básico	*Básico*	*Medio*	*Avanzado*
Indígenas				
Español	41	52	6	1
Matemáticas	72	14	12	2
Nacional				
Español	25	56	17	2
Matemáticas	40	20	31	9

Fuente: INEE 2007.

La pregunta es la siguiente: dados estos resultados tan bajos, ¿no será que lo que estamos haciendo en educación indígena está equivocado y amerita una revisión a fondo? Parecería que la respuesta es afirmativa.

Los LTGLI I para la educación primaria

Planteadas estas posturas y analizados los, que desde mi perspectiva, son los problemas fundamentales de la educación indígena en México, analicemos, en su contexto, estos libros.

Existen hasta ahora libros en 33 lenguas indígenas y 55 de sus variantes. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali 2007) registra en su catálogo 68 agrupaciones sociolingüísticas y 364 variantes de lenguas indígenas en el país. La propia DGEI atiende alumnos hablantes de 57 lenguas indígenas. Obviamente, no se cubren todas las lenguas indígenas del país, ni siquiera todas las lenguas comprendidas en la DGEI. A pesar de ello, el esfuerzo ha permitido una cobertura considerable de las lenguas indígenas, pues las 33 lenguas y 55 variantes son habladas por 94.7% de los alumnos que asisten a escuelas indígenas.

Estos libros son importantes por varias razones. Una fundamental es que permiten alfabetizar en la lengua indígena cuando es la materna. Ésta es una premisa básica de la educación bilingüe: la lecto-escritura se adquiere mucho mejor cuando es la lengua materna, ya que después se transfiere sin

dificultad a segundas y terceras lenguas (Cummins 2000). La sola existencia de estos libros muestra que las lenguas indígenas se pueden escribir y que proporcionan material de lectura en lenguas indígenas no sólo a los alumnos, sino también a sus familias. La presencia de estas lenguas en los textos escolares es un paso sustancial en su valoración y en el de las culturas que expresan.

Podemos encontrar el origen de los libros de texto en lengua indígena desde 1957, los que al parecer estuvieron en uso hasta 1960, cuando fueron desplazados por los libros de texto gratuitos en español (Modiano 1974; Aguirre Beltrán 1973), así como por la absorción de la educación indígena por parte de la SEP (antes era responsabilidad del Instituto Nacional Indigenista). No obstante, a lo largo de los años, se siguen produciendo textos en lengua indígena.

La producción fuerte comienza poco después de la creación de la DGEI, durante los años ochenta del siglo pasado. En los LTGLI recientes podemos identificar dos épocas. La primera agrupa los libros producidos a partir de 1992, y hasta 1995 aproximadamente, con el inicio de los programas compensatorios, y en concreto del Programa para Abatir el Rezago Educativo, con recursos del Banco Mundial, que operó en cuatro entidades federativas: Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo. En cada entidad federativa se produjeron libros de texto en sus dos principales lenguas indígenas (tzotsil, tseltal, mixteco de Guerrero, náhuatl de Guerrero, zapoteco de la Sierra, mixteco de Oaxaca, ñhañhu y náhuatl de Hidalgo).

Una entrevista realizada con la directora de la elaboración de los libros durante esta etapa permite destacar lo siguiente:

- Se seleccionaron dos lenguas para cada estado y, en cada lengua, la variante hablada por un mayor número de indígenas.
- Se ofrecieron los libros en estas lenguas y variantes a todos los alumnos hablantes de la lengua y de todas sus variantes.
- Los libros fueron elaborados por equipos de docentes que conocían su lengua y sabían escribirla.
- A los equipos de docentes se les proporcionó un guión muy abierto basado en las unidades del libro integrado para primero y segundo de educación primaria para las escuelas primarias regulares del país: yo, mi familia, mi comunidad y mi país.

- Cada equipo docente elaboró los textos a partir de su cultura.
- Años más tarde, una traducción de estos libros al español reveló importantes diferencias culturales en los tratamientos de los grandes temas, que era lo que se perseguía.

En Chiapas se realizó un estudio (Freedson y Pérez Pérez 1999) que revela un serio problema con las variantes que no fueron la base de la elaboración de los libros. Los libros causan un total rechazo cuando llegan a usuarios que hablan una variante distinta a aquélla en la cual se elaboró el libro, aunque entre sí las variantes sean inteligibles. Puede plantearse la hipótesis de que esto se debe a que la identidad de los indígenas es comunitaria, no étnica ni lingüística. Algo que no pertenece a su comunidad se considera ajeno, tan ajeno como si se tratara de algo extranjero. Este rechazo lo he podido constatar en recorridos a varias entidades del país, por lo que no parece ser un fenómeno que se refiera solamente a Chiapas.

Entre los niños que sí hablan la variante en la cual están escritos los libros, el gusto por ellos es excepcional. Los niños los hojean, los leen, los vuelven a comenzar y los comentan entre ellos.

Los docentes indígenas manejan de manera muy limitada la lectoescritura en su lengua, por lo que les resulta difícil, aunque no imposible, trabajar con los libros. Se quejan de su grado de dificultad. Tanto de parte de los maestros como de los padres de familia hay una preferencia por la docencia del español y en español.

Cuando se hizo el estudio se observó también la existencia de problemas en la distribución de los libros en las escuelas. Estos obstáculos, al parecer, fueron superados después.

La segunda etapa en la historia reciente de los LTGLI es la actual, a partir de 1995 aproximadamente, cuando comienzan a producirse libros en otras lenguas. Busqué, sin éxito, algún lugar en el que se describiera la metodología seguida para la elaboración de esta segunda familia de libros. Sin embargo, sí puede deducirse que los libros son de un solo autor. A través de un sondeo informal con algunos autores, al parecer estos libros sí fueron traducidos de un mismo texto, elaborados y terminados en la ciudad de México, lugar a donde viajaron los autores en grupo para trabajarlos. Así, el contenido de los libros es idéntico para todas las lenguas y cultu-

ras. Desde hacía algunos años, aproximadamente desde 2005, no se habían elaborado textos en otras lenguas, sino en todo caso más textos en las mismas lenguas. Los libros son para los primeros cuatro grados de la educación primaria; por alguna razón, se consideró que ya no eran necesarios los de los últimos dos grados. Durante esta administración se han producido pocos textos de diferente naturaleza, más literarios y lúdicos, llamados *Vivencias y sucesos cercanos* (SEP 2008), pero no son de texto. En la tabla 2 aparecen los textos distribuidos durante lo que va de la presente administración.

TABLA 2

Libros de texto gratuitos en lengua indígena distribuidos entre 2007 y 2010

Título	*2007-2008*	*2008-2009*	*2009-2010*
Libros de texto	154	179	172
Libros de lectura	36	33	34
Cuadernos de trabajo	34	32	33
Materiales de apoyo	—	5	5
Vivencias y sucesos cercanos	—	—	34

Fuente: SEP 2010.

Los libros anteriores se produjeron en cantidades importantes, como muestra la tabla 3.

TABLA 3

Libros de texto gratuitos en lengua indígena. Tiraje 2007-2010

Título	*2007-2008*	*2008-2009*	*2009-2010*
Libros de texto	897 450	1 001 900	1 031 200
Lecturas	228 850	227 350	235 700
Cuadernos	278 850	272 300	287 930
Material de apoyo	19 600	17 300	17 300
TOTAL	1 424 750	1 518 850	1 572 130

Fuente: SEP 2010.

En el año 2002, la DGEI produce un libro con el título de *Guía para el aprovechamiento de los libros de texto en lengua indígena* (SEP 2002). En esta guía se establece que el objetivo de los libros es servir como apoyo "para propiciar el uso, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena, contribuyendo al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y niñas indígenas. No son para niños cuya lengua materna es el español" (*ibid.*, p. 8). Se explica que obedecen al plan y programa de estudios vigente en ese momento (de 1993), así como al enfoque funcional comunicativo de la enseñanza de la lengua. También se señala que hay un libro para cada grado, de primero a cuarto, salvo en ocho lenguas, donde hay dos libros, uno por ciclo.

Puesto que estos libros están escritos en lengua indígena, es difícil para un lector no hablante ni lector de estas lenguas saber qué dicen ni cómo lo hacen. Sin embargo, a través de esta *Guía* tenemos una idea de su contenido, que en adelante resumo:

- Los libros de primero y segundo están organizados por unidades temáticas que se relacionan con la vida y la experiencia del niño: familia, comunidad, medio ambiente y fiestas, en primero; y escuela, tianguis y trabajo; fenómenos naturales y niños de otras culturas, en segundo. Los textos son de interés para el niño: cuentos, fábulas, leyendas, poesías, historias regionales, adivinanzas, narraciones y costumbres. Están acompañados con ilustraciones del entorno, que varían entre los distintos libros. Las actividades son atractivas para los niños: crucigramas, juegos con palabras, palabras y expresiones lingüísticas de variantes dialectales cercanas.
- Los libros de tercero y cuarto están organizados por lecciones. Comienzan con un texto articulador de actividades de lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua. Incluyen lecciones de ortografía. Además la *Guía* sugiere a los docentes adaptarlos a las características de cada grupo.

Sin embargo, la cuestión sobre el contenido de los libros permanece. El contenido específico solamente puede ser analizado por los hablantes/lectores de una lengua indígena. Por esa razón, me di a la tarea de pedirles a algunos hablantes/lectores que hicieran un somero análisis del contenido de los libros. He aquí los resultados por grupos:

Los rarámuri (tarahumaras). Ellos me indican que las variantes dialectales son un impedimento serio para el uso de los libros, pues a los niños de variantes distintas a aquella en la que fue escrito el libro se les dificulta mucho entenderlo. Se quejan de que la misma palabra aparece escrita en el mismo libro de diferentes maneras, lo que genera confusión en los niños. Entre los libros de diferentes grados hay desigualdades importantes, pues al parecer fueron escritos por distintos autores y no hay criterios comunes. Finalmente, dicen los rarámuri, se producen libros que muy pocos entienden. Pero los dibujos son muy buenos. Los maestros recurren a ellos porque a los niños les gustan. Ven en las ilustraciones cosas significativas porque son parecidas a las de su comunidad. Y los libros sí toman en cuenta su cultura y su vida cotidiana, hablan de cosas que suceden en su comunidad, de cosas que conocen y que no les son ajenas.

Los ñomndáa (amuzgos) de Guerrero. Los maestros amuzgos que entrevisté consideran que los libros se acercan a la realidad de los niños y que los niños los entienden y comprenden, y les gustan mucho. Le dan importancia a la lengua del niño, y en general a su entorno y a su cultura. Sin embargo, los libros sólo tocan algunos contenidos. No parten de una investigación lingüística previa, tienen errores ortográficos y no se han actualizado. La escritura que se emplea no es utilizada por todos los amuzgos, pero los libros pueden servir como instrumento para estandarizar la escritura de la lengua.

Los tseltales de Chiapas. Los libros están escritos en la variante de Oxchuc, que no es comprendida por una parte importante de la población tseltal. No hay unificación lingüística; al igual que en el caso rarámuri, la misma palabra se escribe de diversas maneras.

En este breve sondeo, se constata lo siguiente:

- La pertinencia cultural y lingüística, tanto textual como gráfica, de los libros de texto parece agradar a los alumnos de las escuelas primarias a los que están destinados, lo que indica la conveniencia de seguirlos produciendo.
- El proceso de producción de estos libros indígenas, correspondiente a la primera etapa parece mucho más conducente para la producción de libros cultural y lingüísticamente pertinentes que el procedimiento seguido durante la segunda etapa, por lo que parecería recomendable,

si se van a producir nuevos libros, retomar esta primera metodología y perfeccionarla.

- Las variantes dialectales son causa de dificultad en el uso e incluso de rechazo de estos libros de texto. Al parecer, la identidad de los pueblos indígenas es más comunitaria que étnica y son las características del habla de la comunidad donde habitan las que los unifica. Cualquier diferencia respecto de esa forma específica de hablar se interpreta como ajena. Ello conduciría a pensar que habría que desarrollar mecanismos para que los docentes puedan ir haciendo las adecuaciones dialectales de estos libros.
- Los LTGLI tienen deficiencias tanto lingüísticas como pedagógicas. La falta de consensos sobre los alfabetos conduce a que haya varias formas posibles de escribir una lengua. El problema es que en un mismo libro, al parecer, y en más de un caso, aparecen varias formas de escribir la misma palabra. Esto no puede más que confundir a los alumnos. El descuido en la unificación lingüística denota una correspondiente falta de preocupación pedagógica en la elaboración de los libros.
- Parece indispensable realizar una evaluación de calidad lingüística, cultural y pedagógica de los LTGLI —lo que por el momento sólo puede ser juzgado por quienes hablan y escriben la lengua en cuestión—, así como de los nuevos libros que haya que producir frente a las reformas curriculares, de forma tal, que se asegure que a los pueblos indígenas se les entreguen libros en su lengua de la mejor calidad y con mayores posibilidades de impacto.

LOS LTGLI PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA INNOVACIÓN RECIENTE

El Acuerdo 384 de la SEP relativo a la reforma curricular de la educación secundaria fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de mayo de 2006. En sus primeros párrafos este acuerdo incluye el reconocimiento de México como un país "multicultural y diverso, por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas y requiere, por tanto, impulsar una ecuación intercultural para todos, que identifique y valore esta

diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional" (SEP 2006, p. 2). En el artículo 10° transitorio el acuerdo a la letra señala:

> Por las finalidades y la naturaleza de la Asignatura Estatal, la SEP emitirá los lineamientos que orienten a las autoridades educativas locales y a las escuelas para el diseño y la selección de los programas de estudio correspondientes. *En localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá, con carácter obligatorio, la asignatura de lengua y cultura indígena con base en los lineamientos que establezca la SEP* (*ibid.*, p. 19. Las cursivas son mías).

Por primera vez en la historia, la lengua y la cultura indígenas ingresan a la educación secundaria, si bien con algunas restricciones. La filosofía orientadora de esta política, promovida por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, a partir de 2005, postula que en el caso de los pueblos indígenas que se encuentran en situación mayoritaria, sea en sus lugares de origen o en sitios de migración, la educación intercultural en secundaria debe permitir la culminación de u dominio de ambas lenguas: la lengua propia y la lengua oficial del país en el que viven —sin desmedro del aprendizaje de una tercera lengua—. Asimismo, ésta debe ser la etapa de conocimiento profundo, reflexivo, crítico, comparativo y dialógico sobre su cultura y las otras con las que se establece contacto, tanto cercano como vicario. Y evidentemente, debe ofrecérseles una educación de calidad que permita desarrollar las habilidades, los conocimientos y los valores cívicos y ciudadanos para vivir dignamente en el país en el que se nació y en cualquier otra parte del planeta[2].

Esta disposición culmina la elaboración de libro de texto en lengua y cultura indígena para la educación secundaria en las primeras ocho lenguas, las habladas por un mayor número de personas y por 75% de los hablantes de lengua indígena: náhuatl, maya, otomí, mixteco, zapoteco,

[2] Esto último incluye combatir lo que denomino "asimetría escolar", que es la que explica por qué los indígenas son los que menos acceso tienen a este nivel educativo, por qué transitan con mayor dificultad a través de él, por qué aprenden menos en él y por qué les sirve menos lo que aprenden en su vida cotidiana. Dicha asimetría sólo se combate con calidad educativa, entendida como necesariamente diversa en sus procedimientos, pero similar en sus fines con la educación destinada a la población mayoritaria.

tseltal, tzotzil y totonaco. También culminó la definición de una política de la educación secundaria para poblaciones indígenas que implicó opciones importantes como las siguientes:

- No crear "secundarias indígenas". En México existe un subsistema indígena para la educación preescolar y primaria, como ya se explicó. Es un subsistema segregado que ha venido desarrollándose, a lo largo de los años, con menores exigencias de cumplimiento y calidad. Se quería evitar que sucediera lo mismo con el siguiente nivel educativo, además de pretender que la asignatura de lengua y cultura indígena fuera una experiencia de interculturalidad en las localidades con población indígena. Se consideró que si un niño o una niña no indígena nacía y crecía en una comunidad en la que 30% o más de su población hablaba una lengua indígena, bien haría en aprenderla y en conocer la cultura de esa población. Por eso, toda secundaria ubicada en estas localidades tendría esta asignatura como obligatoria tanto para alumnos indígenas como no indígenas.
- En México existen 68 lenguas indígenas, y el sistema escolar opera con 50 de ellas. No era posible trabajar todas las lenguas al mismo tiempo, no se quería repetir lo que se hace para los niveles preescolar y primaria, que es diseñar una asignatura genérica para todas las lenguas indígenas del país. Por lo mismo, se comenzó con las ocho lenguas más habladas del país. Hubo la oportunidad de continuar con otras ocho y, en el tercer año, con ocho más. De esta forma, se adoptó un programa de mayor plazo que permitía trabajar lengua por lengua y cultura por cultura.
- Sólo los hablantes y los conocedores de su cultura podrían diseñar los contenidos de esta asignatura. Así fue como se constituyeron pequeños equipos de hablantes que diseñaron la asignatura a partir del conocimiento de su lengua y su cultura.
- No se deseaba que esta asignatura se convirtiera en una clase de lengua. Se partió del conocimiento de la experiencia boliviana, en la que se introdujo la asignatura de quechua o aymara como obligatoria en todas las escuelas, pero con un enfoque lingüístico que los alumnos de secundaria aborrecieron. Con eso la experiencia de interculturalidad resultó contraproducente. Entonces, se prefirió desarrollar un enfoque en el que la

lengua se aprende a partir de estudiar la cultura. Los alumnos leen sobre su cultura y profundizan su conocimiento haciendo investigación en u propia comunidad. Esta investigación la hacen en lengua indígena. La presentan oralmente y por escrito. Durante la presentación se atiende la corrección de la expresión oral o de la escrita y ello se aprovecha para reflexionar sobre la lengua.

A los equipos se les pidió que en una frase indicaran los aspectos fundamentales de su cultura. Un ejemplo es el listado que hicieron los mayas tseltales: "Nuestro caminar en la tierra y en el mundo". *uestro* remite a la noción de comunidad, a las autoridades comunales y su función, a las festividades y los ritos; *caminar* hace referencia a la historia, desde los mitos originarios hasta los sueños de futuro, pasando por su visión de la historia nacional; *en la tierra* incluye la relación con la naturaleza, el trabajo agropecuario, la recolección y la caza, el clima y su conocimiento y predicción, el significado de los fenómenos meteorológicos; *en el mundo* alude al estudio de la cosmovisión tseltal. Todo esto constituye el currículo para los tres años de educación secundaria. Este proceso se repitió, aunque de manera distinta en cada caso, en todas las lenguas.

Con esta visión se produjeron entre 2005 y 2007 diecinueve programas de estudio para los tres grados de la asignatura en otras tantas lenguas, aunque no se editaron más que para ocho de ellas. Hasta 2009 se habían editado más de 300 000 libros, entre programas de estudio, guías didácticas para el maestro, y guías de aprendizaje y libros de texto para el alumnado en estas ocho lenguas.

Sin embargo, la asignatura de lengua y cultura indígena en secundaria se ha enfrentado a dos dificultades. La primera e realmente lamentable, pues al final, estando listo el currículo para los tres grados escolares, ólo fue posible impartir la a ignatura en el primero. La razón fue la falta de tiempo curricular (se había ofrecido el tiempo curricular de la asignatura tecnológica, pero el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la reivindicó), además la carencia de recursos no permitió ampliar el horario a fin de hacer caber dicha asignatura. Esta decisión, dicho sea de paso, contraviene la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en 2003, que establece con claridad que los indígenas

tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de la educación básica. Decisiones, al fin, todavía racistas.

La segunda dificultad fue la ausencia de docentes que supieran escribir su lengua. Hay muchos docentes de secundaria que hablan la lengua, o docentes de primaria que pueden fungir como docentes de la asignatura en secundaria. Por desgracia no la escriben porque en el país no ha habido oportunidades para aprender a hacerlo[3]. Esto condujo a elaborar un *software* para que alumnos y maestros, juntos, aprendieran a escribir su lengua. Con este sistema fue posible hacer el *software* para seis de las ocho primeras lenguas trabajadas.

Lo aquí relatado representa apenas una primera aproximación a lo que debiera ser la educación secundaria en regiones indígenas: una educación de su lengua y en su lengua, a propósito de su cultura, y con una calidad que permita acceder al conocimiento de otras culturas y dialogar con ellas. Además, como ya señalábamos, la educación secundaria requiere desarrollar las habilidades básicas y superiores de pensamiento, y los valores de convivencia ciudadana con los niños indígenas, de la misma manera en que debe hacerlo con todos los niños del país.

REFLEXIONES FINALES

No se puede negar la importancia de los LTGLI por lo que ellos significan para el fortalecimiento de nuestra diversidad lingüística y cultural, la que ahora se reconoce que nos caracteriza como país. Sin embargo, lo que se ha realizado hasta la fecha es claramente insuficiente. Los LTGLI para la educación primaria llegan sólo hasta cuarto grado, lo que de alguna manera refleja la persistencia de la visión instrumental de la lengua indígena: utilizarla mientras se domina el español, lo que debe comenzar a ocurrir en cuarto año de primaria. Así las cosas, introducir el aprendizaje de

[3] Durante la administración 2001-2006 la CGEIB también diseñó la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en la que, entre muchas otras cosas, los futuros maestros que trabajarán con niños indígenas aprenden su lengua (a hablarla y a escribirla bien) y conocen a profundidad su cultura.

la lengua indígena en secundaria significa un salto que deja un vacío en los últimos grados de la primaria. Por otra parte, estos libros permiten aprender la lengua, a leerla y posiblemente también a comenzar a escribirla. Pero hay que destacar que se trata solamente del aprendizaje *de* la lengua indígena, no *en* la lengua indígena (además de *en* español), que es lo que podría conducir al verdadero bilingüi mo. Tampoco existen libros de texto que permitan enseñar la lengua indígena como segunda lengua a hispanohablantes de las regiones indígenas, o a la población indígena que ya perdió el uso de la lengua. Todos estos son rubros que han de verse fortalecidos.

Los LTGLI no han sido evaluados, ni los de primaria ni los de secundaria y esto sería una condición indispensable si queremos tener la certeza de que lo que estamos entregando a la población indígena para que afiance su lengua y aprecie su cultura es un material de calidad. Como indicamos en el cuerpo del texto, existen eñales de deficiencia lingüí ticas y pedagógicas en estos libros, y de erias dificultades para su uso entre quienes hablan una variante dialectal distinta a aquella en la que se escribió el libro en cuestión. Estudiar esta problemática, y encontrarle soluciones, parece una prioridad para el futuro inmediato.

Estos libros, tanto los de primaria como los de secundaria, adquirirían su verdadero entido y de plegarían u potencial si existiera una política educativa congruente para la educación básica de las poblaciones indígenas. Ésta incluiría el aprendizaje no sólo de las dos lenguas, sino en las dos lenguas, desde pree colar hasta el tercero de secundaria, de manera que como resultado de la educación básica se lograra un bilingüismo equilibrado. Igualmente, dichos libros podrían ver potenciado su impacto en la medida en que existieran políticas lingüísticas que promovieran la producción de textos en lengua indígena, así como el uso público —oral y e crito— de las lenguas, indígenas regionales entre toda la población que habita en una región indígena. Una política educativa consistente para los pueblos indígenas, y una política lingüística que la apuntale y fortalezca, permitiría que la educación que reciben los pueblos indígenas sea digna de la que merecen en un país que se reconoce como pluricultural.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP (SepSetentas).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2010, en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBbiblio/pdf/1.pdf>. [Consultado el 19 de enero de 2011.]

CUMMINS, JIM 2000. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Tonawanda, Nueva York: Multilingual Matters.

FELL, CLAUDE 1989. *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. México: UNAM.

FREEDSON GONZÁLEZ, MARGARET JULIA Y ELÍAS PÉREZ PÉREZ 1999. *La educación bilingüe bicultural en los Altos de Chiapas*. México: SEP.

HAMEL, ENRIQUE, MARÍA BRUMM, ANTONIO CARRILLO, ELISA LONCON, RAFAEL NIETO Y SILVIA ELÍAS 2004. "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un curriculo intercultural bilingüe de educación indígena", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX, núm. 20, pp. 83-107.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS 2007. *Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas*, en <http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/>. [Consultado el 9 de junio de 2010.]

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN 2007. *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

——— 2008. *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas 2003. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

MODIANO, NANCY 1974. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista-SEP.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) 2007. *Understanding the Brain: The Birth of a New Learning Science*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Centro para la Investigación y la Innovación Educativa.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2002. *Guía para el aprovechamiento de los libros de texto en lengua indígena*. México: SEP.

———— 2006. "Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria", *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo de 2006, pp. 24-45.

———— 2008. *Vivencias y sucesos cercanos (en lengua huichol 2° y 3°)*. México: SEP.

———— 2010. *Libros de texto en lengua indígena distribuidos entre 2007 y 2010*. México: SEP. [Manuscrito.]

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN NÁHUATL. EXPERIENCIAS DE UN MAESTRO BILINGÜE

Francisco Palemón Arcos
Universidad Pedagógica acional, Guerrero

HABLANDO DE EXPERIENCIAS

La interacción con niño y niña de diferente escuelas primarias bilingüe de la zona escolar 03 de Mexcalcingo, municipio de Chilapa, Guerrero fue una primera experiencia para acercarme a los libros de texto gratuitos en lengua náhuatl (LTGLN). Mi segundo acercamiento estuvo marcado por mi e tancia en el área de desarrollo y planeación educativa de las oficinas de la Subcoordinación Regional de la Montaña Baja de Guerrero donde documenté procesos de castellanización entre los maestros bilingües. Ahí constaté que lo materiales educativos eran de poca utilidad porque lo docentes usaban, en mayor proporción, el castellano.

Años más tarde y después de algunos estudios sobre la lengua y mi e pecialización en el campo de la sociolingüística, el acercamiento hacia la comunidad de Acatlán me permitió estudiar la relación entre el hablante y su lengua. De este estudio, una generación de e tudiante reportaba un hecho cotidiano: el náhuatl vivía una gran tensión, no se mantenía ni se desplazaba de manera mecánica. Tal dinámica dependía de los contextos de uso y de la actitud de los hablantes, su reconocimiento al interior de la comunidad y la comunicación entre sus pares generacionales funcionaban como indicadores identitarios para definir el uso de las lenguas.

Bajo esta dinámica la escuela bilingüe llamó mi atención, unos niños hablaban el náhuatl y otros el castellano. Algunos maestros son nahuas de Atliaca, municipio de Tixtla, otros del municipio de Zitlala y el resto de la misma comunidad. El náhuatl de Acatlán se distingue por usar la *b* y la *f*

en algunas de sus palabras y sus conversaciones. Sin embargo, la escuela, a través de los LTGLN, limita el uso de esta distinción porque pretende enseñar la otra variante, la de la Montaña. La reacción de algunos habitantes es, entonces, usar el castellano. El desplazamiento, ahora, ya no era por el castellano sino por la diferencia entre variantes lingüísticas del náhuatl.

El testimonio que aquí presento se centra en estas tres experiencias cuyo hilo conductor es el acercamiento hacia los LTGLN. Tal hecho se refiere a una comunidad de la región de la Montaña Baja del estado de Guerrero: Acatlán. El análisis retoma una generación de estudiantes, a lo que yo llamo la generación del conflicto que, indirectamente, influye en la vida de la escuela bilingüe y su relación con los materiales educativos, muy especialmente, los LTGLN.

ACERCAMIENTO A LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LENGUAS INDÍGENAS

Mi ingreso como maestro de educación primaria bilingüe, dentro del Subsistema de Educación Indígena, en 1991, se dio en un momento en que los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas (LTGLI) hacían su aparición, por lo menos en lo que corresponde a las regiones del estado de Guerrero[1].

El acercamiento hacia los libros y el conocimiento que tenía como maestro respecto de la lectura y escritura en lengua náhuatl era mínimo, aunado a una actitud de menosprecio. Tal hecho refiere mi experiencia de discriminación vivida fuera de mi comunidad y, de manera específica, durante mi escolaridad; es decir, los que hablábamos náhuatl éramos los indios, los cuatreros y los guaranís; prejuicios que desdeñaban nuestra persona.

[1] Aunque muchos autores e instituciones reportan estos datos, la mayoría coincide en que en 1988 la Dirección General de Educación Indígena editaba 88 libros de texto gratuitos en lengua indígena en 32 lenguas y 74 variantes, que cubrían 48% de la demanda nacional (*cfr.* Ramírez 2006, p. 173). No obstante, la distribución de estos textos hacia las escuelas llegaba de manera tardía. Esto no significa que los maestros y los hablantes en lenguas indígenas no hayan conocido otros libros. Al contrario, desde 1970, en el estado de Guerrero se empezaron a producir los primeros materiales —como los cuentos— y, en 1985, aparecen los LTGLN y el *Manual para el maestro*. Más tarde y con el proyecto "Escuela de Asesorías", la aplicación de los libros de lectura y escritura en lenguas indígenas adquirían relevancia. Sin embargo, apenas funcionaron como escuelas piloto después de 1993 (*cfr.* Carrasco 2001, p. 320).

Por otro lado, al trabajo dentro de las comunidades, se sumaba la actitud negativa de los padres de familia para desarrollar habilidades lingüísticas en náhuatl, esto causaba desinterés. Ellos, tal como se habían acostumbrado, preferían el castellano; precisamente por esa experiencia que yo había vivido, nada querían saber del náhuatl en la escuela, pero sí en la comunidad.

De manera similar, la mayoría de mis compañeros de la región vivieron esta situación; ello hacía que los libros en lengua indígena se consideraran de poca utilidad[2]. Sin embargo, quienes sí ocupaban estos materiales, atravesaban por cierta dificultad, pues abordaban la escritura en una variante diferente: los maestros hablaban de una forma y la comunidad expresaba su propia particularidad. Estas tres dimensiones entrecruzadas hacían que los LTGLN cayeran en desuso o en todo caso, en un uso complejo entre los docentes.

A reserva de que pueda suceder en otras regiones y comunidades de nuestro país, en Acatlán, municipio de Chilapa, Guerrero, este hecho es más que evidente: en la escuela bilingüe se enseña el náhuatl que aparece en el libro de texto, pero los maestros hablan una variante distinta y la comunidad identifica su manera de hablar.

El náhuatl en los LTGLN

El náhuatl de la escuela es el náhuatl de la "Montaña", es el náhuatl de Tlapa que tiene diferencias con las de la comunidad de Acatlán. Algunos padres de familia afirman:

[2] No trato de generalizar este hecho aunque, desde otro lado, hay quienes intentan concretar acciones de alfabetización usando los LTGLN. Ello ha llevado a definir grupos y trabajos que expresan el uso de la lengua; los encuentros para la normalización de la escritura en lengua náhuatl por parte de algunos maestros son un ejemplo de ello. Para resumir esta experiencia desde el punto de vista regional, Abad Carrasco Zúñiga (2001 p. 424) explica que el uso de estos materiales educativos ha encontrado algunas resistencias de aplicación por dos razones: una "por la idea arraigada de la castellanización" y dos, porque "los docentes no habían recibido capacitación para el uso y aplicación de los libros". Por otra parte, y aun con estas observaciones, los LTGLI remiten al desarrollo de una habilidad lingüística: la escritura. Eso exige conocimiento y disposición sin perder de vista su sentido porque "la introducción de las formas escritas pueden tener un efecto disruptivo en el habla y la cultura locales" (Flores Farfán 2007, p. 685).

Yion xpokatsi oyahka se año pero ken tla ihkon kintlaliaya trabajos forzados, aman ken tla tiktoba, maestros miyek palabras kintlane, niman kineke ika ma kinkwilokan ken tla yame tlahtoba. Niman xtkita totlahtol ken tla sokse tlamantik. Aman ache onomolestaro nokni, ¿ka, te?, hasta nafa xnibele, tlinon kihtoba zitlaltecos (Palemón 2005, p. 163).

Esa niña fue sólo un año porque les dejan muchos trabajos forzados, ahora como dices, los maestros piden muchos trabajos y quieren que los escriban como ellos hablan. Y tú sabes nuestra lengua es diferente. Ahora mi hermana se molestó, ¿cómo? Si hasta yo no sé qué dicen esos zitlaltecos.

Otro padre de familia reafirma:

Ban de nikan tochan te, porque de hecho ipan libro bahlo de ne Tlapa, ma tikontlalikan, onka tesis. Aman de acuerdo a tlahtohle de Acatlán nikan ttekitilcha la b, la f, nafa, tafa ken tla xyafa yion kalake, xyafa yion ttekitilcha "tajua", "weye", xkontlale para yin avance programático nikan ktoba tla yekan tekichiwahle (*ibid.*, p. 97).

El de aquí de Acatlán pues, porque de hecho, en el libro viene de allá de Tlapa, supongamos que hay una tesis. Ahora de acuerdo al náhuatl de Acatlán aquí utilizamos la "b", la "f" en *nafa*, *tafa* (yo, tu) como que eso no va, eso es lo que utilizamos. *Yejua*, *weye* "tu" "grande" como que no va. Sólo pensemos para este avance programático, aquí dice actividades.

Algunas palabras del náhuatl de la Montaña tienen *w* y terminan con *-li*; por ejemplo, *wakij* "seco", *mijli* "milpa". El de Acatlán tiene *b* y termina con *-le*, en *bakeh* "seco", *mihle* "milpa"[3]. Por otro lado y como un dato muy recurrente para la primera identificación es con la palabra *ketsa* cuyo significado, para los de la Montaña, es "erigirse, pararse"; pero para los de Acatlán significa una "relación sexual". Entender el primer significado implicaría anteponer una letra para decir *tketsa* y entender el segundo significado quitar esa letra y decir *ketsa*[4].

[3] Desde el punto lingüístico estaríamos hablando de procesos fonológicos y morfológicos por la que atraviesa el náhuatl.

[4] En el *Vocabulario náhuatl-español de Acatlán*, Guerrero, Marcos Matías y Constantino Medina (1995, p. 33) identifican esta palabra dentro del campo de los órganos sexua-

Las diferencias entre los significados y el uso de fonemas podemos observarlas en la siguiente tabla:

TABLA 1
Comparación de variantes lingüísticas

En castellano	*La generación en conflicto (Acatlán)*	*Náhuatl de Zitlala*	*Náhuatl de la Montaña*	LTGLN
Frijol	Etl	Yetl	Yetl	"In teotl Tlaloc amo san otejtlay-oultianya...kampa teotl ochantía... uan nochita onka miek sentle, ayojtle, chilli, **yetl** uan xochme" Traducción Este dios Tláloc no sólo hacía sufrir...donde vivía dios...siempre había mucha mazorca, calabaza, chile, **frijol** y flores
Mujer	Sobatl	Siwatl	Siwatl	"...ima mokone **siuatl** itoka Sitlali" Traducción ...y su hija mujer se llama Estrella

Fuente: SEP 1994, pp. 31-136.

Si la escuela enseña tal como se dice en los LTGLN, los maestros tienen el reto de explicar los cambios de *etl* a yetl y de *sobatl* a siuatl. Igual que estos casos están también las palabras "casa" y "tarde". En Acatlán es **kahle;** para los de Zitlala y la Montaña es *kalli.* En cambio, en los LTGLN aparece: "katka se tonajli, se koyotl okikuaya totolimej, pan se **kajli**" (*ibid.*, p. 150) (era un día en que, un coyote que se comía a los guajolotes, en un casa).

La otra palabra sería *chotlak*; para las otras variantes serían *teotlak.* En los LTGLN dice: "kalka se **tiotlak** pan mestli Toxkatl, **teotlak** chikauak

les. En otras comunidades existe cautela de uso para no "incomodar" o sorprender a la gente o los niños sobre el significado de esta palabra.

totonki" (*ibid.*, p. 37) (era una tarde del mes lluviosos, una tarde muy caliente).

Los cambios de *-le* a -li o de *cho-* a *teo-* y *tio-*, también necesitan explicarse. Esta descripción representa un grado de complejidad enorme que exige otras formas de intervención y conocimiento. Lo que ha sucedido hasta ahora es que se ha tratado de analizar el náhuatl desde la estructura del castellano como tal, se ha buscado la etimología de la lengua como si ésta formara parte de otras lenguas del mundo.

Hablar distinto entre maestros

En la región de la Montaña Baja de Guerrero los nahuas pueden identificarse diciéndose: "tú hablas muy rápido"; otros reiteran, "tu náhuatl es muy cantadito, muy respetuoso". En la mayoría de las pláticas nahuas decir *siwatsin kwakwaltsin*, "mujercita, rebonita", remite a una intensidad de emoción, un acercamiento o una intención de expresión personal. Por otra parte, decir *siwatl kwaltsin*, "mujer bonita", remite a una expresión muy superficial, una valoración "de fuera" hacia la persona.

Éste es sólo un ejemplo entre los elementos culturales, comunicativos y de habla; la emoción y el sentimiento son la fuente de la melodía lingüística que hace de los hablantes nahuas su hablar distinto hacia objetos, personas y formas de percibir el mundo. En esta dimensión, las costumbres de las comunidades influyen en la construcción de esta identidad a partir del contexto geográfico, social y cultural. *Naja* "yo" de Copalillo, *nafa* "yo" (Acatlán), *nejua* "yo" (de Zitlala y la Montaña), son algunos rasgos de esta expresión. En Atliaca, municipio de Tixtla, Guerrero, *yenkwik* es "nuevo", mientras que en Zitlala y Acatlán es *yankwik* (*cfr.* Lastra 1986, p. 226).

Con estas particularidades han crecido los maestros. Los primeros años de su vida fueron determinantes para comprender su bagaje lingüístico y cultural para pasar, después, a la vida escolar. Debido a la exigencia del trabajo, la ubicación laboral de los maestros se ha dado fuera de sus comunidades. Hoy muchos residen en Chilapa aunque su lugar de origen tiene su propia dinámica de comunicación, de habla y de identidad lingüística. Este proceso ha provocado la generalización del castellano.

Para amortiguar esa tendencia, los profesores han iniciado un proceso de normalización de la escritura; se trata de homogeneizar una norma ortográfica para utilizar el náhuatl en los procesos de escolarización. La escuela bilingüe de Acatlán se encuentra dedicada a ello; en algún momento había once maestros en la escuela. Tres de ellos de Acatlán, tres de Zitlala y el resto de Atliaca. A esta diferencia de habla latente, se añade la que habla la comunidad y la de los LTGLN. Por otra parte, al ser algunos cuasi-hablantes[5] del náhuatl, la tendencia a usar el castellano se ha generalizado.

La comunidad identifica su manera de hablar

Un primer acercamiento de esta identidad es la forma en que algunos habitantes, interesados en la lengua náhuatl, plantean establecer un vocabulario para que la comunidad no deje de ser bilingüe. En un primer momento se afirma que "desde el siglo XVI, la lengua náhuatl carece de uniformidad ortográfica, pues la grafía de la misma contenía muchas variantes en la representación de los sonidos orales" (Matías y Medina 1995, p. 15). Algunos ejemplos se encuentran en el cambio de una vocal alta anterior [i] a una vocal media anterior [e]. El primero corresponde al náhuatl clásico, el segundo al náhuatl de Acatlán. Este cambio ocurre regularmente en el absolutivo de los sustantivos, como aparece en la siguiente tabla:

TABLA 2
Diferencias del náhuatl

Náhuatl clásico	Náhuatl de Acatlán
Milli	Mihle
Xitli	Xihtle
Xinaxtli	Xinaxtle
Tlaquehualli	Tlaquehuale
Apozahualli	Apozahuale

Fuente: Matías y Medina 1995, p. 15.

[5] Los cuasi-hablantes son aquellos que entienden pasivamente la lengua y pueden actuar en consecuencia. José Antonio Flores Farfán (2000) reporta algunos datos interesantes sobre este tema.

Otra de las características es el cambio de *-tía* por *-cha*, en *matían* por *machan*, "ya nos vamos". Según los autores, la aspiración larga y la aspiración intermedia es otra característica de esta lengua: *totomeh*, "pájaros", y *totahtzin*, "nuestro padre", son algunos ejemplos.

En otro estudio, sugerí que el náhuatl podía escribirse a partir de un conjunto de grafías debido a sus características fonéticas y cambios fonológicos propios del náhuatl de Acatlán: p b t k kw s x f ch tl ts l m n w y h i a e o[6]. Algunas de esas palabras pueden ser:

TABLA 3
Grafías utilizadas para el náhuatl de Acatlán

Poktle	Humo	**I**amahtsin	Viejita
Bakax	Buey	**M**ixton	Gato
Tetl	Piedra	**N**antle	Señora
Kohtle	Leña	**W**entle	Dote
Kwehton	Almohada	**Y**ohlo	Sentimiento, corazón
Sobatl	Mujer	**H**neme	Camina
Xochitl	Flor	**I**xko	En su ojo
Fichah	Pasar, caminar	**A**tl	Agua
Chabak	Grasoso	**E**lotl	Elote
Tlahle	Tierra	**O**htle	Camino
Tsikatl	Hormiga		

Fuente: Palemón 2005.

Por otro lado, los diseñadores y participantes de los LTGLN han iniciado otra intervención dentro de las actividades de la normalización de la escritura. Allí se puede ver lo que se utiliza en los libros porque, prácticamente, son ellos los que han venido dirigiendo el proceso. Ahí han establecido que el náhuatl "está conformado por 18 grafías: a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, s, t, u, x, y, tl, ts, más la w, que se encuentra en proceso de discu-

[6] Además del estudio de la generación de estudiantes en Acatlán, en otro análisis sobre la recreación de una leyenda (Palemón 2008) sistematizo una representación gráfica con estas grafías.

sión" (*Normas de escritura de la lengua náhuatl* 2006, p. 5). En este conjunto no entra la *kw*, *f*, *b*, ni la *h* que identifica a la comunidad de Acatlán. Por tanto, la homogeneización de este uso de grafías conlleva a otra opción de lengua entre los habitantes, la de usar el castellano.

Las variantes lingüísticas en la región de la Montaña Baja de Guerrero

El recorrido por las comunidades de la región me ha permitido identificar las formas de habla de quienes usan el náhuatl. La sede del Comisariado de Bienes Comunales funciona como un referente de asentamiento poblacional que exige una misma identidad y defensa del territorio, por ende, un mismo uso de la lengua. En estas identificaciones están las comunidades sede y sus núcleos de población: Hueycantenango, San Jerónimo Palantla, Atzacualoya, Acatlán, Zitlala, Ahuacuotzingo y Atliaca. Sin embargo, puedo decir que hay un náhuatl de Hueycantenango, un náhuatl de San Jerónimo Palantla y así de manera sucesiva.

Si esto fuera cierto, la probabilidad de que el náhuatl "no es y nunca fue una sola lengua, mucho menos uniforme" (Flores Farfán 2007, p. 680) adquiere relevancia. Este autor refiere que esta lengua está constituida por un número indeterminado de lenguas separadas, que oscila entre cuatro y doce diferentes lenguas con distintos grados de viabilidad e inteligibilidad. No es caso de la región de la Montaña Baja de Guerrero; aunque no es uniforme sí hay comprensión y entendimiento. La diferencia —dice otro de los autores— se encuentra en la lengua hablada que desde tiempos muy remotos es "una variante dialectal del náhuatl del valle de México, de la familia yutoazteca, la cual [...] es como la mexicana, difiere en algunos vocablos; la diferencia que hay es ser la lengua mexicana muy pulida y está muy tosca" (Hernández 1998, p. 9). Aquí se refiere a lo rápido y lo cantadito de los hablantes del náhuatl.

El estudio de las fronteras geográficas de ciertos usos lingüísticos habla de estas diferencias. En los inicios de la década de los cuarenta, Weitlaner y Johnson detectaron accidentalmente una tácita diferenciación entre los hablantes del nahua o mexicano de la región de la Baja Montaña de Guerrero. En ese trabajo "lograron obtener un vocabulario que confirmó la

peculiar variante de un dialecto que se particularizaba en relación al de los hablantes del pueblo —Hueycantenango— del área donde lo descubrieron y registraron" (Cervantes 2004, p. 19), *el náhuatl pastor* que hablan los de Hueycantenango.

Lo que quiero decir aquí es que las diferencias dialectales son evidentes. Ello ha permitido elaborar otros materiales que tratan de usarse como materiales de apoyo de los LTGLN. Su relación y el acercamiento hacia la comunidad es una tendencia en despegue. Entre ellos están: *Lectura y escritura de la lengua náhuatl* (Tezoptitlan 2007) *Totekwe ipan Yoltlamachtilistle. Nuestro traje en Acatlán: entre la construcción de la leyenda y la poesía* (Palemón 2008) y *Antología de cuentos indígenas de Guerrero* (Román 2007).

REFLEXIONES FINALES

Las buenas intenciones de contar con un material educativo en lenguas indígenas son loables y reconocidas. Sin embargo, ello requiere de un estudio profundo respecto de la situación lingüística de sus destinatarios. En esta dimensión, las comunidades viven su propia dinámica; la mayoría son bilingües del náhuatl y castellano; otros, en cambio, monolingües en esta última lengua. Por otra parte, los maestros viven una redefinición identitaria: hace muchos años que no viven en sus pueblos, saben muchas variantes pero no saben cómo abordarlas porque su estudio hacia el náhuatl ha sido nulo.

Utilizar un libro de texto en náhuatl implica conocimiento. La oralidad no es suficiente aunque sí necesaria. Por la doble dominación que pasan los maestros (en su escolaridad y en su experiencia laboral), los LTGLN se diseñan desde la lógica del castellano; escriben el náhuatl de manera separada, cuando la misma lengua es aglutinante y polisintética. Estas definiciones representan una dificultad para quienes recurren a los materiales de apoyo. Por eso no se utilizan.

Desde el punto de vista de la alfabetización, los LTGLN cumplen con su objetivo: se trata de aprender a leer y escribir. La forma y el significado de la lengua importan poco. Cuando estos cambios son percibidos en la comunidad, la reacción se hace sentir: hay un náhuatl propio del lugar o de la microrregión. Por ello, en lugar de servir para retroalimentarse,

acelera su desplazamiento. Para estos espacios sociales no es posible aprender el náhuatl de los de la Montaña. Además, cuando uno llega a ella, hay otras variantes más y así de manera sucesiva.

Cualquiera que sea el náhuatl, la lengua representa un potencial de aprendizaje. Su lógica se encuentra en otra manera de aprender y de percibir el mundo. Eso exige un acercamiento y conocimiento para poder expresarlos en los LTGLN tal y como lo manifiestan las comunidades. Por tanto, hacerlos suyos es un reto todavía no alcanzado.

BIBLIOGRAFÍA

CARRASCO ZÚÑIGA, ABAD 2001. "Castellanización o alfabetización en lengua materna: balances y perspectivas de la educación indígena en Guerrero", en Tomás Bustamante Álvarez y Sergio Sarmiento Silva (coords.), *El sur en movimiento. La reinvención de Guerrero del siglo XXI*. Guerrero, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Universidad Autónoma de Guadalajara-Instituto de Estudios Parlamentarios "Eduardo Neri" del Congreso del Estado Libre y Soberano de Guerrero, pp. 313-332.

CERVANTES, ROBERTO 2004. "Los nahuas que la etnografía olvidó", en Danièle Dehouve, Roberto Cervantes Delgado y Ulrik Hvilshoj, *La vida volante. Pastoreo trashumante en la Sierra Madre del Sur*. Guerrero, México: Jorale Editores-Universidad Autónoma de Guerrero, pp. 19-48.

FLORES FARFÁN, JOSÉ ANTONIO 2000. "Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México)", *Amerindia. Revue d'Ethnolinguistique Amérindienne, Centre National de la Recherche Scientifique*, núm. 25, pp. 87-106.

———— 2007. "Buenas prácticas en la revitalizción de lenguas", en Martina Schrader-Kniffki y Laura García (eds.), *La Romania en interacción: entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmerman*. Frankfurt y Madrid: Vervuerrt-Iberoamericana, pp. 675-689.

HERNÁNDEZ, JESÚS 1998. *El cacicazgo de los Moctezuma y la comunidad indígena en la alcaldía mayor de Chilapa durante la Colonia*. México: UNAM. [Tesis de licenciatura.]

LASTRA, YOLANDA 1986. *Las áreas dialectales del náhuatl moderno*. México: UNAM.

MATÍAS, MARCOS Y CONSTANTINO MEDINA 1995. *Vocabulario náhuatl-español de Acatlán, Guerrero.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Plaza y Valdés.

Normas de escritura de la lengua náhuatl 2006. Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, Distrito Federal, México: Tercer Taller Interestatal para la Normalización de la Escritura de la Lengua Náhuatl. [Documento inédito.]

PALEMÓN, FRANCISCO 2005. *Entre el mantenimiento y el desplazamiento del náhuatl: actitudes ambivalentes de una generación de estudiantes de Acatlán, municipio de Chilapa.* Guerrero, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. [Tesis de maestría.]

——— 2008. *Totekwe Ipan Yoltlamachtilistle. Nuestro traje en Acatlán: entre la construcción de la leyenda y la poesía.* Guerrero, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias, Instituto Guerrerense de la Cultura.

RAMÍREZ, ELISA 2006. *La educación indígena en México.* México: UNAM.

ROMÁN, ROSA (comp.) 2007. *Antología de cuentos indígenas de Guerrero.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1994. *Nauatlajtoli. Lengua náhuatl, Guerrero. Segundo ciclo. Libro de lecturas.* México: SEP.

TEZOPTITLAN, FRANCISCO 2007. *Lectura y escritura de la lengua náhuatl.* Guerrero, México: Unidad Regional de Culturas Populares del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitaria.

V. CUATRO FORMAS DE CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO

1. Español

EL APORTE DE DISTINTAS DISCIPLINAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR EN EL ÁREA DEL LENGUAJE

Celia Díaz Argüero
Instituto de Investigaciones Filológicas
Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

El tiempo de vida de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), es decir, los últimos cincuenta años, delimita un periodo sobre el que vale la pena reflexionar. El trabajo realizado por la Conaliteg con la colaboración de otras instituciones constituye un aporte innegable a la educación del país y por ello mismo vale la pena una mirada retrospectiva. A lo largo de este medio siglo, el sistema educativo mexicano ha enfrentado múltiples retos, entre ellos, la necesidad de ampliar su cobertura para dar educación básica a toda la población que esté en condiciones de recibirla, lo cual ha sido una prioridad. Además de la cobertura, un reto quizá mayor ha sido ofrecer una educación de calidad que permita a los ciudadanos resolver sus necesidades básicas y enfrentar algunos de los desafíos que la vida les plantea. Pero, ¿cómo identificar estos desafíos en un mundo en permanente transformación? A lo largo de estas décadas, los cambios económicos, sociales y culturales han generado nuevas necesidades de aprendizaje, particularmente los avances tecnológicos vinculados con la información y la comunicación. Afortunadamente, también hemos podido atestiguar un importante avance en el desarrollo de distintas disciplinas que pueden contribuir al diseño de propuestas educativas. Entre ellas, las destinadas a la enseñanza del español serán el objeto de análisis en este capítulo.

Es mi propósito analizar dos aspectos de dichas propuestas, uno referido a sus fundamentos teóricos y otro vinculado a la coherencia interna del

conjunto de materiales educativos que los maestros han tenido a su disposición. El análisis se hará exclusivamente en el plano normativo, es decir, respecto a lo que se plantea en los documentos oficiales haciendo abstracción del uso que los docentes hacen de ellos[1] y de la dimensión política de los materiales[2].

Me ocuparé de los documentos dirigidos a los maestros (Programas Educativos y/o Guiones Técnicos Pedagógicos) así como de los materiales didácticos elaborados para uso de todos los alumnos del país (los libros de texto gratuitos, en adelante LTG). Este recorte obliga a centrar la atención exclusivamente en la educación primaria ya que es el único de los niveles de la educación básica que tiene un programa de distribución de libros gratuitos producidos por el Estado que deben llegar a todos los alumnos independientemente de la modalidad educativa (pública o privada; urbana o rural) a la que asisten.

Hablaré de cuatro conjuntos de materiales educativos y utilizaré el término de "generaciones" para referirme a cada uno de estos conjuntos, como lo han hecho otros autores (Barriga Villanueva 1999 y 2010; Baez Pinal 2009). La elaboración de *la primera generación* de materiales inicia con la creación de la Conaliteg en 1959 y se prolonga durante cinco años. Jaime Torres Bodet fue el secretario de Educación Pública que estuvo al frente de este proceso. *La segunda generación* corresponde a la reforma realizada estando al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Víctor Bravo Ahuja en 1972. *La tercera generación* corresponde al trabajo que inició con Ernesto Zedillo Ponce de León en 1992, continuó con Fernando Solana y concluyó con Reyes Tamez en 2001. *La cuarta generación* es el resultado de un proceso que se desarrolló entre 2009 y 2011, con Alonso Lujambio al frente de la SEP[3].

[1] Diversos autores han documentado el uso de los textos gratuitos en las aulas, entre ellos podemos mencionar a Rockwell (1994a y 1994b); García Herrera (2001) y a Carvajal Juárez (2001).

[2] Algunos trabajos que ayudan a comprender los libros desde esa perspectiva son: Villa Lever (1988), quien analiza los libros utilizados en México en los tres últimos grados de educación primaria durante dos periodos diferentes: 1958-1964 y 1970-1976; otros autores que han hecho aportes para comprender esta dimensión son: Tiana Ferrer (2000) y Greaves Laine (2001).

[3] Al referirme a estas cuatro generaciones de libros, haré abstracción de algunos hechos en el complejo proceso de renovación de los materiales. Por ejemplo el hecho

LAS DISCIPLINAS DE REFERENCIA EN LAS DIFERENTES GENERACIONES DE MATERIALES

Toda propuesta educativa tiene, de manera implícita o explícita, supuestos teóricos que le dan soporte. Para hablar de los fundamentos teóricos que caracterizan cada una de las generaciones de materiales consideraré los que nutren tres líneas: una que permite comprender el objeto de enseñanza, otra que ayuda a explicar su aprendizaje y otra que permite reflexionar sobre la acción docente más adecuada.

El lenguaje como objeto de enseñanza

Durante mucho tiempo, el objeto de enseñanza de la asignatura del español en México ha sido la lengua en sí misma. Las descripciones de la lengua provenientes de la lingüística (las gramáticas tradicionales, los análisis estructurales, funcionales y discursivos, etc.) han encontrado su traducción pedagógica en la enseñanza de contenidos específicos, por ejemplo: las clases de palabras e incluso sus componentes (los morfemas), los elementos de una oración o la estructura de textos, entre otros. Paulatinamente las ideas sobre lo que se debe enseñar en la clase de español se ha ido transformando.

En las dos primeras generaciones de libros, la enseñanza estuvo centrada básicamente en el conocimiento de la lengua y de la literatura hispánica. Inicialmente cimentada en la gramática tradicional y posteriormente en la lingüística estructural, la enseñanza del español en la educación básica se concentró fundamentalmente en el análisis de la estructura y la forma de la lengua. Tanto los materiales educativos elaborados a partir de los guiones técnico pedagógicos de 1957 como los que fueron elaborados en 1972 conservaron una perspectiva normativa congruente con los referentes teóricos predominantes en la lingüística de cada época.

En estas dos generaciones de materiales se consideró que la enseñanza explícita de algunos elementos de la estructura de la lengua proporciona-

---

de que en 1982 se publicaron nuevos libros integrados de primero y segundo grados, al igual que nuevos libros para el maestro.

ría a los estudiantes recursos para mejorar la producción e interpretación de textos. Sin embargo, el conocimiento que se requiere para utilizar la lengua oral y escrita en diferentes contextos y situaciones sociales no se limita a lo que hasta ese momento se propuso como contenido de enseñanza. Esto fue reconocido en el diseño de los programas de 1993, año en el que tuvo lugar una importante transformación en la perspectiva para la enseñanza de la lengua. En esa reforma, los programas correspondientes a la enseñanza del español así como los destinados a la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés y francés en el caso de la educación secundaria) se diseñaron desde una perspectiva denominada funcional y comunicativa que incorporó conocimientos generados por la sociolingüística, la teoría de la recepción y las diferentes formas de aproximarse a la lectura así como por la gramática de los textos. Como lo señala Barriga Villanueva, en un extenso y bien documentado texto, este nuevo enfoque:

> Busca un equilibrio entre la lengua oral y la escrita y se centra en el desarrollo de la comunicación real entre los hablantes. Le da un gran énfasis al uso de diferentes tipos de discurso; en este sentido, aparentemente trasciende la oración como punto de partida de la reflexión del niño, para privilegiar el discurso en todas sus manifestaciones orales y escritas (2010, p. 1134).

Dicha transformación constituyó, sin la menor duda, un avance fundamental en los programas educativos. Más adelante, en la cuarta generación de materiales, el panorama se transformó aún más. Aunque los contenidos sobre la estructura y función de la lengua siguieron ocupando un lugar muy importante en los programas, dejaron de ser el eje organizador de los contenidos. En esta cuarta generación se consideró que la reflexión sobre el lenguaje es una actividad que cobra sentido en la planeación y revisión de los textos que producen los estudiantes, en la lectura compartida y en la interpretación de los textos; es por ello que los contenidos de gramática, las propiedades de los textos y algunos aspectos discursivos se presentan ligados a aquellas prácticas del lenguaje en las que cobran especial relevancia, en lugar de estudiarse de manera aislada. En estos materiales la organización de los contenidos está determinada por los diversos ámbitos en que se desarrollan las diferentes prácticas sociales del lenguaje.

Pero el aporte de la lingüística no se limita a ser la principal disciplina de referencia para definir contenidos educativos; durante las últimas décadas algunos lingüistas se han interesado por esclarecer la naturaleza específica de la lengua escrita y la compleja relación que mantiene con la lengua oral (Blanche-Benveniste 1998, 2002; Catach 1996 y Sampson 1997). El reconocimiento de la lengua escrita como un sistema de representación posibilita una interesante perspectiva para la comprensión del complejo trabajo cognitivo involucrado en su aprendizaje. Abandonar la idea de la lengua escrita como simple transcripción de la lengua oral tiene múltiples implicaciones pues pone en tela de juicio el fundamento de la mayor parte de los métodos para enseñar a leer y a escribir. Como veremos más adelante ya no es posible seguir pensando que basta con enseñar a los niños las relaciones entre las grafías y los sonidos para que sean capaces de leer y escribir.

La adquisición y el desarrollo del lenguaje

Las diferentes concepciones del proceso de aprendizaje han dado lugar a una variedad de enfoques para la enseñanza de la lengua. A lo largo de cincuenta años se ha pasado de un conductismo que no siempre fue explícito a un constructivismo que no siempre ha sido bien comprendido. El paradigma dominante con respecto al aprendizaje a lo largo de muchas décadas fue el conductismo. Esta teoría tuvo un profundo impacto en el plano educativo alrededor del mundo, México no fue la excepción, los planteamientos de los primeros materiales educativos son testimonio claro. Con los años, las propuestas fundamentadas en el constructivismo fueron ocupando cada vez más espacio. En el campo específico de la adquisición y desarrollo del lenguaje los avances han sido particularmente relevantes durante los últimos treinta años. El impacto que estos avances ha tenido en el campo educativo es particularmente relevante en el caso de la lengua escrita. Las investigaciones de Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky 1979) así como las que han desarrollado sus colaboradores en diferentes países han dado lugar a una profunda transformación de lo que significa alfabetizarse. Estos estudios, de corte psicogenético, han mostrado que, para comprender el sistema de escritura, los niños se plantean cuestiones muy serias con respecto a qué representa la

escritura y cómo lo representa. Esta forma de explicar al conocimiento de la lengua escrita cuestiona la enseñanza de las correspondencias entre unidades gráficas y unidades sonoras como vía única y primaria para la alfabetización. La principal transformación consiste en dejar de pensar el aprendizaje de la lengua escrita como una técnica y concebirlo como un trabajo conceptual (Ferreiro 1997). Adicionalmente, estas investigaciones han mostrado que no basta con conocer el principio alfabético de la escritura para participar activamente en diferentes actos de lectura y escritura. Al considerar la alfabetización de esta manera se reconoce que se trata de un proceso que no concluye en los dos o tres primeros años de escolaridad, como se pensaba antes, sino que se trata de un aprendizaje que se prolonga incluso más allá de la escuela primaria. Esta concepción ha transformado el trabajo que se hace con el lenguaje a lo largo de la educación primaria. Veamos el caso específico de lo que ha ocurrido con las propuestas destinadas a la alfabetización inicial.

LA PROPUESTA PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR EN LAS DISTINTAS GENERACIONES DE MATERIALES

En la primera generación de materiales la decisión acerca del método para enseñar a leer y a escribir se dejó en manos de las autoras de los libros, quienes optaron por un "método ecléctico" para el que señalaron cinco etapas a desarrollar:

1. Ejercicios preparatorios, en los cuales se incluye la enseñanza de las vocales.
2. Visualización de palabras, frases y oraciones que se presentan progresivamente.
3. Análisis de las frases en palabras y de las palabras en sílabas.
4. Formación de palabras y de frases nuevas.
5. Mecanización de la lectura, para consolidarla y afirmarla (Huerta 1982, p. 108).

En el caso de los materiales de 1972 se propuso el método global de análisis estructural.

> Para la enseñanza de la lecto-escritura, el Programa integrado propone emplear el método global de análisis estructural definido por la idea de vincular una enseñanza, basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, con el fin de propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua (SEP 1980, p. 71).

En la tercera generación de materiales, aunque ya se había adoptado una perspectiva constructivista acerca del aprendizaje, se tomó una posición peculiar con respecto a la enseñanza de la lengua escrita. Para evitar polémicas se decidió "Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura" (SEP 1993b, p. 23).

En el caso de la cuarta generación de materiales se observa un fuerte contraste, mientras que en los programas existe una propuesta muy completa de "Actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura" que tienen como finalidad dar a los docentes herramientas suficientes para favorecer la alfabetización inicial, los libros carecen de una propuesta clara para trabajar tan importante aspecto.

La didáctica del lenguaje y su desarrollo como un campo de investigación

Otro aspecto que se ha transformado considerablemente en las últimas décadas es el referido al trabajo didáctico. Las dos primeras generaciones de materiales contienen orientaciones muy generales acerca del trabajo que deben desarrollar los maestros. Esto está determinado por los límites de las investigaciones de la época en que fueron desarrollados. En la segunda generación empiezan a aparecer referencias a pedagogos como Celestin Freinet que se ocupaban específicamente del trabajo con el lenguaje. La tercera generación constituye una importante transformación en las orientaciones didácticas pues incorpora los planteamientos didácticos del enfoque comunicativo. Afortunadamente durante los últimos años se han desarrollado numerosas investigaciones sobre el aprendizaje del lenguaje en distintos contextos escolares, particularmente en América Latina. Los trabajos de Lerner (2001), Kaufman y Rodríguez (2004), entre muchos

otros, resultan de gran valía para el diseño de situaciones favorecedoras de aprendizaje. Así, es la cuarta generación la que ha aprovechado los aportes de estas investigaciones. Esta generación se caracteriza por tomar como referencia central el análisis de las prácticas sociales del lenguaje para la construcción del objeto de enseñanza con la finalidad de favorecer la participación de los alumnos en actividades que les permitan ampliar sus posibilidades de comunicación y profundizar su comprensión del mundo, los textos y el lenguaje.

Los aportes de estas tres vertientes: la lingüística, las teorías del aprendizaje y la investigación didáctica se conjugan con otras disciplinas que no necesariamente están dirigidas a resolver problemas en el terreno educativo pero que han aportado gran riqueza conceptual a la reflexión; tal es el caso de la historiografía y la sociología. Ambas han permitido comprender las transformaciones que algunas prácticas culturales como la interacción con el lenguaje han tenido a lo largo de la historia. El trabajo de Cavallo y Chartier (1998) aporta ideas muy sugerentes para comprender la forma en que se ha dado el cruce entre el mundo del lector y el mundo de los textos en diversos momentos de la historia de Occidente, desde la Grecia clásica hasta la época actual. Estas investigaciones también nos ayudan a comprender que la forma material de los textos ha impactado la manera en que los lectores contemporáneos nos aproximamos al contenido de los textos (Chartier R. 1994; Chartier y Hébrard 1994). En la siguiente tabla vemos algunas de las características de las cuatro generaciones de materiales que se han utilizado en México para la enseñanza del español.

Como podemos observar en la siguiente tabla, los cambios educativos revelan interesantes transformaciones acerca de lo que los estudiantes deben aprender y cómo pueden hacerlo. El tipo de contenidos y la forma en que se organizan permiten comprender cuál es la concepción del lenguaje y de sus usuarios así como la idea que se tiene de cuál debe ser el papel de los docentes en la formación de los escolares[4].

[4] Para un análisis detallado de la organización de los contenidos y la forma en que son planteados en los libros de texto (específicamente en el caso de los libros de quinto grado) véase Barriga Villanueva 2010, pp. 1142-1159.

TABLA 1

Características de cuatro generaciones de materiales para la enseñanza del español en México

Materiales	*Enfoque*	*Objeto de enseñanza*	*Teoría del aprendizaje*	*Otras disciplinas*
Primera generación	Tradicional	Gramática tradicional	Conductismo	
Segunda generación	Estructural	Lingüística estructural Funciones del lenguaje	Conductismo	
Tercera generación	Comunicativo	Gramática textual Funciones del lenguaje Lingüística estructural	Constructivismo	Psicolingüística Sociolingüística Teoría de la recepción
Cuarta generación		Prácticas sociales del lenguaje Aspectos sintácticos y semánticos de los textos Funciones del lenguaje Conocimiento del sistema de escritura y ortografía	Constructivismo	Psicolingüística Sociolingüística Historiografía Sociología Didáctica del lenguaje

COHERENCIA ENTRE DOCUMENTOS NORMATIVOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Además de conocer las disciplinas de referencia que están detrás de cada generación de materiales, es necesario analizar la correspondencia entre los planteamientos plasmados en los materiales dirigidos a los maestros y los que pueden identificarse en los LTG. Las preguntas que pueden hacerse al respecto son múltiples: ¿Ha existido coherencia entre los planteamientos presentados en los planes y programas educativos y los libros de texto que se han desarrollado para concretarlos?, ¿cuáles son los documentos que los docentes utilizan como guía para su planificación didáctica y el desarrollo de sus actividades diarias?, ¿qué hacen los docentes frente a las inconsistencias que históricamente se han generado entre los materiales dirigidos a los alumnos y los dirigidos a ellos?

En su libro *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, Lorenza Villa Lever afirma:

> Los libros de texto son considerados como una expresión concreta de los Planes y Programas de estudio porque en su contenido se reflejan las reformas curriculares de la educación primaria. Los LTG no son la excepción. Sus contenidos han respondido, a través de sus cincuenta años de vida, a tres reformas de este nivel educativo en el país (2009, p. 85).

Sin duda eso sería lo deseable, sin embargo la historia del proceso de producción de las diferentes generaciones de materiales permite ver que no ha sido así. La heterogeneidad en la manufactura de los textos hace muy complejo el análisis ya que el paquete de materiales utilizados en cada una de las reformas difícilmente puede concebirse como un bloque unificado (véase el anexo). Como se leerá en el siguiente apartado, la falta de unidad que se observa en tres de las cuatro generaciones de materiales puede comprenderse a la luz de su complejo proceso de elaboración.

Los procesos de renovación de los programas educativos

Para comprender mejor algunas de las características de las distintas generaciones de materiales y, particularmente, la coherencia teórica entre los documentos normativos (programas y/o guiones técnico pedagógicos) y los materiales didácticos (LTG) es útil hacer un recuento de la forma en que éstos han sido elaborados.

La primera generación de materiales estuvo a cargo de la recién creada Conaliteg presidida por Martín Luis Guzmán. La definición de los contenidos fue responsabilidad de la propia comisión, mientras que los LTG fueron el resultado de un proceso mixto: un concurso público, por un lado; y la asignación directa, por otro.

> Sí, la Comisión había convocado a nuevos certámenes. Y digo "nuevos" porque —desde 1959— invitó a escritores y maestros a participar en diver-

> sos concursos. Los resultados no fueron alentadores. Al conocer el fallo de los jurados, en su mayor parte desfavorables, Martín Luis y su consejeros se vieron en la necesidad de encargar a maestras y maestros de competencia reconocida la redacción de los textos que publicamos. Martín Luis revisaba los originales per onalmente, y me enviaba los proyectos ya corregidos, para darme la oportunidad de que los juzgase (Torres Bodet 1972, p. 245).

Las dificultades propias del concurso ocasionaron que la producción de estos primeros libros de texto se prolongara durante cinco años. El trabajo que había iniciado teniendo como marco referencial los programas de e tudio de 1957, concluyó cuando esos programas ya habían sido sustituidos por los nuevos programas que formaban parte del Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (mejor conocido como Plan de Once Años). Los nuevos programas se publicaron en 1964, cuando el trabajo de elaboración de los libros de texto estaba terminado.

No obstante la dificultades previsibles por tal diferencia, el secretario de Educación consideró que serían mayores las dificultades operativas y sobre todo políticas, si en ese momento se anunciaba la sustitución de los libros. Se generó así la primera discrepancia entre materiales normativos y didácticos, los maestro recibieron libros de texto elaborados a partir de programas diferentes de los que ahora tenían en sus manos para planear su trabajo[5]. Para resarcir las diferencias e publicaron guiones técnico pedagógicos y se instrumentaron diver as actividades de capacitación para lo maestros.

La segunda generación de materiales fue el resultado de un proceso diferente. Mientras que el programa fue elaborado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte), la elaboración de los LTG fue asignada a un equipo de especialista en el área del lenguaje de El Colegio de México. De esta manera, la definición de los contenidos y el diseño conceptual de los materiales estuvo dirigida por especialistas en lenguaje. Esto

[5] Si observamo la denominación y organización de los materiales podremos comprender las grandes diferencias entre ellos. Los guiones técnico pedagógicos de 1957 se referían a once asignaturas, una de las cuale e llamó *Lenguaje* aunque el nombre en los LTG fue *Lengua acional*. El nuevo programa de 1964 se dividió en áreas, una de las cuales se denominó: "Adquisición de los Elementos de la Cultura", que incluía la expresión lingüística y el cálculo.

permitió que los materiales, tanto los destinados a servir de guía para los maestros como los destinados a servir como materiales didácticos tuvieran un alto grado de coherencia con la directriz establecida en los programas. En este caso la ecuencia y la coherencia entre los LTG fue muy alta.

El proceso de elaboración de la tercera generación de materiales fue muy semejante al primero. Nuevamente se optó por concur os. En una primera etapa se convocó a la elaboración de los libros de primero, tercero y quinto años de educación primaria; en la segunda, para primero (que se declaró desierto en la primera convocatoria), segundo, cuarto y sexto. A través de estos concursos únicamente se sustituyeron los libros de ejercicios, mientras que los libros de lecturas continuaron; y se reimprimieron, con nuevas portadas, los libro que habían sido elaborados para la generación anterior de materiales. Los resultados del concurso no fueron muy diferentes a los obtenidos dos décadas atrás. A pesar del importante número de propuestas presentadas para el libro de primer grado, el jurado declaró desierto el concurso en dos ocasiones y fueron reeditados los libros de la segunda generación para ser utilizados en este grado escolar. La calidad de los materiales para los siguientes grados fue muy heterogénea, de manera que la SEP decidió sustituir paulatinamente los libros que así lo requerían. Esta sustitución de los materiales estuvo a cargo del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, un equipo contratado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. En 1997 inició este proceso con la publicación de materiales para primer grado y concluyó en 2000 con la publicación de los materiales para cuarto grado. Nuevamente la discrepancia entre programas y LTG se repitió[6]. En esta ocasión por dos razones distintas: la primera fue que los libros se elaboraron a partir de guiones técnico-pedagógicos y no del programa que entraría en vigor a partir de 1993, ya que éste no se encontraba listo cuando se publicó la convocatoria para la renovación de los LTG[7]. La segunda

[6] Sobre este problema tan común de discrepancia entre programa de estudio y los libros de texto, véase el capítulo de Cecilia Fierro en este mismo libro.

[7] En términos generales los contenidos son los mismos aunque se encuentran organizados de manera distinta. En el documento "Especificaciones pedagógicas para Español" de los distintos grados (que fue el material que recibieron los autores de los distinto libros) los contenidos se encuentran organizados por "bloques", mientras que

gran discrepancia fue originada por el decreto publicado en el *Diario Oficial* del día 16 de noviembre de 2001 con el que entraron en vigor nuevos programas de Español mejor conocidos como los Programas de 2000[8]. De manera que los maestros trabajaron con libros que no correspondían ni al programa de 1993 ni al publicado en 2001.

Para la cuarta generación de materiales la Subsecretaría de Educación Básica decidió asignar directamente la elaboración de los LTG a equipos externos. En esta ocasión los programas fueron elaborados por un grupo con amplia experiencia en el desarrollo del conocimiento del lenguaje y con vasta experiencia docente, mientras que los libros de texto fueron elaborados por un grupo diferente. La distancia que existe entre la orientación dada a los programas y la plasmada en los libros de texto es evidente. El resultado: nuevamente los maestros tienen en sus manos libros que no reflejan el enfoque desde el cual fueron concebidos los programas.

Como puede verse la transformación en la enseñanza del español ocurrida a lo largo de medio siglo está lejos de ser un proceso lineal y sencillo. Al contrario, se trata de un camino caracterizado por una gran complejidad conceptual y operativa que ha tenido consecuencias importantes en el plano de la coherencia interna del conjunto de materiales desarrollados en diferentes momentos históricos. Durante estos años se puede observar una constante discrepancia entre los materiales destinados a los maestros y los LTG. Esto ha ocurrido en tres de las cuatro generaciones de materiales. Otro fenómeno que contribuye a la falta de coherencia de los materiales presentados en determinados momentos es la coexistencia de textos correspondientes a más de una generación. En el anexo puede observarse claramente este fenómeno.

---

en los programas se encuentran organizados por "ejes" (SEP 1993a y 1993b). Los "bloques" responden a una organización temporal, mientras que los "ejes" constituyen una organización conceptual. Pueden identificarse algunos otros cambios como la localización de algunos contenidos en un grado distinto, como es el caso del sujeto y predicado que pasó de quinto a tercer grado.

[8] Es ésta la única ocasión en que se reformula el programa de una asignatura al margen de una revisión completa de los planes y programas de un nivel educativo.

REFLEXIONES FINALES

Todo diseño curricular debe ser valorado sin perder de vista el contexto histórico y cultural en el que surge. No pueden juzgarse como carencias las características de los programas si están determinados y/o limitados por la existencia de determinados paradigmas teóricos y la ausencia de otros. Así, no podemos juzgar la primera generación de materiales a la luz del conocimiento sobre el lenguaje, su didáctica o el aprendizaje del que disponemos hoy día, pero que no existía hace tres o cinco décadas. Desde esa perspectiva, las distintas generaciones de materiales educativos empleadas en México han logrado incorporar, de manera más o menos exitosa, los avances de las distintas disciplinas vinculadas con el lenguaje y su enseñanza. A lo largo de estos años se puede observar un interesante movimiento en el foco de atención así como en la ampliación de los límites disciplinarios que han servido como punto de referencia para alimentar distintas propuestas educativas. De manera que México ha procurado estar siempre a la vanguardia en el diseño curricular. Pensemos por ejemplo que es el primer país que introduce a nivel nacional programas educativos (cuarta generación) que toman como punto de partida las prácticas sociales del lenguaje para definir y organizar los contenidos. Es ésta la tendencia hacia donde apuntan los más recientes aportes de la didáctica del lenguaje (Lerner 2001)[9].

Pero el avance no es lineal, se trata de un proceso de continuidades y rupturas, a veces en el plano de la concepción del objeto de enseñanza y otras, en el de la concepción del aprendizaje. Así por ejemplo, se va hacia delante con los programas de la cuarta generación y se va hacia atrás en el diseño de los libros de texto de esta misma generación, que parecen tener fundamento en las más tradicionales concepciones sobre el aprendizaje. A excepción de los libros de texto elaborados en 1972, en todos los demás casos se observa una distancia entre los programas educativos y los libros

[9] Otro caso, no analizado en este capítulo pero muy ilustrativo al respecto, es el del programa para la educación preescolar de 1992 de la SEP; sólo tres años después de publicados los resultados de las investigaciones psicogenéticas (Ferreiro y Teberosky 1979) que revolucionarían la idea de la alfabetización a nivel internacional, este programa ya había incorporado los resultados de tales investigaciones. Con los años aparecerían otros programas similares en diferentes puntos del planeta.

de texto. Las discrepancias entre programas y libro generan una paradoja: si los maestros toman lo programas para hacer su planeación didáctica, entonces no tendrán materiale didácticos adecuados; y si toman como punto de partida los libros, entonces los programas perderán su utilidad como instrumento para la planeación didáctica. Es por esto que en ningún caso son deseables las discrepancias, particularmente cuando éstas se convierten en contradicciones. Además de plantear una situación contradictoria para los maestros, se generan dificultades en otros planos como por ejemplo la evaluación y las acciones de capacitación para los docentes, ¿en qué deberán ba arse: en los libros o en los programas?

El diseño de programas y materiales para el área del lenguaje es una tarea compleja que requiere la participación de especialistas con amplio conocimiento sobre el lenguaje, lo mismo que del proceso de su adquisición. Banalizar su importancia o considerar que se trata de un trabajo menor al alcance de las posibilidades de cualquier persona sólo puede er producto del desconocimiento de do aspectos centrales: la dificultad de llevar al plano de la enseñanza la complejidad del lenguaje (oral y escrito) y el efecto que el conocimiento del mismo tiene en el desarrollo de un país.

Sin duda, los logros de la SEP y la onaliteg en la elaboración de materiales educativos son innegables desde muchos puntos de vista y ólo pueden er ignorado si e desconoce o se pierde de vista o se ignora la complejidad del si tema educativo mexicano. Estos logros no e tán libres de dificultades ni de errores y por supuesto que existe mucho camino por recorrer. Sin embargo, resulta indi cutible que en todo momento la Conaliteg y la SEP han procurado fundamentar las propuestas educativas en lo má avanzado del conocimiento disponible a nivel internacional.

BIBLIOGRAFÍA

BAEZ PI AL, GLORIA ESTHELA 2009. "Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la en eñanza del español en la e cuela primaria", en José Guadalupe Moreno de Alba (coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México: UNAM, pp. 13-188.

Barriga Villanueva, Rebeca 1999. "Cuatro décadas de enseñanza de español en México", *Español Actual: Revista de Español Vivo. Ejemplar Dedicado a: El Español de México*, núm. 71, pp. 83-100.

——— 2010. "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (coords.), *Historia sociolingüística de México*. vol. 2. México: El Colegio de México, pp. 1095-1194.

Blanche-Benveniste, Claire 1998. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa (LEA).

——— 2002. "La escritura, irreductible a un 'código' ", en Emilia Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa (LEA), pp. 15-30.

Carvajal Juárez, Alicia 2001. "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 6, 12, mayo-agosto.

Catach, Nina (comp.) 1996. *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa (LEA).

Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier 1998. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Chartier, Roger 1994. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, Anne Marie y Jean Hébrard 1994. *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, Emilia 1997. *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.

——— y Ana Teberosky 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

García Herrera, Adriana Piedad 2001. *El uso del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria. Un estudio cualitativo*. México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. [Tesis de maestría.]

Greaves Laine, Cecilia 2001. "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, mayo-agosto.

Huerta Mendoza, Guadalupe 1982. "Los libros de Lengua Nacional y Los Programas de 1957 y 1960", en Enrique González Pedrero (coord.), *Los libros de texto gratuitos*. México: sep, pp. 99-114.

KAUFMAN, A A MARÍA Y MARÍA ELE A RODRÍGUEZ 2004. *La escuela y los textos*. México: SEP-Santillana.

LERNER, DELIA 2001. *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica (Biblioteca para la Actualización del Maestro).

RO KWELL, EL IE 1994a. "Los libros de texto en perspectiva", *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, vol. 1, núm. 1, septiembre-octubre, pp. 63-64.

——— 1994b. "Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase", en María Antonia Candela, Elsie Rockwell, Rafael Quiroz, Ruth Mercado y Ruth Paradise, *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico I*. México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y Estudio Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, pp. 30-43.

SAMPSON, GEOFFREY 1997. *Sistemas de escritura*. Barcelona: Gedisa (LEA).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1980. *Libro para el maestro. Primer grado*. México: SEP.

——— 1992. *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.

——— 1993a. "Especificaciones pedagógica para Español". [Documento mimeografiado.]

——— 1993b. *Plan y Programas de estudio de educación básica primaria*. México: SEP.

TIANA FERRER, ALEJA DRO (ed.) 2000. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

TORRES BODET, JAIME 1972. *La tierra prometida. Memorias*. México: Porrúa.

VILLA LEVER, LORE ZA 1988. *Los libros de texto gratuito*. México: Universidad de Guadalajara.

——— 2009. *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Comi ión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

ANEXO

Vigencia de los distintos materiales

	Año	*Documentos para docentes*	*Materiales para alumnos*											
			1°		*2°*		*3°*		*4°*		*5°*		*6°*	
			Actividades o ejercicios	*Lectura*	*Actividades o ejercicios*	*Lectura*	*Actividades o ejercicios*	*Lectura*	*Actividades o ejercicios*	*Lectura*	*Actividades o ejercicios*	*Lectura*	*Actividades o ejercicios*	*Lectura*
Primera generación	1957	Guiones técnico pedagógicos (Conaliteg)	No hubo materiales											
	1960-1965		*Mi libro de primer año*		*Mi libro de segundo año*		*Mi cuaderno de trabajo de tercer año: Lengua Nacional*	*Mi libro de tercer año: Lengua Nacional*	*Mi cuaderno de trabajo de cuarto año: Lengua Nacional*	*Mi libro de cuarto año: Lengua Nacional*	*Mi cuaderno de trabajo de quinto año: Lengua Nacional*	*Mi libro de quinto año: Lengua Nacional*	*Mi cuaderno de trabajo de sexto año: Lengua Nacional*	*Mi libro de sexto año: Lengua Nacional*
	1964	Programas (Conaliteg)												
Segunda generación	1972	Conalte	*Mi libro de primero, tomo I y tomo II* Colmex		*Mi libro de segundo, tomo I y tomo II* Colmex		*Español ejercicios, tercer grado* Colmex	*Español lecturas, tercer grado* Colmex	*Español ejercicios, cuarto grado* Colmex	*Español lecturas, cuarto grado* Colmex	*Español ejercicios, quinto grado* Colmex	*Español lecturas, quinto grado* Colmex	*Español ejercicios, sexto grado* Colmex	*Español lecturas, sexto grado* Colmex
	1993	Guiones técnico pedagógicos (SEP) Programas (SEP)	Concurso desierto. Nueva edición de los anteriores				*Español* Libros ganadores				*Español* Libros ganadores			

Tercera generación	1994				*Español* Libros ganadores				*Español* Libros ganadores				*Español* Libros ganadores	
	1997		Pronalees											
	1998				Pronalees									
	1999						Pronalees							
	2000	Programa (Pronalees)							Pronalees					
Cuarta generación	2009	Programa, equipo externo supervisión de la DGDC de la SEB	*Español primer grado,* equipo contratado por la SEB										*Español, sexto grado,* equipo contratado por la SEB	
	2010				*Español, segundo grado,* equipo contratado por la SEB						*Español, quinto grado,* equipo contratado por la SEB			
	2011						*Español, tercer grado,* equipo contratado por la SEB		*Español, Cuarto grado,* equipo contratado por la SEB					

Colmex El Colegio de México.
Conalte Consejo Nacional Técnico de la Educación.
DGDC Dirección General de Desarrollo Curricular.
Pronalees Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura.
SEB Subsecretaría de Educación Básica.
SEP Subsecretaría de Educación Pública.
NOTA: Los recuadros en negro indican que en esa generación no hay libros de lectura en ese grado.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE ESPAÑOL

Alma Carrasco Altamirano
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

En este trabajo presento algunas reflexiones sobre los libros de español, uno de los títulos que integran la colección de los libros de texto gratuitos (LTG) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En particular abordo las formas de trabajo sugeridas para la lectura en el currículo explícito en cada una de las cuatro generaciones curriculares de la educación básica en México (1960, 1972, 1993 y 2009); y las propuestas didácticas que buscan favorecer el aprendizaje y el desarrollo de la lectura.

Con este propósito, divido el artículo en dos grandes secciones. En la primera presento algunas consideraciones sobre los LTG como manuales escolares. Así, establezco los momentos de cambio curricular y algunos rasgos de los LTG y de los textos elegidos para enseñar español; presento los tipos de textos incluidos en los libros de lectura de español; y elaboro algunas precisiones sobre las funciones del manual escolar o libro de texto, conforme a Choppin (2003).

En la segunda sección propongo una serie de consideraciones sobre teorías y concepciones (*cfr.* Binkley, Rust y Williams 1996) que contribuyan a entender el reto de favorecer la comprensión de la lectura en la escuela y particularmente desde los LTG. Para ello introduzco una mirada a partir de la evolución de las teorías de lectura que nos permita reflexionar sobre el propósito de la lectura: la comprensión. Lo anterior me permite situar a la lectura como medio y como recurso escolar para, finalmente, cerrar esta sección con algunas ideas que en torno a la lectura se expresan en los programas curriculares y los LTG en México (*cfr.* Carrasco 2000; Carrasco, López Bonilla y Peredo 2008).

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE ESPAÑOL EN MÉXICO

Las generaciones de los libros de texto gratuitos y los textos elegidos para enseñar español

Desde finales de 1960 los estudiantes de los seis grados de educación primaria en México cuentan con LTG para apoyar sus procesos de aprendizaje, cada uno de los cuales ha tenido sustento en los respectivos programas curriculares. En la tabla 1 se muestran los periodos correspondientes a cuatro generaciones y, en particular, las reformas realizadas a algunos de los libros de texto gratuitos de español (LTGE).

TABLA 1

Generaciones de LTG *para la enseñanza del español en la escuela primaria*

1ª generación LTG	2ª generación LTG	*Reforma a los libros de la 2ª generación*	3ª generación LTG	*Reforma a los libros de la 3ª generación*	4ª generación de LTG
Programa de Lengua Nacional	Programa de Español	*Programa de Español*	Programa de Español	*Programa de Español*	Programa de Español
1959-1972	1972-1980	*1980-1993*	1993-2000	*2000-2008*	2009-

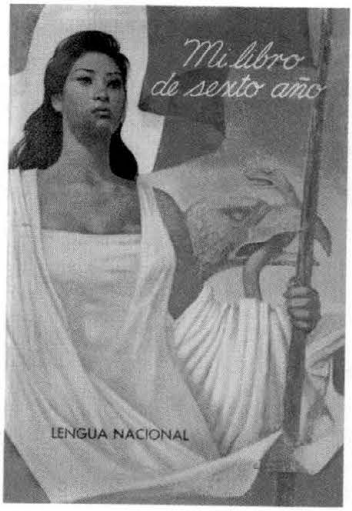
Cada generación y cada reforma han ofrecido libros diversos para los primeros grados de español. En total, seis libros para primero en cincuenta años. Cabe señalar que en la tercera generación se ofrecieron dos versiones del libro de primero. Mientras que en la reforma de 2000 los libros de español para quinto y sexto no fueron sustituidos (*cfr.* Carrasco 2000; Carrasco, López Bonilla y Peredo 2008). Así, para español de quinto y sexto, se mantuvieron las antologías literarias editadas con los libros de la segunda generación. Estos materiales complementarios de lectura han sido utilizados ya por al menos treinta y cinco años (del ciclo 1972-1973 al ciclo 2008-2009).

Sin embargo, en el año 2000, se impulsa desde el Conaculta y la SEP el Programa Nacional hacia un País de Lectores, que asegura la presencia de nuevos materiales para leer a través de las bibliotecas escolares y de aula. Se ha dotado de materiales de lectura desde el ciclo escolar 2001-2002 a todas las

FIGURA 1

Portada del libro de Lengua Nacional.

Primera generación



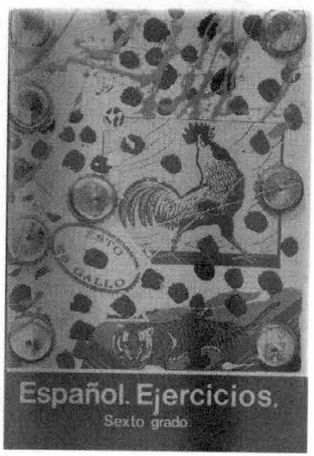
[Portada idéntica en todos los libros de las diferentes asignaturas. *Español como Lengua Nacional*]
Fuente: SEP 1959.

FIGURA 2

Portada del libro de español 6°

Segunda Generación

[Portadas distintas por libro.
Español como objeto de enseñanza]



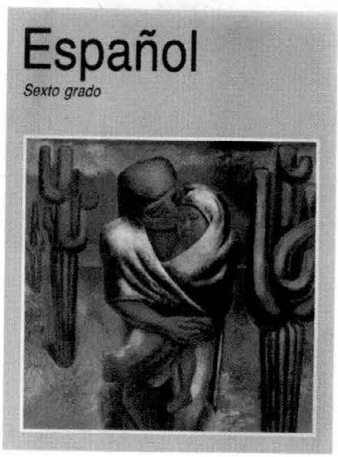
Fuente: SEP 1972a.

FIGURA 3

Portada del libro de español 6°

Tercera Generación

[Portada con obras de pintores mexicanos.
Diseño de series de portadas de Luis Almeida]



Fuente: SEP 1994.

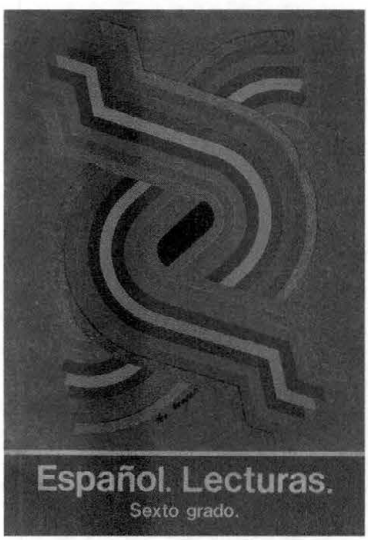
escuelas preescolares, primarias y secundarias en el país que demandan a los profesores impulsar nuevas prácticas de lectura distintas de las que tradicionalmente se realizan con los LTG (los cuales disponen de varios ejemplares de un mismo libro para los estudiantes), sino de los libros únicos y distintos en aras de ofrecer también la oportunidad de acceder desde la escuela a obras literarias e informativas completas[1].

Es importante mencionar también, con respecto al cambio curricular de 1993, origen de los libros de la tercera generación, que éste se elaboró en el marco de la vinculación de los niveles de primaria y secundaria en un ciclo básico, en función de la recién establecida obligatoriedad de esta última.

FIGURA 4

Portada del libro de lecturas para 6°

[Lecturas cortas, fragmentos y adaptaciones predominantemente literarias que llegaron a la escuela por más de tres décadas]

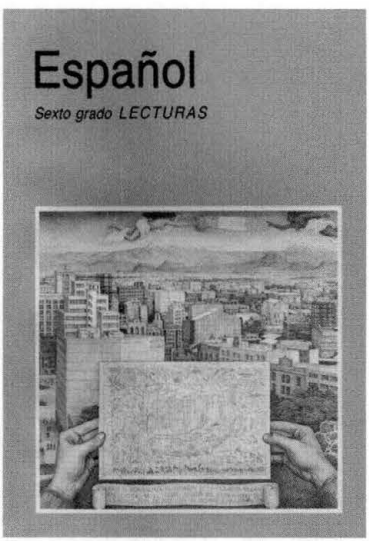


Fuente: SEP 1972b.

FIGURA 5

Libro de lecturas para 6°

[Portada distinta, mismo contenido que en obra de SEP 1972b]



Fuente: SEP 1993.

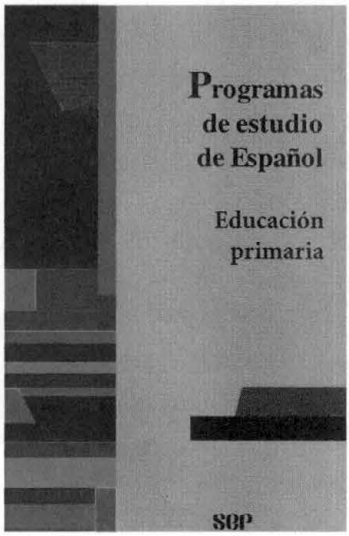
[1] Para conocer con amplitud el acervo propuesto para cada grado consúltese <http://lectura.dgme.sep.gob.mx>.

En la reforma correspondiente al año 2000, la SEP emite los *Programas de Estudio de Español. Educación Primaria* (SEP 2000), cuya portada se observa en la figura 6. Éstos constituyen una reforma a los libros de la tercera generación y proponen una nueva organización para la enseñanza que sólo es aplicada en los materiales de los primeros cuatro grados.

La última reforma, la que produce la cuarta generación de LTG, se implanta para el ciclo escolar 2009-2010, a través de la dotación de libros de primero y sexto de español[2].

Identificar las generaciones de LTG podría llevarnos a pensar en paquetes de materiales que, de forma integrada, respondan a la propuesta curricular. Sin embargo, en cada escuela primaria, durante el ciclo escolar 2009-2010,

FIGURA 6
Portada del
Programa de estudio de español.
[Programa que sustituye el contenido del programa de 1993 y que orienta nuevos libros de primero y cuarto]



Fuente: SEP 2000.

[2] Para el ciclo escolar 2010-2011 se proponen nuevos libros para primero y sexto, distintos de los que distribuyeron en el ciclo escolar 2009-2010. Estos materiales no se analizan en el presente trabajo.

convivieron tres generaciones de libros con las consecuentes dificultades para adoptar en las prácticas de enseñanza una misma mirada curricular.

Sobre los tipos de textos incluidos en los libros de español

Ray (2009) muestra que el mayor número de textos incluidos en los libros de texto son literarios y que entre los textos informativos ofrecidos sobresalen los expositivos. Los textos expositivos, señala, presentan diferentes formas de organización discursiva atendiendo a su intencionalidad comunicativa. Afirma también que "los textos expositivos tienen una construcción más compleja que los textos narrativos, tanto en su estructura global como en las articulaciones microdiscursivas" (*ibid.*, p. 25), lo cual exige una guía de enseñanza particular que no se ofrece en las propuestas para el profesorado.

De esta manera, la promoción de la lectura en la escuela primaria ha privilegiado la lectura de textos literarios en los LTGE y una forma estética de leer sobre otras posibilidades eferentes. Al respecto, Rosenblatt (2002) nos ofrece una explicación sobre el tipo de lectura que realiza un lector, independientemente del tipo de texto que lee. Ésta consiste en distinguir la lectura eferente, o de búsqueda de información, de la estética, evocadora y placentera, en función de que quien lee determina las posibilidades de lectura desde su intención.

En síntesis, en los LTGE mexicanos ha prevalecido la idea de distinguir la lectura recreativa y por placer, asociada a los textos literarios, de la lectura de estudio o "informativa" que se asocia a los textos no literarios. Es decir, se determinan las posibilidades de lectura desde las características del texto leído y se obvian las intenciones del lector, eliminando así la posibilidad de reconocer que algunos lectores prefieren la lectura eferente.

LAS FUNCIONES DEL MANUAL ESCOLAR O LIBRO DE TEXTO

De acuerdo con Bonilla "El libro de texto como *objeto pedagógico* es ante todo un instrumento, un auxiliar didáctico, cuya principal función es

propiciar y favorecer las actividades de enseñanza y aprendizaje" (Bonilla 2000, p. 110).

Para Choppin (2003) el libro de texto está asociado a las nominaciones: *libros escolares, manuales escolares* y *textos escolares*, y señala que es clara "la multiplicidad de las funciones asumidas, de manera conjunta o no, por los libros de texto *stricto sensu*, es decir, por las obras explícitamente destinadas a un uso escolar" (*ibid.*, p. 362), y distingue cuatro funciones asignadas a estos materiales:

1. Una función *referencial* llamada también *curricular* o *programática* [...] el manual no es entonces más que la traducción del programa o una de las interpretaciones posibles en el caso del libre juego de la competencia entre productores. Pero, de cualquier modo, constituye el medio privilegiado de lo contenidos educativos, el depositario de los conocimientos, de las técnicas o del *savoir-faire (saber hacer o hacerlo con clase, caché, estilo)* que un grupo social e pecífico considera necesario transmitir a las generaciones jóvenes.

2. Una función *instrumental*: el manual pone en marcha métodos de aprendizaje, propone ejercicios o actividades que, según el contexto, tienen como objetivo facilitar la memorización de los conocimientos, favorecer la adquisición de las competencias disciplinarias o colaterales, la apropiación del *savoir-faire,* de los métodos de análisis o de resolución, etcétera (*ibid.*, p. 363).

3. Una función *ideológica* y *cultural.* (La más antigua.) Desde el siglo pasado, con la constitución del Estado-nación y con el desarrollo, dentro de e te marco, de los principales sistemas educativos, el manual se afirmó como uno de los vectores esenciales de la lengua, de la cultura y de las clases dirigentes. Es el instrumento privilegiado de la construcción de la identidad; por lo general se percibe, a semejanza de la moneda o de la bandera, como un símbolo de la soberanía nacional, y constituye una postura política de gran importancia.

4. Una función *documental*: el manual propone proporcionar, sin orientar la lectura, un conjunto de documentos textuales e icónicos, cuya observación o confrontación pudiera desarrollar el espíritu crítico del alumno. Es una función que apareció recientemente en la literatura escolar y que dista

mucho de ser universal: sólo es utilizada en aquellos ambientes pedagógicos que dan más importancia a la iniciativa personal del niño y que tienen como objetivo favorecer su autonomía; supone también un elevado nivel de capacitación entre docentes (*idem*).

A partir de esta caracterización elaborada por Choppin (2003) desarrollo una comparación general de los programas curriculares y los materiales didácticos de las cuatro generaciones, con el objeto de identificar sus diferencias. Para la cuarta generación tomo los materiales del ciclo 2009-2010. Véase la tabla 2.

En suma, los LTG de las cuatro generaciones asignan un mayor peso a la lectura de textos literarios que no literarios. En otro trabajo resultará importante revisar qué tanto se abona desde las disciplinas curriculares, en los LTG de otras materias, a la lectura de los textos no literarios.

Los LTG, vistos como material editorial, a mi juicio, reflejan en las tres primeras generaciones una evolución producto de una legítima preocupación por atender de la mejor manera posible a los destinatarios de los mismos: las niñas y los niños de este país, a través de materiales siempre perfectibles pero cuidadosamente elaborados. Los libros del ciclo 2009-2010 no siguen esta lógica, su defectuosa factura parece querer alimentar la tentación de desaparecer el papel editor del Estado, que a mi juicio sigue siendo necesario en la escuela primaria.

Quienes han elaborado los LTGE para el ciclo 2009-2010, parecen desconocer que ha ido en aumento la iconografía escolar a partir de los años ochenta, cuando "se empieza a tomar en cuenta la iconografía didáctica y la articulación semántica que une el texto y la imagen" (Choppin 2003, p. 371).

Ciertamente el libro de texto coexiste con otros medios y puede ser visto entre un conjunto de materiales para apoyar los procesos de aprendizaje, "un elemento constitutivo de un conjunto multimedia, y sale incluso del mundo de las bibliotecas para entrar en el mundo de las mediatecas" (*ibid.*, p. 364). Sin embargo, la calidad de este conjunto de materiales multimedia debe seguir siendo un asunto de vigilancia responsable de parte del Estado. Una de las tareas importantes para la segunda década del siglo XXI será, precisamente, valorar el papel de los LTG como parte de

TABLA 2

Comparación de las cuatro generaciones de LTGE

Función/ generación LTG	LTG *de 1ª generación 1960 (1959)*	LTG *de 2ª generación 1970 (1972-1980)*	LTG *de 3ª generación 1990 (1993 y 2000)*	LTG *de 4ª generación 2009 (1º y 6º)*
Referencial o curricular programática	Apegados a **normas pedagógicas**; elaborados por concurso, con participación de expertos.	Apegados al **programa curricular**, elaborados por asignación, por *expertos institucionales*.	Apegados al **programa curricular**, elaborados por concurso, por *equipos de expertos*.	Disociado del **programa curricular**[1], elaborados por asignación, por *personas* contratadas.
Propósito perseguido desde los programas curriculares	Uso correcto del idioma. Apegados a las convenciones marcadas por la Real Academia Española (RAE).	Desarrollo o "crecimiento" de la capacidad de expresarse y de comprender. Apegados a las estructuras lingüísticas formales.	Empleo efectivo del lenguaje desde un enfoque comunicativo y funcional para desarrollar competencias comunicativas.	Desarrollo de competencias para la comunicación a partir de un enfoque basado en competencias lingüísticas situadas en prácticas sociales de lenguaje.
Instrumental	Cultivar los hábitos y acrecentar las habilidades relacionadas con: *a)* **la comprensión**, la *rapidez* y **la interpretación estética** de la lectura; *b)* la lectura en silencio para estudio y para recreación.	La **lectura de estudio** *consiste en tres momentos*: leer literalmente, interpretar y criticar[2] (SEP 1974).	Se señala la importancia de "entender, valorar y seleccionar **material de lectura**, *en sus diferentes funciones* informativas, prácticas y literarias" (SEP 1993, p. 13).	En una lectura entre líneas ubico esta función en *temas de reflexión* sugeridos: "**propiedades y tipos de texto**"[3]. Y **"compren-sión e inter-pretación"**, cuyo propósito es familiarizarse con diferentes **portadores textuales** [...] diferentes *modalidades de lectura*: individual, colectiva, guiada[4]" (SEP 1974, p. 33).

[1] Intenta recuperar el enfoque de las competencias para la vida UNESCO y que organiza, como en la secundaria, los contenidos en *ámbitos*: de estudio, literario, de participación ciudadana y familiar.

[2] Metodología en cinco fases: 1. Examinar cada lectura (no cada texto); 2. Plantearse preguntas; 3. Obtener información a través de la lectura; 4. Exponer el contenido de la lectura; 5. Sintetizar conocimientos adquiridos.

[3] Enfatiza la importancia de reconocer estructuras textuales y soportes textuales. Uno de los temas de reflexión sugeridos en el Programa es *propiedades y tipos de texto* hablan de "tipos textuales" como los textos literarios e informativos (*cfr.* SEP 1993, p. 32), de *circulación social amplia* (libros, enciclopedias, periódicos, revistas) y *restringida* (cartas, recibos, actas, formularios) "se pretende que, además de familiarizarse con ellos, logren identificar las características que los definen, tanto en los propósitos comunicativos que persiguen, como de los recursos lingüísticos de los que se valen; además de identificar los recursos gráficos y editoriales que caracterizan a cada tipo textual y su utilidad para lograr la eficiencia comunicativa".

[4] Tomado textualmente del Programa anterior.

TABLA 2 (*conclusión*)

Función/ generación LTG	LTG *de 1ª generación 1960 (1959)*	LTG *de 2ª generación 1970 (1972-1980)*	LTG *de 3ª generación 1990 (1993 y 2000)*	LTG *de 4ª generación 2009 (1º y 6º)*
Documental	Fragmentos de **clásicos**, textos de autor firmados y textos producidos para LTG sin firma[5].	Adaptaciones, fragmentos de **clásicos**, textos de autor firmados y textos producidos para LTG sin firma.	Textos **contemporáneos** de editoriales comerciales con pago de derechos; textos producidos para LTG por autores del grado; fragmentos y adaptaciones.	Textos banales producidos para LTG; se demanda emplear otros textos (solicitados por géneros).
Ideológica	Unidad nacional: lengua nacional. (Nacionalidad)	Conocimiento lingüístico para enriquecer capacidad expresiva y comprensiva. (Academia)	Desarrollar capacidad comunicativa. (Funcionalidad)	Desarrollar competencias útiles en el mundo del trabajo. (Exigencias del mercado)
Textos incorporados	Los temas tratados en el libro serán variados, de actualidad. El continente americano y México ocupan un lugar importante[6].	Equilibrio buscado entre textos informativos en el LTG de ejercicios y literarios en la Antología de Lecturas[7] Clásicas[8] por grado.	Se incorpora la literatura infantil y juvenil, los textos producidos para niños y jóvenes entran a la escuela, hay una mayor presencia de textos literarios.	Se reconoce la existencia de textos fuera de la escuela. Son de dudosa calidad los ofrecidos en los LTG existentes (1º y 6º).
Recursos icónicos ofrecidos	Fotografía en blanco y negro y dibujo de línea.	Ilustraciones en color que acompañan a los textos.	Ilustraciones originales de obras elegidas.	Dibujos coloreados.

[5] Un eje necesario de reflexión es la pertenencia o autoría de las obras y el pago de derechos, entre otros.

[6] En el documento de *Normas para cada grado escolar* publicado por la SEP (2009, p. 33).

[7] *Antología* que ha estado vigente hasta el ciclo escolar actual (2009-2010) para el quinto y que funcionó en promedio treinta años para el resto de los grados.

[8] En la segunda generación, según reporta Villa Lever (1998), se produce el "Libro de lecturas" para cada grado. "Antonio Alatorre y Margit Frenk, [...] seleccionaron, con otros especialistas, fragmentos de la más selecta literatura universal" (*ibid.*, p. 166).

los materiales escolares y reconocer el peso que efectivamente tienen en la enseñanza respecto de otros materiales, como los acervos de las bibliotecas escolares y de aula, y aquellos a los que se accede a través del Programa de Enciclomedia.

LA LECTURA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Una mirada desde la evolución de las teorías de lectura

Entender el papel que se le ha asignado curricularmente a la lectura en los programas de educación primaria en México ha sido motor de mi trabajo en las últimas dos décadas (Carrasco 1992, 2000, 2001, Carrasco, López Bonilla y Peredo 2008; Reimers *et al.* 2006). El propósito de esta sección es mostrar cómo las teorías de la lectura (Binkley, Rust y Williams 1996) se expresan en las propuestas de enseñanza a lo largo de las cuatro generaciones de los LTG. Es posible, pues, suponer una apropiación nacional de esta evolución. Sin embargo, es necesario, siguiendo a los autores, reconocer que aunque las teorías son evolutivas, también son parciales dada la complejidad del fenómeno estudiado y, de igual forma, complementarias.

Para mostrar cómo las teorías de la lectura se expresan en las propuestas de enseñanza identifico en la tabla 3 las teorías de la lectura frente a los principales indicadores observados en las propuestas programáticas de la SEP.

Es importante reconocer, por un lado, que el ejercicio propuesto en la tabla 3 es una interpretación esquemática, y, por otro, que:

> Dada la naturaleza evolutiva de las teorías de lectura y de las prácticas de instrucción, residuos de las concepciones de los primeros periodos continúan ocupando un lugar importante en la teoría y la práctica de la lectura (Binkley, Rust y Williams 1996, p. 144). En su análisis de la evolución de las teorías lectoras los autores nos dejan ver que no existe postura teórica sola, cada una se apoya en conceptualizaciones previas y las modifican de acuerdo a sus particulares fines, esto se observa en los documentos curriculares (Carrasco, Bonilla y Peredo 2008, p. 233).

TABLA 3

Expresión de las teorías de lectura en cuatro generaciones de programas curriculares para la enseñanza del español en México

Progresión de teorías de lectura según Binkley, Rust y Williams (1996)	*Indicadores observados en propuestas programáticas* SEP
Transferencia de información[1] El significado descansa en el texto y el conocimiento o intención del autor es incorporado a un texto por su autor y es reproducido por el lector. El lector es entonces un decodificador del texto. Para decodificar el lector necesita conocer acerca de la lectura y la literatura. El énfasis se coloca en el valor placentero del texto así como en la información en él encontrada (Davis 1944).	**Primera generación de** LTG: **1960** Cada lectura debe acompañarse de la sugestión concreta de trabajos que aprovechen los valores contenidos en ella. Se sugieren los siguientes: *a)* Lexicográficos; *b)* síntesis del fondo; *c)* comentarios; *ch)* ampliación de pensamientos valiosos y bellos; *d)* réplica o ratificación de ideas leídas (SEP 1959)[2].
Interacción La lectura se concibe como una serie de pasos lingüísticos y cognitivos. Fundamentalmente se refieren al contexto intrapersonal, al conocimiento previo y a las habilidades que el lector trae a la tarea de interpretar el texto y a las diferencias individuales de conocimiento y habilidades. Asumen que los lectores necesitan tres recursos de conocimiento: autores, textos y experiencia. Un buen lector es aquel cuyo conocimiento encaja con el texto. Sitúan aquí los "esquemas" reconocidos por los lectores.	**Segunda generación de** LTG: **1970** La lectura es un proceso continuo y gradual, que implica el desarrollo ordenado de las habilidades de pensamiento. No sólo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de éstas. Las investigaciones sobre la comprensión de la lectura en los niños nos dicen que todos los factores y procesos que pueden operar en el acto de leer están relacionados con: La comprensión de la información a través del razonamiento inductivo-deductivo. Para lograr esto, los niños necesitan ampliar su vocabulario, comprender conceptos y saber relacionar palabras con ideas. Para lograr la aplicación de la información, los niños necesitan criticar y producir ideas razonables y creativas (SEP 1974, p. 104).

[1] Esta postura ve la lectura como una adquisición progresiva de subhabilidades o habilidades discretas como el reconocimiento de la letra, la habilidad para hacer corresponder los sonidos a las grafías, el reconocimiento de la palabra y la secuenciación de ideas. Las series básicas de lectura se estructuran a partir de este modelo de adquisición. La lectura durante este periodo es muy prescriptiva y se tiende a enseñar a utilizar apropiadamente el lenguaje.

[2] Normas para elaborar LTG de la primera generación, edición 1959.

Progresión de teorías de lectura según Binkley, Rust y Williams (1996)	*Indicadores observados en propuestas programáticas* SEP
Transacción La lectura es resultado de una serie de procesos cognitivos, lingüísticos y sociales. La adquisición de la lectura es un aprendizaje natural análogo al aprendizaje del habla (Goodman 1986, *apud* Binkley Rusto y Williams 1996). La lectura no requiere de habilidades cualitativamente diferentes entre los niños y adultos. La comprensión es más que el procesamiento de la información del texto, el lector genera significado respondiendo al texto y al propósito de la lectura; la autorregulación es fundamental.	Tercera generación de LTG: 1990 Aprendizaje natural ligado a las situaciones comunicativas: "el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se produce en contextos comunicativos reales [...] Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo [...] en actividades que representan un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera" (SEP 1993, p. 25).
Construcción social Enfatiza la naturaleza social de las prácticas de alfabetización en la sociedad y en la escuela. Asume que el maestro tiene un esquema de desarrollo sociocultural de la alfabetización y que usa estos esquemas al planear actividades educativas y medirlas. Nuestra forma de vida culturalmente adaptada depende de significados compartidos y conceptos compartidos así como de modos compartidos de discurso para negociar diferencias de significado e interpretación (Bruner 1990, p. 13, *apud* Binkley Rusto y Williams 1996).	Cuarta generación de LTG: 2009 "Las ***Prácticas Sociales*** del Lenguaje necesitan ir acompañadas de momentos específicos para analizarlas e ir comprendiendo poco a poco las convenciones que se requieren para lograr una mayor participación en los ***actos comunicativos*** (leer, escribir, escuchar, hablar). Así, no se trata sólo de ganar experiencia, sino de cobrar conciencia de los propios aprendizajes y exigencias que demanda el ***uso del lenguaje.*** La apropiación de los conocimientos involucrados en las ***prácticas de lenguaje*** depende de las oportunidades que se tengan de participar en diferentes ***actos*** en donde se habla, se lea y se escriba. [...] Por esto, el docente debe promover que sus alumnos participen en ***eventos comunicativos*** reales en los que existan productos lingüísticos que satisfagan diferentes necesidades" (SEP 2009, p. 39).

El discurso pedagógico de los programas enfatiza la síntesis, comentario, ampliación y réplica en los programas de la primera generación; comprender y aplicar la información, en los de la segunda; participar de situaciones comunicativas, en los de la tercera; y participar de eventos comunicativos, hacia la construcción de prácticas, en los de la cuarta generación. Sin embargo, es importante hacer notar que, sin desatender el hecho de que el propio programa actual (SEP 2009) requiere de revisiones en su concepción didáctica de "práctica social", es importante coordinar los discursos pedagógicos que llevan en el plan general de la primaria al terreno de las competencias; en el programa de español, al de las prácticas; y, que en el libro para el estudiante se atienda la traducción parcial y distorsionada de competencias y se equiparen los proyectos didácticos con la expresión escolar de prácticas sociales de lenguaje.

La comprensión de lectura como fin

Si bien es cierto que la comprensión de lectura es un fin buscado en la escuela para la formación de lectores, en los discursos escolares y extraescolares, esta "natural" finalidad se mezcla con otras exigencias sociales de la lectura que también le demandan más tareas a la escuela; como por ejemplo, que forme en los estudiantes el hábito de leer, que les prepare para participar en prácticas culturales que exceden de la institución escolar. Las encuestas de comportamiento-lector (*cfr.* Encuesta Nacional de Lectura 2006), por ejemplo, examinan a la población sobre prácticas de lectura que no se refieren exclusivamente a la comprensión sino a prácticas y entornos culturales que la acercan a los libros, como la de visitar librerías o asistir a bibliotecas. Desde fuera de la escuela se las ve como expresión del medio cultural y social en el que los sujetos participan, aspecto del que dan cuenta las encuestas de comportamientos culturales y que trascienden los límites escolares.

La lectura ha sido un importante tema escolar por lo que toca a las evaluaciones de los logros y sus resultados, ya que, aparentemente, resulta más fácil evaluar la comprensión lectora que la producción escrita en pruebas

masivas. La ausencia de definiciones explícitas de lectura impacta también en la definición de lo que se busca como resultados de la formación escolar. Mucho se discute sobre el papel de la escuela en la formación de lectores, reto del que todos hablan pero del que poco se entiende en términos prácticos. No contamos con criterios que, a manera de trayectorias lectoras esperadas, nos permitan reconocer los logros deseables de la formación de lectores.

Hace una década propuse un esquema para representar las tres posturas que a lo largo del tiempo han situado el peso de la comprensión en el texto, en el lector o en el intercambio o encuentro con la lectura, como construcción y negociación (Carrasco 2000). Ahora reconozco que entonces sólo de forma incipiente consideraba en este análisis las condiciones culturales, esto es, las determinantes de las prácticas culturales propuestas desde los estudios de literacidad (Barton y Hamilton 2004), entendida la alfabetización como práctica social. "La literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos" (*ibid.*, p. 114). Literacidad "ecológica", le llaman, porque siempre se analiza ligada al contexto en el que se desarrolla, y "crítica", porque enmarca la actuación y las decisiones de entornos y políticas como expresión de las relaciones de poder. Asimismo, están particularmente interesados en las literacidades vernáculas, aquellas que son invisibles para el discurso hegemónico de la escuela.

Si se concibe la lectura como un acto individual esencialmente cognitivo de producción de sentido, la respuesta a la pregunta epistemológica de dónde radica el conocimiento ha tenido tres tipos de respuestas a lo largo del tiempo: en el texto, en quien lee y en el encuentro entre el texto y el lector. Ahora bien, una cuarta posibilidad a estas respuestas es: en las condiciones sociales determinantes de este encuentro, en las prácticas de literacidad de los grupos sociales y en las decisiones de políticas educativas y culturales. Sólo las tres primeras posiciones se expresan en los programas y los LTG de las distintas generaciones, como se muestra en la siguiente tabla.

TABLA 4

Ubicación de la comprensión en el texto, en el lector, en la interacción o en la práctica social

Formulaciones programáticas/¿En dónde ubicar la comprensión?	*En el texto*	*En el lector*	*En el encuentro entre lector y texto*
Cultivo de la lectura en silencio para lograr: *a)* una comprensión exacta del material leído y *c)* facilidad para adquirir datos e informaciones (*cfr.* SEP 1959)[1].	X		
Las fases de la lectura de estudio (SEP 1974) proponen: Fase 1. Examinar cada lectura para obtener una idea general del asunto que se trata. Fase 2. Plantearse preguntas. Fase 3. Obtener información a través de la lectura.		X	
La **lectura de estudio** se propone atender cinco **objetivos** (SEP 1974) de los que rescato tres: - Distinguir ideas principales de las secundarias en el texto. - Distinguir relaciones de causa y efecto en el relato. - Encontrar "detalles específicos" en el texto leído.	X		
Uno de los temas de reflexión sugerido es "comprensión e interpretación" (SEP 2009), cuyo propósito es familiarizarse con diferentes portadores textuales, identificar propósitos y apreciar su utilidad[2], para la satisfacción de necesidades específicas.			X
"También se busca que comprendan la información explícita y vayan progresando[3] en la lectura entre líneas. La intención es lograr que los alumnos lleguen a ser lectores competentes, que disfruten la literatura, que puedan resolver problemas específicos y que cuenten con la posibilidad real de aprender a partir de los textos escritos" (*ibid.*, p. 33).			X
En las consideraciones para el trabajo educativo, durante el trabajo guiado sugieren (*ibid.*, p. 37): Actividades en las que los niños lean textos de autores expertos y los empleen como guía o modelo. En esta modalidad los niños, después de varias lecturas, llegan a inferir los rasgos del tipo textual o los recursos lingüísticos del autor para trata de realizar un texto semejante o análogo.			X

[1] Versión: contenidos jerarquizados de Jesús Álvarez Constantino (1970).

[2] Sin aclarar si de los portadores o de los textos.

[3] No se aclara cómo identificar, provocar, acompañar esta progresión.

Ahora bien, si se concibe la lectura como actividad social, como recurso para hacer cosas distintas, debemos poder diferenciar los distintos tipos de lectura demandadas por los manuales escolares. En este sentido, Cassany (2006) define tres planos de la lectura:

> *Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas.* Comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con entre líneas, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor (p. 52).

Es evidente que la escuela ha priorizado la lectura de las líneas y que ha asignado un gran peso a la utilidad de lo leído. Se le impone al estudiante la práctica normalizada, impositiva, de leer textos legitimados por las instituciones, que pertenecen a corpus limitados (*cfr.* Chartier 2004) y que están contenidos en el mismo programa curricular.

La lectura como medio y como recurso escolar

En los manuales escolares se recurre a términos distintos para dar cuenta de cómo se organiza la enseñanza. De esta forma algunos libros contemplan a la lectura como contenido o como componente programático curricular. Así, leer puede estar o no explícitamente definido en los documentos curriculares. Si bien, las sugerencias didácticas, las prácticas escolares promovidas, los ejercicios propuestos a partir de la lectura de un texto, nos informan de las concepciones que sobre la lectura se tienen.

Desde una dimensión instrumental, las propuestas curriculares conciben la lectura como una actividad escolar que debe ser practicada con regularidad y resaltan en sus propuestas las particularidades de las formas exigidas de lectura. La lectura en silencio es una exigencia como recurso escolar para el estudio. Además, leer en silencio es una habilidad desarrollada por los lectores competentes, abrevia el tiempo de lectura para atender un fin determinado.

TABLA 5

La forma de leer: lectura silenciosa como reto

Afirmaciones programáticas asociadas a la lectura silenciosa	*Concepciones*
"Cultivar los hábitos y acrecentar las habilidades relacionadas con: *b)* la **lectura en silencio** para estudio y para recreación". Guiones técnico pedagógicos (SEP 1959). Los programas de 1959 señalan para sexto grado: *lograr una "comprensión exacta"* como finalidad de la lectura en silencio.	*Hábito y habilidad,* realización escolar o de estudio con pautas dirigidas y de recreación.
Actividades asociadas a la **lectura en silencio** (SEP 1974). Durante la lectura en silencio, que se realiza de forma individual, se le pide a los estudiantes: a) Localizar palabras desconocidas. b) Explicar el significado de cada una de esas palabras. c) Explicar el sentido de la frase en donde aparece la palabra en cuestión. d) Aplicar las palabras en enunciados que los niños inventan.	*Actividad escolar,* que demanda tareas específicas para "ampliar" o "desarrollar" el vocabulario.
Diferencian en el programa la lectura individual, colectiva y guiada. La primera podría corresponder a la lectura en silencio, lo que se infiere de la siguiente cita: "Una actividad permanente que debe recibir mucha atención es la **lectura individual** y la lectura en voz alta. La primera puede realizarse en momentos de transición entre actividades y la segunda todos los días durante 10 minutos" (SEP 2009).	Practicarla, *actividad* que debe realizarse repetidamente, sin explicitar la importancia del propósito.

Las distintas formas de presentar la lectura en silencio —actividad necesaria, recurrente, básica, si se quiere formar lectores— muestra también las diferencias en los programas: en el de 1959, se establecía que se leía en silencio para comprender exactamente lo enunciado; en el de la SEP de 1974, para explicar lo leído. En 2009, se asocia la lectura en silencio con la individual, por contraste con la lectura en voz alta.

El *significado sociocultural* de la lectura se construye en los entornos sociales, tiene una dimensión actual y otra histórica. Leer textos que ofrecen explicaciones científicas como "verdades acabadas" nos remiten al momento histórico de las respuestas, a un pasado que suponía que el conocimiento estaba hecho de certezas. Empero, desde una mirada contemporánea, las comunidades científicas insisten en las respuestas posibles, siempre tentativas y priorizando las preguntas.

Desde una perspectiva didáctica tradicional se asocia la práctica con la repetición. Practicar un nuevo aprendizaje, practicar la escritura o la lectura para realizar cada vez mejor estas habilidades. Actualmente los nuevos discursos pedagógicos incorporan el concepto de "práctica", como práctica social, en el sentido propuesto por los nuevos estudios de literacidad (NLS, por sus siglas en inglés). Para Barton y Hamilton (2004, p. 12), "las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida [...] son lo que la gente hace con la literacidad". Si lo que la escuela propone hacer con la lectura silenciosa es "practicarla" a secas, valorará la actividad en sí y no a la lectura como recurso para conocer, para disfrutar o participar en la construcción de una comunidad letrada en la escuela.

Si a lo anterior agregamos las limitadas posibilidades para acceder fuera de la escuela a otros espacios culturales en los que la lectura tenga un sentido personal, podemos constatar que estamos lejos de lo que Anne Marie Chartier (2004) concibe como lectura individual:

> Idea más modernista e individualista de la lectura, nacida en el mundo de los bibliotecarios; esta idea relaciona la oferta indefinida de la edición, disponible gracias al préstamo gratuito de la lectura pública, con la libertad del lector capaz de abordar solo el corpus, de manera intermitente a medida que siente curiosidad o necesidad, por información o diversión (p. 130).

Me parece que la escuela sigue limitando la lectura a una actividad, sin reconocerla como una práctica social que trascienda los límites escolares y, sin adoptar las medidas consecuentes. Se sigue pensando en la lectura como actividad, cuya razón de ser tiene su origen en la escuela y en las tareas que ella debe promover. Seguir considerando a la lectura como actividad escolar y como habilidad enseñable, mantendrá favoreciendo formas escolares de uso de la lengua escrita que no son inspiradoras.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En los LTGE, como recurso universal para apoyar a los lectores, las afirmaciones explícitas no se corresponden totalmente con las suposiciones

implícitas que se expresan en torno a la lectura en los materiales y en los programas. Veamos algunas de ellas como insumo para una reflexión final:

- La lectura que interesa es la lectura escolar.
- Leer en la escuela es leer textos literarios.
- La literatura infantil y juvenil ha dejado de ser un recurso en los LTG.
- La lectura no es más lectura de obras clásicas o de autores contemporáneos sino de elaboradores de manuales.
- La lectura de textos no literarios es mayormente expositiva.
- Se privilegia la lectura de fuentes secundarias en los LTG aunque se recomienda desde ellos la lectura de otras obras.
- Las intenciones del lector cuentan poco a la hora de leer.
- Se promueve la lectura estética sobre la eferente.
- El propósito de la lectura es fundamentalmente utilitario.
- Las funciones de la lectura están determinadas por los textos.
- Las propiedades textuales determinan modalidades de lectura.
- La lectura en silencio es importante y debe ser practicada.
- Tipos y propiedades textuales son tema de reflexión y no la condición del acervo de lectura para promover esta práctica cultural en la escuela.
- Los recursos iconográficos de los LTG son de desigual calidad.
- Comprender los textos parece ser el fin de la promoción de la lectura en los LTG.
- Inferir las presuposiciones de un texto no equivale a reconocer las intenciones de un autor. Comprender más allá de las líneas textuales es el reto escolar.
- Las definiciones de lectura que sustentan la elaboración de LTG parecen no distinguir entre actividad, habilidad y hábito.
- La lectura escolar se asocia a formas de lengua escrita poco inspiradoras.

Ciertamente la escuela no puede ser la única institución responsable de la formación de lectores, aunque sí es una de las más importantes. Lo que en la escuela sucede multiplica o limita la existencia de nuevas oportunidades de lectura de la misma manera que la de leer regularmente[3].

[3] Agradezco a Claudia Guichard y a Rocío Aguilar, la lectura atenta que hicieron al manuscrito y las observaciones que mejoraron este texto.

BIBLIOGRAFÍA

ACERVO, en <http: //lectura.dgme.sep.gob.mx>.

ÁLVAREZ CONSTANTINO, JESÚS 1970. *Programas jerarquizados de educación primaria del 1° al 6° años.* La Piedad Michoacán, México: Editorial Renovación.

BARTON, DAVID y MARY HAMILTON 2004. "La literacidad entendida como práctica social", en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

BINKLEY, MARYLIN, KEITH RUST Y TREVOR WILLIAMS 1996. *Reading Literacy in an International Perspective. Collected Papers from the International Association for the Evaluation of Educational Achievement Reading Literacy Study.* Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education Research and Improvement.

BONILLA RIUS, ELISA 2000. "Reforma y calidad de la educación básica: el papel del currículo y de los materiales didácticos en la adquisición de las competencias básicas", en *Memoria del quehacer educativo 1995-2000.* Tomo I. México: SEP, pp. 91-125.

CARRASCO ALTAMIRANO, ALMA 1992. *Guía didáctica de Español para el maestro de 5° y 6° grado.* Puebla: SEP-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [Tesis de maestría.]

———— 2000. *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos.* Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. [Tesis de doctorado.]

———— 2001. "Discursos y prácticas de lectura en la escuela primaria", *Cero en Conducta*, núm. 49, pp. 35-41.

———— GUADALUPE LÓPEZ BONILLA Y ALICIA PEREDO MERLO 2008. *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria.

CASSANY, DANIEL 2006. *Tras las líneas.* Barcelona: Editorial Anagrama.

CHARTIER, ANNE MARIE 2004. "La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores", en Bernard Lahire (comp.), *Sociología de la lectura.* España: Gedisa (LEA).

CHOPPIN, ALAIN 2003. "El libro de texto", en *Sexto Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 357-380.

RAY, ANTONIO 2009. *Desarrollo de las competencias de lectura de textos informativos en niños escolares*. Guadalajara: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

REIMERS, FERNANDO, ELISA BONILLA, ALMA CARRASCO, MARÍA ELVIRA CHARRIA Y LEONOR VARGAS GIL 2006. "La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción", en *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: SEP-Fondo de Cultura Económica-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa-Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, pp. 159-303.

ROSENBLATT, LOUISE M. 2002. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1959. *Normas para elaborar libros de texto gratuitos*. México: SEP.

——— 1972a. *Libro de ejercicios. Sexto grado*. México: SEP.

——— 1972b. *Libro de lecturas. Sexto grado*. México: SEP.

——— 1974. *Libro del maestro. Sexto grado*. México: SEP.

——— 1993. *Plan y Programa de Estudio 1993. Educación básica primaria*. México: SEP.

——— 2000. *Programas de estudio de Español. Educación primaria*. México: SEP.

——— 2009. *Plan de Estudios 2009. Primaria. Educación básica. Versión para prueba en aula. Español 6° primaria*, en <http: //basica.sep.gob.mx/reformaintegral>. [Consultado el 28 de octubre de 2009.]

VILLA LEVER, LORENZA 1998. *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

AVATARES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL. UNA TRÍADA INSEPARABLE: NIÑOS-MAESTROS-LIBROS

Rebeca Barriga Villanueva
Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios
El Colegio de México

A los niños, a sus maestros y
a los elaboradores de libros de texto gratuitos,
ardua y compleja labor.

PREÁMBULO

Éste no es un capítulo canónico. Es un capítulo que emana de la experiencia. Representa un ejercicio interpretativo que busca dar explicaciones a un viejo problema —el fracaso de la enseñanza del español[1]— que no se puede soslayar pero que ciertamente debería de analizarse, tomando en cuenta dos factores imprescindibles olvidados o esquivados. El primero de ellos concierne a los principales protagonistas: niños, maestros y libros de texto; tríada, en principio, inseparable, en la práctica fracturada. El segundo, más espinoso y más difícil de asir, se vincula con la naturaleza de los niños, quienes aprenden español en las escuelas urbanas de la ciudad de México: ¿son mestizos hispanohablantes o son hablantes de lenguas indígenas, apren-

[1] No está de sobra recordar los desalentadores resultados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en relación con diversas habilidades con la lengua. En este libro, Emilio Blanco (pp. 575-605), Eduardo Backhoff y Luis Ángel Contreras (pp. 547-573) hacen mención en sus capítulos del fracaso en los resultados de la evaluación educativa a nivel de educación básica.

dices obligados de español, insertos en el mundo citadino? El punto de partida aquí son estos dos tipos de niños y sus opiniones sobre sus libros de español, después vienen las de sus maestros, y finalmente, vienen los contenidos de los libros de texto gratuitos de español (LTGE) sobre los que se vertieron las opiniones. Me propongo, entonces, hacer un estudio exploratorio que me lleve a tratar de encontrar algunas respuestas —pistas solamente— a la gran interrogante que suscitan estos libros: ¿por qué la pobreza de sus resultados? Y todas las que de ella se desprenden: ¿quién determina la magnitud del fracaso?, ¿cómo se puede revertir la pobreza de saberes y habilidades en crecimiento? Acomodaré pues, a estos tres principales actores en una suerte de rompecabezas cuyas piezas en interacción son indispensables para poder aventurar hipótesis en el microcosmos seleccionado, para posteriormente dar explicaciones en un universo más representativo. Por el momento, la hipótesis más destacada es que los niños[2] tienen una opinión propia sobre sus libros —paradójicamente desconocida por los maestros y adultos— que podría orientar a una potencial mejora en el manejo integral del español.

Las experiencias

A lo largo del tiempo he investigado y trabajado con distintas responsabilidades en aspectos varios de la enseñanza del español como lengua materna y como segunda lengua de hablantes de lenguas indígenas. Ésta la he visto plasmada en los LTGE en tres distintos enfoques[3]: estructuralista, fun-

[2] Véase en este libro el capítulo de Susana Quintanilla, quien basa su estudio, precisamente, en el sentir de los niños en torno al libro de ciencias naturales y a sus contenidos.

[3] En el año 1972 participé en el equipo coordinado por Gloria Bravo Ahuja en la elaboración de los LTGE con el enfoque estructuralista; posteriormente en el año de 1992 fui parte del jurado del concurso de los libros con enfoque comunicativo y di seguimiento a los libros de tercero y cuarto, en 2006 formé parte del Consejo Consultivo Interinstitucional para la Asignatura del Español (CCIE) cuya misión era hacer el seguimiento en secundaria, primero; y, posteriormente, en la primaria, en la propuesta fundamentada de las prácticas sociales del lenguaje. Cada una de estas experiencias me permitió vivir los LTGE desde dos miradas —la de colaboradora y la de jurado— las complejidades de su elaboración. Entre los trabajos que surgieron de estas experiencias destaco mi siguiente bibliografía: Barriga Villanueva 1999, 2003, 2010a, 2010b, 2011a y 2011b.

cional comunicativo y el hoy vigente y muy polémico, de las Prácticas sociales del lenguaje, cuyas metas son definidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP):

> Que los estudiantes amplíen su capacidad de expresión y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo usen para aprender y organizar su pensamiento, y puedan participar de manera reflexiva en las *prácticas sociales del lenguaje del mundo contemporáneo* (SEP 2006, p. 7. Las cursivas son mías).

Mi experiencia con este enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, pensadas como "un modo de concebir el mundo y de interactuar con él y con las personas mediante textos y discursos, con ellos y a partir de ellos" (*cfr. ibid.*, p. 15) ha sido especialmente significativa. Como parte del CCIE[4] pude conocer en profundidad esta nueva propuesta para la educación secundaria[5] que se vincularía más tarde con la de preescolar y de primaria. En este consejo participé en la redacción de dos informes: *En torno al programa de estudio de español. Reforma de la educación secundaria* (CCIE 2008) y *Pronunciamiento sobre el plan de estudios, los programas y los libros de texto de Español de 1° y 6° de Educación Primaria* (CCIE 2009), ambos, densos y meticulosos documentos, que describían puntual y concretamente cada uno de los problemas detectados. Concretamente en los programas y libros de español de primero y sexto grado señalábamos seis aspectos críticos en distintos ámbitos: "en las conceptualizaciones fundamentales; en el manejo del enfoque epistemológico, en la consideración del contexto histórico-social; en las estrategias didácticas del Programa; en la vinculación Programa-libro de texto y aquéllos específicos de los libros de texto de español" (*cfr. ibid.*, pp. 3-7). La magnitud de estos aspectos nos llevó a manifestarnos ante la SEP con un *Pronunciamiento* (*cfr. ibid.*, pp. 9-19). Por el momento, sólo reto-

[4] Este consejo estaba formado por especialistas de diferentes instituciones educativas, que fueron invitados por la SEP para seguir de cerca la gran reforma educativa de 2006, dirigida a la secundaria. Posteriormente fuimos invitados a revisar los primeros libros de la primaria pero, en 2009, se suspendieron intempestivamente nuestras actividades, por falta de presupuesto, según la SEP.

[5] Sobre la aplicación concreta de los principios de las prácticas sociales del lenguaje, véase en este mismo libro el capítulo de Lourdes Aguilar. También sugiero consultar a Francisco Miranda López 2010.

maré tres de sus seis puntos, pues conjugan la gravedad de los resultados encontrados en los libros de primero y sexto, que nos llevaron, un tanto ingenuamente, a pedir que se pospusiera la reforma y que se suspendiera la distribución de los materiales. He aquí los puntos:

- Producir los nuevos materiales escolares con un firme conocimiento de lo que representan las prácticas sociales del lenguaje y con la participación de expertos y maestros experimentados de todo el país para lograr la regionalización de contenidos y la incorporación de la diversidad cultural y lingüística.
- Para el próximo ciclo escolar y los que sean necesarios, continuar trabajando con los materiales vigentes (1993 y 2000) y, en todo caso, *crear un suplemento para esos materiales en el que se explique el uso de prácticas sociales del lenguaje, en pos de favorecer la articulación de la educación preescolar, primaria y secundaria con este enfoque sociocultural.*
- Por lo anterior para lograr un escenario consistente con el enfoque que se plantea en la articulación de la Educación Básica se requiere:

  - desarrollar guías de actividades conductoras y creativas para los educandos con el respectivo libro para el profesorado, sin encerrarlo temáticamente, sino proponiendo una flexibilidad integradora de las secuencias didácticas que contengan para que puedan ser aplicadas y resueltas de acuerdo con las regiones geográficas donde circulen.
  - dado que el problema central es la formación de los docentes que han limitado sus acciones a seguir el programa, aun sin comprenderlo del todo, y lo han llevado a la práctica, con todas las posibles fallas, *es urgente impulsar programas para la actualización del profesorado y el conocimiento profundo de la* RIEB.
  - invertir lo suficiente en bibliotecas escolares y bibliotecas de aula de todo el país con el fin de contar con materiales y recursos adecuados para los propósitos del programa actual de español (*diccionarios, enciclopedias, colecciones científicas y literarias de libros, cuentos, fábulas, mitos, leyendas, poemarios, obras para teatro, discos, películas, documentales, videos, etc.); esto debe hacerse tomando en cuenta la diversidad lingüística y cultural de la Nación.*

- dotar a las escuelas con *internet*, Enciclomedia, Wikipedia y todo aquello que pueda ayudar a los educandos a investigar, aprender, exponer, reflexionar, maravillarse del mundo, etc. y no se les encierre en las tapas de un libro único y subjetivo (*ibid.*, pp. 10-11. Las cursivas son mías).

Esta experiencia colegiada se amplió y se enriqueció de forma individual en la observación del salón de clases[6], donde he podido observar de manera directa y sistemática los diversos quehaceres que se dan en torno al español y a los LTGE; donde he vivido también de cerca las reacciones de algunos maestros ante la llegada sorpresiva de una nueva reforma, desconocida para ellos y para la que no estaban capacitados.

Es un hecho que la realidad de la investigación colegiada y personal se estrella ante la realidad de la cotidianidad escolar, donde los maestros han de sortear toda clase de obstáculos para alcanzar las exigentes metas del currículo; los niños tienen que vivir en permanente tensión: entre sus propias destrezas y las decisiones impuestas desde fuera y entre las altas expectativas que despierta la escuela en sus padres, donde se formarán y aprenderán a leer y a escribir como parte de un ideal de progreso. El español es factor crucial en este currículo, no sólo como asignatura, *per se* compleja y siempre en búsqueda del método ideal, sino por ser la vía natural de explicación para las demás materias. Dos filosas aristas son las que confluyen en su enseñanza; por un lado, es la supuesta lengua materna[7] de los niños, inhe-

[6] Aquí me referiré a un tramo del trabajo etnográfico que he venido realizando en las escuelas Pablo de la Llave y Melchor Ocampo desde 2006 y 2008 respectivamente, con el objeto de observar de manera directa los principales problemas que los niños tienen respecto del aprendizaje del español. En estas escuelas he podido observar de manera sistemática varias facetas de la enseñanza del español. Es importante destacar que ambas se acogen al Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP y, por tanto, cuentan con una población de niños hablantes de una lengua originaria. Estos niños se insertan y transitan en la escuela durante años sin dominar el español, lengua en la que se transmite el conocimiento, con las consabidas consecuencias lingüísticas y sociolingüísticas que esto supone para ellos (Barriga Villanueva 2008). Con los datos de este trabajo he formado un extenso corpus al que le he llamado IUNOYE (Interculturalidad Urbana, Niños, Lengua Oral y Escrita), que reúne diversos aspectos de la lengua de los niños mestizos e indígenas que asisten a estas escuelas. Lo que aquí reporto forma parte de ese corpus.

[7] Me refiero en este caso, a la mayoría de los niños mexicanos cuya lengua materna es el español, pero con la clara conciencia de la existencia de otros niños, también

rente a ellos y con la que conformaron su concepción del mundo al ser la primera lengua con la que tuvieron contacto; y, por el otro, tiene una alta filiación con el prestigio, la identidad y la proyección social. ¿Cómo enseñar entonces algo que en apariencia es inherente al niño y a la vez es la materia prima de su enseñanza? ¿Cómo enseñar el español como primera lengua si en realidad es la segunda de algunos niños en el aula? ¿Cómo explicar problemas y realidades ajenas a una parte mínima o mayor del grupo? ¿Cómo hacer propiciar en este ambiente de diversidad lingüística la reflexión metalingüística? ¿Qué papel juega el libro de texto en toda esta compleja vorágine? Aquí busco encontrar algunas respuestas, que se constituyen en mi objetivo.

ESTE ESTUDIO

El entramado de este estudio exploratorio se teje con los hilos de las opiniones emanadas de los niños y los maestros de sexto de primaria de dos escuelas urbanas y los contenidos del libro de español de sexto grado. Este libro, junto con el de primero, debutó en 2009[8] con un anunciado presagio de fracaso por su vertiginosa elaboración y su dudosa calidad. En las escuelas, la estructura de la investigación estaba dada ya con anterioridad, merced al trabajo de campo que ahí realizo. Visito las escuelas una tarde por semana y hago diversas actividades con los niños, siempre relacionadas con su clase de español, su libro de texto y los proble-

mexicanos, cuyas lenguas maternas son otras, minoritarias y agazapadas en los salones de clase donde se ignora su existencia. Para el problema que representa la enseñanza de las lenguas originarias en nuestro país, véanse los capítulos de Cecilia Greaves, Sylvia Schmelkes y Francisco Palemón que tratan diversos aspectos de este álgido problema de la educación mexicana.

[8] Éstos son los libros que analizamos los miembros del CCIE (2008), algunos de cuyos aspectos mencioné más arriba. Definitivamente son muy cuestionables en su forma y en su fondo. La vida de estos libros fue efímera, pues en el ciclo escolar 2010-2011, con motivo de las celebraciones del bicentenario y el centenario de la Independencia y la Revolución, se emitió un nuevo tiraje. Por fortuna, en esta nueva emisión, algunos de los aspectos negativos más alarmantes fueron parcialmente eliminados. Esto habla de una actitud en apariencia abierta ante las críticas, pero no por ello supone que los problemas de fondo hayan sido superados.

mas que de ambos surjan. La metodología que seguí para este estudio, no requirió de mayores decisiones, pues se redujo al diseño de dos cuestionarios, uno para los niños y otro para los maestros (tablas 1 y 2), elaborados básicamente para sondear en el sentir por el LTGE, el aprecio por la lectura y la potencial capacidad de hablar sobre estos puntos con la SEP. Para evitar la manipulación de las respuestas, aproveché el tiempo de realización de otras actividades fuera del salón de clase, para pedirles a los maestros que me permitieran trabajar con los niños que ellos seleccionaran, mientras el resto seguía con sus actividades. A los niños les expliqué lo importante de su participación, pues sus respuestas servirían para un trabajo que estaba haciendo sobre los niños de México y sus LTGE. La actitud fue siempre de entusiasmo y apoyo.

TABLA 1

Cuestionario para niños de sexto grado sobre los nuevos LTGE

¿Te gusta tu libro de español?
¿Qué es lo que más te gusta de tu libro?
¿Qué es lo que menos te gusta de tu libro de español?
¿Te gustan las lecturas?
¿Cuál te gusta más?
¿Te gustaría escribirle un recado a la SEP sobre tu libro de español? Ponlo aquí.

Los maestros se mostraron muy flexibles e interesados en llenar su cuestionario[9]. Durante todo el año manifestaron desconcierto con la llegada de los nuevos libros de español, cuyo enfoque apenas conocían y tenían que usar en el último año de la primaria, rompiendo una larga etapa de convivencia con el enfoque comunicativo. Su queja más persistente iba en dirección a la

[9] Como se puede ver, su cuestionario es mucho más extenso que el de los niños debido a que es la base de otra investigación en proceso en la que sondeo exclusivamente el parecer de los docentes sobre los LTGE de primero y de sexto grado y la capacitación que han recibido para comprender el nuevo enfoque. Marco con un asterisco las preguntas relacionadas directamente con las del cuestionario de los niños, que serán motivo del análisis que aquí presento.

falta de capacitación que tuvieron para comprender los cambios sustantivos en el programa. El interés solapado que les despertó el cuestionario era la posibilidad de expresar su malestar, aunque después veremos la parquedad de sus respuestas.

TABLA 2

Cuestionario para los maestro de sexto grado sobre los nuevos LTGE

Este cuestionario es anónimo. Lo importante es que dé las respuestas más claras y precisas posibles para poder tener un panorama real de los aciertos y los problemas que se detectan en estos libros. Utilice el espacio que le sea necesario. Le agradezco su apoyo y su tiempo.
1. ¿Qué le parecen los nuevos libros de texto gratuitos de español?*
2. ¿Qué es lo que más le gusta de ellos?*
3. ¿Qué es lo que menos le gusta de ellos?*
4. ¿Cuáles son los principales aciertos que les encuentra?
5. ¿Cuáles son los principales problemas que les encuentra?
6. ¿Qué opina de los ejercicios?
7. ¿Qué opina de las instrucciones?
8. ¿Qué opina de las lecturas?*
9. ¿A los niños les gusta su libro de texto de español?*
10. ¿Qué es lo que más les gusta?*
11. ¿Qué es lo que menos les gusta?*
12. ¿Nota que algunos niños tienen mayor dificultad que otros para manejarlos?
13. ¿Quiénes?
14. ¿Cuáles son esas dificultades? ¿Podría explicarlas brevemente?
15. ¿Recibió capacitación para enseñar con los nuevos libros de texto gratuitos de español?
16. ¿Por cuánto tiempo?
17. ¿Ha enseñado con otros libros de español?
18. ¿Cuáles?
19. ¿Qué opinión tiene de ellos?
20. ¿Si usted pudiera qué le diría a la SEP de estos libros?*

* Véase, *supra*, la nota 9.

Así las cosas, la muestra con la que trabajé quedó integrada, como se ve en la tabla 3, por quince niños y niñas, y dos maestros de las escuelas Melchor Ocampo y Pablo de la Llave que pertenecen a dos delegaciones —Coyoacán e Iztapalapa— de la ciudad, las cuales tienen fuertes asentamientos de migrantes indígenas de diversos estados de la República, principalmente Oaxaca, Puebla, Toluca, Veracruz y Guerrero, debido a que llegan huyendo de las carencias materiales y espirituales que sufren en sus comunidades de origen. Sus hijos se insertan en las escuelas urbanas, que en la práctica son enteramente monolingües, no obstante su adscripción a rubros que anuncian otro tratamiento. En estas escuelas, por lo general, se evade[10] consciente o inconscientemente su presencia, que se evidencia por las notorias dificultades que tienen con el español, en general, y de forma muy palpable en su forma escrita.

TABLA 3
Caracterización de la muestra

Escuela Melchor Ocampo	*Escuela Pablo de la Llave*
Niños	*Niños*
1F-MO *Flavia*[1]	1F-PLL Daira
2F-MO *María del Carmen*	2SN-PLL No puso su nombre
3F-MO Cinthya Itzel	3M-PLL Luis Alberto
4SN-MO No puso su nombre	4M-PLL *Uriel*
5SN-MO No puso su nombre	5M-PLL *Jesús*
6SN-MO No puso su nombre	6M-PLL *Alejandro*
7SN-MO No puso su nombre	7F-PLL Idalia
	8F-PLL Karina
Maestro	*Maestro*
1M-MO Eduardo	1F-PLL Ana

[1] Los niños cuyos nombres aparecen en letras cursivas pertenecen a alguna etnia originaria de México y presentan diversos grados de dominio del español.

[10] Sobre la invisibilidad de los indígenas sugiero la lectura de Martínez Casas 1998 y Makhlouf-Akl 2002.

Cuatro años de seguimiento me han permitido constatar la magnitud de estas dificultades, que más adelante veremos de manera gráfica en los cuestionarios resueltos por los niños (figura 1). En estas escuelas, como en la mayoría de las de educación primaria[11], se privilegia la lengua escrita (con sus dos facetas: escritura y lectura) por sobre todas las habilidades, de tal forma que frecuentemente se expresa de manera explícita en la misión que cada año se propone: "Mejorar la escritura y la lectura de los estudiantes". "Que los niños y niñas dominen la lectura y la escritura para ser mejores ciudadanos". La lectura y todo el trabajo que de ella se deriva es punto nodal en el currículo, de ahí que en la elaboración de los cuestionarios, se la privilegie también.

Los niños

La decisión de trabajar con niños de sexto obedeció a varias razones importantes. Todos me conocían de casi cinco o tres años atrás y mi presencia era ya familiar en la escuela. Estaban terminando la educación primaria, momento en que finalizaban un periodo importante —el de los llamados años escolares o etapas tardías de adquisición—, crítico en la evolución lingüística de los niños, pues impactan también en su desarrollo social y cognitivo (Barriga Villanueva 2002; Nippold 2007 y Hess 2010). Por tanto, ya habían recorrido un buen trecho de este desarrollo y se esperaba de ellos un desempeño adecuado en el manejo del español. Otra razón nace de la necesidad de conocer su punto de vista acerca de unos libros que rompieron la secuencia con los que se educaron durante toda su primaria; son precisamente estos libros, junto con los de primero, los que arrancaron con la reforma de 2009 y los que despertaron una reacción muy negativa no sólo en los medios académicos sino en los docentes. Los niños de la muestra poseen, en términos generales, un capital cultural[12] visiblemente pobre ya que la mayoría de sus padres

[11] Los conocidos programas de Rincones de Lectura, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (Pronales) y Bibliotecas de Aula son muestra fehaciente del esfuerzo por fomentar la lectura, muy especialmente en los estudiantes de educación básica.

[12] Remito al capítulo de Emilio Blanco en este mismo libro, donde con gran finura analiza los problemas que emergen de la carencia de este capital cultural. También reco-

tienen una baja escolaridad; algunos de ellos pertenecen a alguna etnia indígena, son analfabetas y son dudosamente bilingües[13] y, por ende, cuentan con un manejo del español muy alejado del estándar. La práctica de la lectura y la escritura resulta casi impensable en sus ámbitos familiares. Se desprende, entonces, que el acceso a la lectura de estos niños tendrá que ser en la mayoría de los caso por la vía de sus libros de texto, en general, y en particular de los libros de texto gratuitos de español.

TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Antes de iniciar el análisis de los datos infantiles, conviene subrayar que las respuestas fueron transcritas literalmente; más allá de la importancia teórica[14] que esto supone, en este caso respetar la escritura de los niños da la posibilidad de ilustrar de cerca el drama —sin exageración, en algunos casos— de su formación. En las respuestas de los quince niños, sin excepción, se pone de manifiesto un buen número de problemas con la escritura: todos los relacionados con la ortografía (confusión de grafías cuyos fonemas no tienen realidad en el español mexicano), la puntuación, acentuación, manejo de mayúsculas y minúsculas, segmentación de palabras; todos ellos imbricados con procesos cognitivos de gran trascendencia en el desarrollo lingüístico infantil[15].

Doy en la figura 1 un ejemplo literal de estos problemas, que se ven reflejados de forma total en la transcripción de las tablas (4, 6, 9, 12, 13 y

---

miendo ver los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) (Backhoff, Andrade, Sánchez *et al.* 2006, pp. 143-175; Backhoff, Peón, Andrade *et al.* 2008), directamente involucrados con este capital y con sus consecuencias.

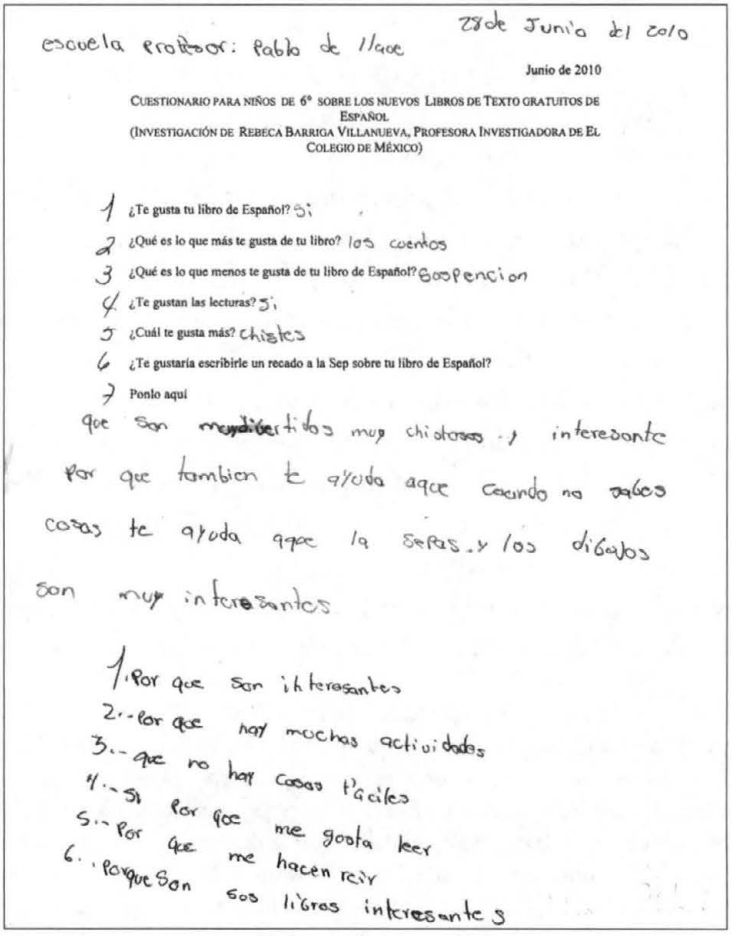
[13] El estudio del bilingüismo en México es sumamente incierto, ya que hay pocos completos y precisos. Dadas las complejidades que se derivan de la diversidad lingüística son pocos los datos confiables que se tienen de los tipos de bilingüismo que se dan; sin embargo, puedo afirmar que la tendencia incuestionable es el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Para un excelente estudio del bilingüismo mexicano véase Coronado Suzán 1999.

[14] Recomiendo el seminal artículo de Ochs 1979, así como los trabajos de Blanche-Benveniste 1998 y Zamudio 2010.

[15] Para profundizar en estos importantes temas sugiero la lectura de Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro *et al.* 1996 y de Hess, Calderón, Vernon y Alvarado 2011.

15), donde se puede apreciar la naturaleza de estas dificultades[16]. Lo alarmante es observar que seis años no fueron suficientes para llevar al niño a reflexionar y concientizar —que no memorizar— las formas canónicas de la representación gráfica del español.

FIGURA 1
Problemas en la escritura



escuela profesor: Pablo de Ilaqe

28 de Junio del 2010

Junio de 2010

CUESTIONARIO PARA NIÑOS DE 6° SOBRE LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE ESPAÑOL
(INVESTIGACIÓN DE REBECA BARRIGA VILLANUEVA, PROFESORA INVESTIGADORA DE EL COLEGIO DE MÉXICO)

1 ¿Te gusta tu libro de Español? Si
2 ¿Qué es lo que más te gusta de tu libro? los cuentos
3 ¿Qué es lo que menos te gusta de tu libro de Español? Suspencion
4 ¿Te gustan las lecturas? Si
5 ¿Cuál te gusta más? chistes
6 ¿Te gustaría escribirle un recado a la Sep sobre tu libro de Español?
7 Ponlo aquí

que son ~~mydivertidos~~ muy chistosos. y interesante
por que tambien te ayuda aque cuando no sabes
cosas te ayuda aque la sepas. y los dibujos
son muy interesantes

1. Por que son interesantes
2.- Por que hay muchas actividades
3.- que no hay cosas fáciles
4.- Si Por que me gusta leer
5.- Por que me hacen reir
6. Porque son los libros interesantes

Fuente: *Corpus* INUOYE

[16] Lo que es más relevante es que a pesar de que las formas no canónicas de la escritura son más abundantes en los niños bilingües, es un hecho que éstas aparecen también en los niños hispanohablantes de mi muestra. Situación preocupante a todas luces.

Es un hecho que ni el enfoque comunicativo ni el modelo de transición de 2000[17], conocido como el de la cultura escrita, y mucho menos el de prácticas sociales del lenguaje fueron capaces de lograr la meta de la reflexión lingüística, que condujera al niño a la compresión de los procesos lingüísticos de su propia lengua. En cuanto al contenido de las respuestas, éstas no mejoraron del todo el panorama, son en su mayoría parcas, pobres en sustancia y con argumentos endebles; sin embargo, dan una información valiosa que guía hacia el genuino sentir de los niños; orientan hacia sus intereses; muestran lo que les gusta o disgusta de lo que se les enseña, y expresan también una inesperada familiaridad con sus LTGE, punto muy positivo que vence el mito de que los LTG no son usados[18] y de que a los niños les desagradan.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En mi análisis (cualitativo) sigo siempre el mismo camino: parto de lo más aparentemente sencillo y lógico: la impresión que el libro de español despierta en los niños; continúo con la de sus maestros; sigo con la oferta del LTGE para complacer este sentimiento, y termino con la interacción ficticia con la SEP. Todos estos pasos los imbrico en mi interpretación.

[17] En el año 2000 empezó a darse un cambio no anunciado en los LTGE que volvía la mirada hacia la lengua escrita sin derribar del todo al enfoque comunicativo que estaba vigente: "El Programa para la enseñanza del Español que se propone está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, por lo tanto leer y escribir significan dos maneras de comunicarse. En el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita. *Por eso tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura se vuelve el primer imperativo del Plan de estudios* (SEP 2000, p. 7. Las cursivas son mías). La lectura y la escritura se constituyen así, en la gran meta de la educación mexicana.

[18] Con respecto a este mito que se le achaca de manera más contundente a las escuelas privadas, me ha sido posible constatar de manera directa y extra académica que los niños de estas escuelas privadas usan los LTGE tanto o más y con mayor sistematicidad que en las públicas; y que les tienen un especial aprecio y cuidado. He oído, recientemente, de voces de niños de diferentes edades frases como: "¡Ése es como mi libro de español, es muy bonito!" "Me encanta, ya voy en el proyecto 4", "Voy a reportear como en mi libro".

PUNTOS DE VISTA ENCONTRADOS. EL TRIÁLOGO

Lo más atractivo de los LTGE para los niños

TABLA 4

El libro de español desde el punto de vista de los niños

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
1. ¿TE GUSTA TU LIBRO DE ESPAÑOL?	
un poco* por que te abla de los *adjetivos* (1F-MO)	Si porque aprendo mas cosas *como los puntos, las comas,* etc. (1F-PLL)
poco porque no me justan mucho al gunos son a boridos y otros no (2F-MO)	Si Porque es muy bonito y me enseña cosas que no sabir y *lecturas muy bellas* (2SN-PLL)
si porque tiene dibujos muy animados (3F-MO)	Si Estan muy Bonito y nas *buenas* lecturas (3M-PLL)
no, porque le falta información y el libros no es muy llamativo (4SN-MO)	mas o menos Es que no entiendo algo, *el poema en náhuatl* (4M-PLL)
Si (5SN-MO)	Si porque son interesantes (5M-PLL)
Si (6SN-MO)	Si porque sus libros estan bonitos (6M-PLL)
no porque no tiene muchas lecturas (7SN-MO)	Si porque tienen cuentos, obras y poemas (7F-PLL)
	Si porque nos enceñan muchas cosas (8F-PLL)

*Destaco con negritas y cursivas lo que me parece más relevante de las respuestas.

Lo que los maestros opinan sobre los LTGE

TABLA 5

El libro de español desde el punto de vista de los maestros

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
1. ¿QUÉ LE PARECEN LOS NUEVOS *LTGE*?	
Adecuados para un niño que tenga los hábitos de investigar y consultar con otras fuentes. Los libros necesitan tener más información (M-MO)	Muy elevados al nivel del niño (F-PLL)

Los gustos de los niños

TABLA 6
A los niños les gusta

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
2. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA DE TU LIBRO?	
las **po ecias** porque son bonitas (1F-MO)	**las formas en como lo explica** (1F-PLL)
las **poecías** (2F-MO)	cuando benia sobre **los poemas** y que inventaramos unos (2SN-PLL)
que tengan muchas **lecturas** (3SN-MO)	sus **lectura tray Buenos Cuento Buenos** Actividades (3M-PLL)
lo que me gusta son algunas **poesías** que traen (4SN-MO)	**las imágenes** y un poco del texto (4M-PLL)
todo lo de **poesía** (5SN-MO)	**los cuentos** porque hay muchas actividades (5M-PLL)
me gusto **todo** (6SN-MO)	**lo que me gustaeslosdibujos** (6M-PLL)
nada (7SN-MO)	las lecturas y **los trabajos en grupo porque aprendo a leer** y trabajar en grupo (7F-PLL)
	las lecturas y las preguntas (8F-PLL)

Los gustos de los maestros

TABLA 7
A los maestros les gusta

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
2. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS LE GUSTA DE ELLOS? [de los LTGE]	
Las direcciones electrónicas pueden ser de gran ayuda (M-MO)	**Trabajo por proyectos** (F-PLL)
4. ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES ACIERTOS QUE LES ENCUENTRA?	
Trabajo en proyectos (M-MO)	**Trabajar proyectos**, investigar (F-PLL)

Lo que los maestros perciben de los niños

TABLA 8

Los maestros hablan sobre los gustos de los niños

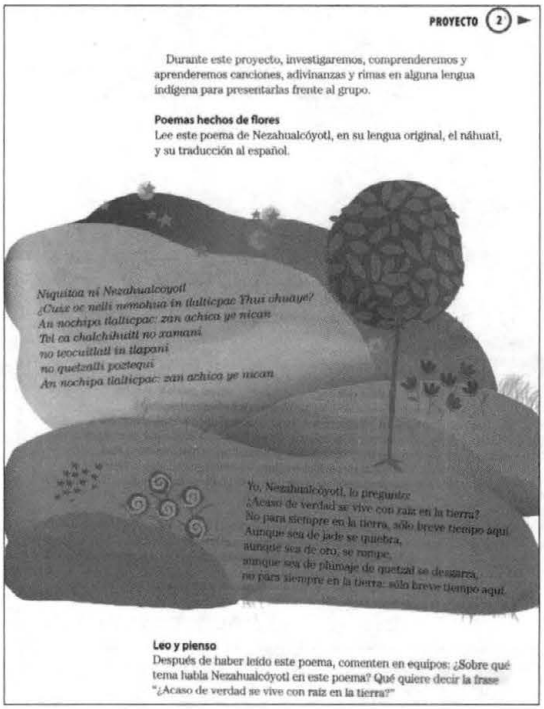
Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
10. ¿A LOS NIÑOS LES GUSTA SU *LTGE*?	
En lo general **al grupo les desagrada el libro de texto, no lo ven atractivo** (M-MO)	**Muy poco** (F-PLL)
11. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS LES GUSTA?	
Casi nada, muy pocos temas son interesantes para los alumnos (M-MO)	**Trabajar en equipo** (F-PLL)

De cómo los LTGE cumplen las expectativas de los niños y los maestros

Poesías

FIGURA 2

Poemas en náhuatl


PROYECTO 2

Durante este proyecto, investigaremos, comprenderemos y aprenderemos canciones, adivinanzas y rimas en alguna lengua indígena para presentarlas frente al grupo.

Poemas hechos de flores

Lee este poema de Nezahualcóyotl, en su lengua original, el náhuatl, y su traducción al español.

Nguitoa ni Nezahualcóyotl
¿Cuix oc nelli nemohua in tlaltícpac Ynic ohuaye?
An nochipa tlaltícpac: zan achica ye nican
Toi ca chalchihuitl no xamani
no teocuitlatl in tlapani
no quetzalli poztequi
An nochipa tlaltícpac: zan achica ye nican

Yo, Nezahualcóyotl, lo pregunto:
¿Acaso de verdad se vive con raíz en la tierra?
No para siempre en la tierra, sólo breve tiempo aquí.
Aunque sea de jade se quiebra,
aunque sea de oro, se rompe,
aunque sea de plumaje de quetzal se desgarra,
no para siempre en la tierra: sólo breve tiempo aquí.

Leo y pienso

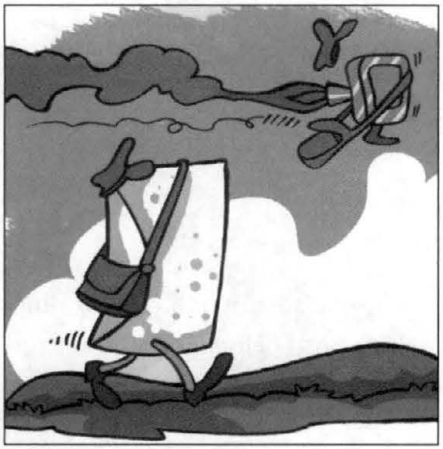
Después de haber leído este poema, comenten en equipos: ¿Sobre qué tema habla Nezahualcóyotl en este poema? Qué quiere decir la frase "¿Acaso de verdad se vive con raíz en la tierra?"

Fuente: SEP 2009, p. 105.

Dibujos animados

FIGURA 3

Llegó el correo



Fuente: SEP 2009, p. 32.

FIGURA 5

La entrevista



Fuente: SEP 2009, p. 41.

FIGURA 4

Niños asustados



Fuente: SEP 2009, p. 52.

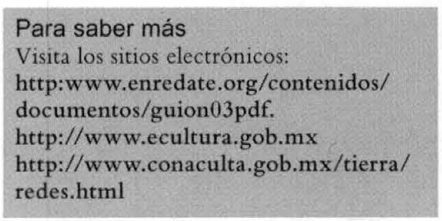
FIGURA 6

Al son que me tocan bailo



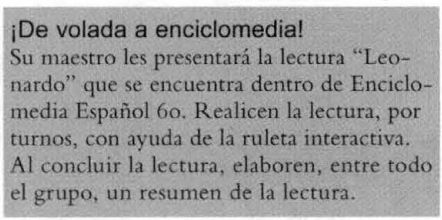
Fuente: SEP 2009, p. 27.

FIGURA 7
La internet



Fuente: SEP 2009, p. 32.

FIGURA 8
Enciclomedia



Fuente: SEP 2009, p. 23.

Interpretación

Resulta un reto tratar de interpretar con rigor académico lo que los niños y los maestros sienten y piensan, pero guiada por la elocuencia de sus respuestas, puedo destacar varios aspectos interesantes. En general, a los niños les gustan sus libros y este gusto se bifurca en dos vertientes, la del conocimiento: *si por que aprendo mas*; *si porque son interesantes; si porque nos enceñan muchas cosas*; y la de la emotividad: *porque tiene dibujos muy animados*; *porque estan muy bonitos*. Algunos niños explicitan más aún: *porque me enseña cosas que no sabir y lecturas muy bellas*; *si porque tienen cuentos obras y poemas*. Incluso los niños que manifiestan su disgusto, esgrimen argumentos que van por las mismas vertientes: *no porque falta información*; *no porque no tiene muchas lecturas*; respuesta que habrá de celebrarse pues estos niños están ávidos de lecturas e información o están conscientes de su propias limitaciones: *mas o menos Es que no entiendo algo el poema en nahuatl.*

Los maestros, parcos y todo, sugieren que los libros son muy *elevados* para los niños o que están destinados para aquellos que sepan *investigar y consultar*, de lo cual se infiere que ésos no son el tipo de niños que asisten a las escuelas donde ellos enseñan, y consolidan la hipótesis del bajo capital cultural ya mencionado.

Si queremos profundizar más y analizamos lo que más le gusta a los niños y a los maestros nos encontramos que la mayoría de los niños reiteran su agrado por las poesías: *las po ecias porque son bonitas*; *Todo lo de poesía*; *cuando tenía sobre las poesías*. También por las lecturas: *sus lectura tray Buenos cuento Buenos Actividades*; *los cuentos porque hay muchas actividades*; *las lecturas y sus preguntas;* y por los dibujos: *lo que me gustaeslosdibujos*. Otros niños, en

cambio, basan sus argumentos en: *las formas en como te explica; porque aprendo a leer y a trabajar en grupo.*

Los dos maestros coinciden en que uno de los aciertos más grandes del libro es el trabajo por proyectos. Con esto avalan una de las apuestas más fuertes de la reforma de 2006:

> Los proyectos didácticos especifican las acciones y los medios necesarios para alcanzar una meta determinada, permiten planear las tareas y sus requerimientos, distribuir las responsabilidades entre los participantes, anticipar dificultades y soluciones posibles así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso (SEP 2006, p. 28).

Además de estos proyectos, uno de los maestros señala su agrado por las direcciones electrónicas, a las que volveré más adelante, por ser éstas un terreno de controversia. Finalmente, resulta muy interesante asomarnos a las percepciones que los maestros tienen de las filias o fobias de los niños hacia sus LTGE. Contrario a las afirmaciones de los niños, un maestro opina que: *al grupo le desagrada el libro de texto* porque no *lo ven atractivo, les gusta muy poco* o *casi nada;* uno de ellos coincide con algún niño en que el libro es atractivo porque enseña a *trabajar en equipo.*

Como se puede observar en las figuras elegidas, el LTGE de sexto año responde a las expectativas de los niños y de los maestros. Hay poesías (figura 2), no muchas y no las más adecuadas, pero al fin textos, que ponen a los niños frente a configuraciones discursivas variadas; también hay dibujos animados que parecen gustarles a los niños y que, en su momento, fueron criticados desde la visión adulta por ser esquemáticos (figura 3), caricaturescos (figura 4) o estereotipados (figura 5); y, finalmente, hay lecturas muy escasas, algunas interesantes, otras un tanto superficiales, todas ellas formando parte de los diversos proyectos (figuras 2 y 6), de los que les gustan a los maestros porque les permiten organizar su trabajo. También el libro ofrece apartados "para saber más", con direcciones electrónicas (figura 7) pertinentes para ampliar la información temática de los mismos proyectos, o remite a la Enciclomedia (figura 8), ambos apoyos cibernéticos que en definitiva contribuyen al enriquecimiento del proceso[19].

[19] En este mismo libro, Judith Kalman, Enna Carvajal y Teresa Rojano muestran contundentemente los beneficios que estos apoyos suponen para el desarrollo cognitivo de los niños.

Lo menos atractivo para los niños

TABLA 9

Lo que menos te gusta de tu libro

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
3. ¿QUÉ ES LO QUE MENOS TE GUSTA DE TU LIBRO DE ESPAÑOL?	
casi todo porque es pura lectura (1F-MO)	las Autoevaluaciones (1F-PLL)
adjetivos y calificativos (2F-MO)	lo que venia en nauatl (2SN-PLL)
que casi no tiene para contestar (3F-MO)	los trabajo hay unos que no me gustan tray unas Actividades que no me Gustan y hay pocas (3M-PLL)
lo que no me gusta es que solamente vienen páginas electrónicas y en el libro solamente viene muy poca información (4SN-MO)	las paginas de auto evaluación (4M-PLL)
Lo de texto (5SN-MO)	suspencion Si porque no hay cosas fáciles (5M-PLL)
nado (6SN-MO)	que tiene muchas paginas La del gato y el raton (6M-PLL)
todo (7SN-MO)	cuando se necesita internet Porque nuestro salón no tiene el equipo adecuado (7F-PLL)
	que nos pongan a contestar en el cuaderno (8F-PLL)

Lo que no resulta atractivo para los maestros

TABLA 10

Lo que menos le gusta a los maestros de los LTGE

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
3. ¿QUÉ ES LO QUE MENOS LES GUSTA DE ELLOS?	
La portada no es agradable, deberían tener más información (M-MO)	Trabajar el internet y que las Esc. No estén equipadas (F-PLL)
5. ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE LES ENCUENTRA?	
Falta de información, hace falta un libro para ejercicios (M-MO)	Muy pocas lecturas (F-PLL)

TABLA 11

Los maestros opinan sobre los gustos de los niños

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
12. ¿QUÉ ES LO QUE MENOS LES GUSTA?	
A los alumnos no les gusta la portada, las actividades y algunos ejercicios (M-MO)	**Temas muy elevados a su nivel** (F-PLL)

De cómo los LTGE no cumplen las expectativas de los niños y maestros

FIGURA 9

Adverbios

► Reflexión y práctica

"Cuando yo nací, me cuenta mi mamá que tembló **muy fuerte** y se fue la luz, por eso yo no estuve en incubadora, lo **más** bueno es que, **también** por eso, me llevaron **luego, luego** a los brazos de mi mamá.

Fuente: SEP 2009, p. 14.

FIGURA 10

Nexos o conectores

► Fichero del saber

Los nexos o conectores

a) Son palabras que sirven como un enlace sintácctico para relacionar dos palabras o dos oraciones. Estas palabras son las conjunciones y las preposiciones.

Fuente: SEP 2009, p. 15.

FIGURA 11

Autoevaluaciones

A AUTOEVALUACIÓN

BLOQUE 1

► En la siguiente tabla rellena con el color indicado los logros alcanzados

● No lo logré
● En proceso
● Logrado

Identifico los recuentos históricos. ●	Puedo localizar las ideas principales en los párrafos. ●	Mostré interés al buscar los recursos. ●
Identifico el uso de los nexos entre los distintos textos que leo. ●	Empleo adecuadamente los nexos en mis escritos. ●	Acepto las críticas de los compañeros a los escritos que les presento. ●
Identifico las biografías y las puedo diferenciar de las autobiografías. ●	Comprendo el cambio de persona gramatical al escribir biografías y autobiografías. ●	Participo con interés en la lectura de las biografías de mis compañeros. ●

Fuente: SEP 2009, p. 33.

FIGURA 12

Falta espacio para escribir y contestar

Cuéntanos de él o de ella. Usarás el *discurso indirecto:* en tercera persona: "él dijo que..."

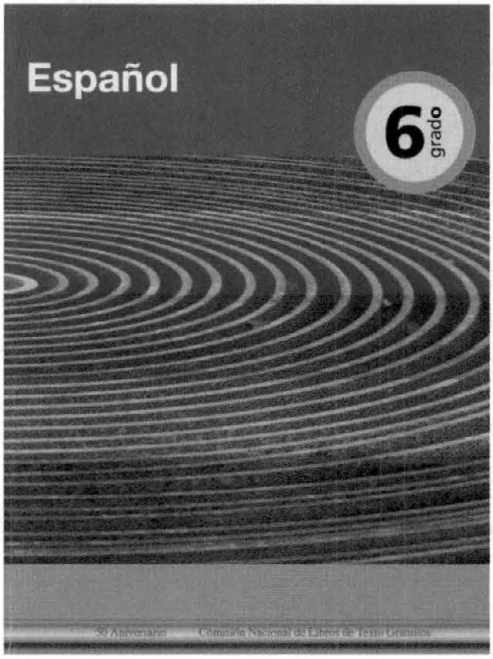
Ahora, cuéntanos qué viaje te gustaría hacer. ¿Quiénes irían contigo y qué harías con ellos?

Como en tu historia hay otros personajes, imagina quiénes son y comenta qué te dicen. Los personajes (A, B, C...) pueden ser: tú, un familiar, un amigo, el personal del hotel. Escribe el diálogo en tu cuaderno.

Fuente: SEP 2009, p. 87.

FIGURA 13

La portada del libro de español de sexto grado



Fuente: SEP 2009.

Interpretación

Cuando se trata de manifestar desagrado, los niños y los maestros son consistentes, pero, a la vez, caen en algunas ambigüedades o contradicciones. No les gusta *nada* o *todo.* A uno de ellos no le gusta porque es *pura lectura* o lo que *venía del nauatl.* Me pregunto, ¿no le gusta porque no lo entiende o porque el maestro no le explica que el náhuatl es una lengua diferente al español?; a otro, en cambio, no le gusta el libro porque habla de los *adjetivos y calificativos.* Llama la atención que sólo dos niños hacen referencia a ejercicios de tipo gramatical, éste que habla en forma negativa de los adjetivos y el otro que celebraba aprender *mas cosas como los puntos y comas*, y me llama la atención por dos causas, una, porque en todo el libro no encontré ningún ejercicio dedicado a los adjetivos ni a los puntos y las comas (como tampoco encontré ninguna lectura sobre el gato y el ratón

que menciona un niño; son probablemente, reminiscencias de otros años); la otra, más grave aún, es observar que, si bien los libros tienen partes dedicadas a la reflexión llamadas ficheros del saber y reflexión práctica (figuras 9 y 10), estos niños apuntan hacia la poca inclinación que tienen en torno a la reflexión metalingüística, otro de los puntales que el nuevo enfoque (*cfr. ibid.*, pp. 16-17) retoma del estructuralista y del comunicativo, el cual ratifica el valor fundamental que esta actividad representa para el desarrollo lingüístico cognitivo infantil. Indiscutiblemente la reflexión requiere de un estímulo y acompañamiento permanente de parte de sus maestros, sin él difícilmente completarán el ciclo que supone caer en la cuenta de un fenómeno y explicarlo. A los niños no les gusta las *paginas de autò evaluaciones*, quizá por ser una práctica muy poco común hasta ahora en la cultura de la educación básica mexicana; tampoco les gusta *que casi no tiene para contestar.* Es evidente que en todo el libro hay un espacio muy reducido que se destina para que el niño escriba, esto puede contribuir a que la práctica de escribir, tan importante, se desdeñe o se pierda. Finalmente, uno de los aciertos que encontraban los maestros en el libro, es uno de los principales malestares de los niños: *lo que no me gusta es que solamente vienen paginas electrónicas*, o *cuando se necesita Internet Porque nuestro salon no tiene el equipo adecuado.* Esta queja es compartida por uno de los maestros al manifestar su desagrado por el libro: *trabajar el Internet y que las escuelas no estén equipadas.* Este disgusto se aúna a la *falta de un libro para ejercicios* (donde el niño sí tuviera el espacio para escribir del que carece, pero, ¿y el cuaderno?), a *la falta de información* ya mencionada por un niño, y a la portada que *no es agradable* ni para el maestro ni para algunos niños, que es muy probable que prefieran la imagen humana a la puramente geométrica.

El hecho es que el libro de español de sexto grado va llenando sus páginas con todos estos elementos negativos que mencionan los niños, no obstante, buenos o malos, su efectividad y la de sus objetivos dependerá de muchos factores, algunos directamente ligados a la calidad de la enseñanza de los maestros y su creatividad para transformarlos en atractivos y significativos; pero otros atañen a las deficiencias materiales de la escuela que trascienden el deseo de los niños y la voluntad de sus maestros. ¿Cómo superarlos?

Las lecturas y los niños

TABLA 12

Gusto por las lecturas

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
4. ¿TE GUSTAN LAS LECTURAS?	
no por que es aburrido (1F-MO)	si porque asi puedes poner a trabajar tu cerebro (1F-PLL)
si (2F-MO)	si por que tiene muy bonitos poemas y lectoras (2SN-PLL)
Si son dibertidas (3F-MO)	si porque es bueno leer para aprender un pocomas y ser *alguien en la vida* (3M-PLL)
algunos, son interesantes Muy interesantes (4SN-MO)	mas o menos (4M-PLL)
si (5SN-MO)	chistes porque me hacen reir (5M-PLL)
si (6SN-MO)	todo el cuaderno (6M-PLL)
no mucho (7SN-MO)	si porque tienen algo interesante y con suspenso (7F-PLL)
	si (8F-PLL)

Las lecturas que más les gustan a los niños

TABLA 13

La lectura que más te gusta

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
5. ¿CUÁL LECTURA TE GUSTA MÁS?	
la poecia (1F-MO)	Las que luego vienen de suspenso (1F-PLL)
las poesias (2F-MO)	Reportero trabajando ¡silencio, Por fabor (2SN-PLL)
"al son que metoquen bailo" (3F-MO)	Español es el que me Gusta mas (3M-PLL)
la lectura que Me gusta Más es la que habla del billete de 100 pesos sobre *Nezahualcóyotl* (4SN-MO)	Nose (4M-PLL)
dime con quien andas y te dire quién eres (5SN-MO)	chistes porque me hacen reir (5M-PLL)

TABLA 13

La lectura que más te gusta (conclusión)

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
5. ¿CUÁL LECTURA TE GUSTA MÁS?	
las de la poesias (6SN-MO)	**todo el cuaderno** (6M-PLL)
Ninguna (7SN-MO)	la **tinta roja** porque tiene suspenso (7F-PLL)
	Las de el libro de texto porque son interesantes **El fuego: un gran avance para el hombre** (8F-PLL)

Las lecturas y los maestros

TABLA 14

La opinión de los maestros sobre las lecturas

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
9. ¿QUÉ OPINA DE LAS LECTURAS?	
No son interesantes para los alumnos (M-MO)	**No contienen tanto temas de interés** (F-PLL)

Las lecturas que los libros ofrecen para los niños

FIGURA 14

El fuego



Fuente: SEP 2009, p. 9.

FIGURA 15

La *Tinta roja*



Cuentos de terror para cuando estés solito

Lean, entre todo el grupo, el siguiente cuento.

La tinta roja

Liz Samperio

Mariano y Roberto olvidaron sus cuadernos en la escuela. Debían entregar una tarea que contribuiría a su calificación del mes. Cuando se vieron por la tarde para hacer la tarea, se percataron de que no tenían los cuadernos.

Anochecía, su memoria no daba para recordar de qué trataba la dichosa tarea. Mariano había pedido permiso para dormir en casa de Roberto, para hacerla juntos, pero era imposible, sin las notas de clase todo era en vano; ni el permiso ni las cartulinas compradas por la tarde ni el deseo de sacar una buena calificación.

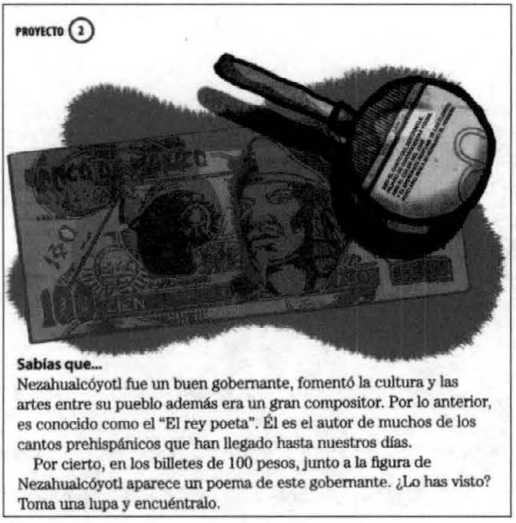
Por las tardes, Roberto suele estar solo en su casa, su madre trabaja todo el día y llega muy tarde, casi de noche. Esa tarde no fue la excepción, Roberto y Mariano estaban solos en el pequeño departamento. Como su mamá tardaría en llegar, Roberto propuso ir a la escuela y sacar los cuadernos del salón para poder hacer la tarea. Cuando le contó el plan a Mariano, éste se opuso, argumentando que era de noche, que la escuela estaba cerrada, que no sabía en qué parte del salón habían quedado los cuadernos, tal vez, dijo, se los llevó otro niño y, además, ¿por dónde iban a entrar? Don Chuy vivía muy lejos y... luego... si... entonces...

... oscura, había llovido mucho y se habían

Fuente: SEP 2009, p. 49.

FIGURA 16

El billete de Nezahualcóyotl



PROYECTO 2

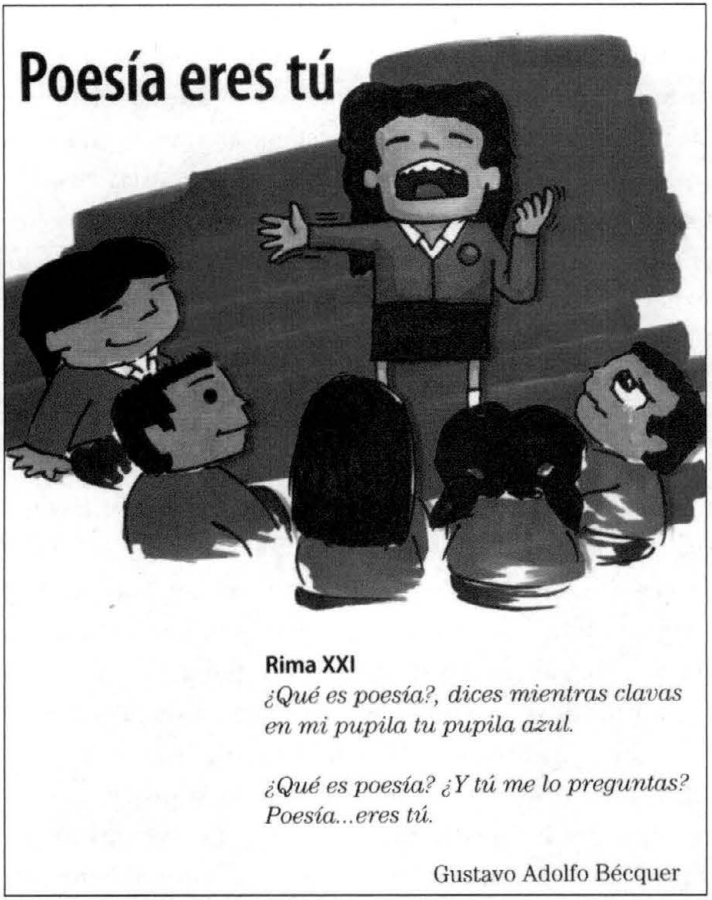
Sabías que...

Nezahualcóyotl fue un buen gobernante, fomentó la cultura y las artes entre su pueblo además era un gran compositor. Por lo anterior, es conocido como el "El rey poeta". Él es el autor de muchos de los cantos prehispánicos que han llegado hasta nuestros días.

Por cierto, en los billetes de 100 pesos, junto a la figura de Nezahualcóyotl aparece un poema de este gobernante. ¿Lo has visto? Toma una lupa y encuéntralo.

Fuente: SEP 2009, p. 106.

FIGURA 17
Poesía eres tú



Fuente: SEP 2009, p. 120.

Interpretación

He venido mencionando la importancia de la lectura[20] dentro del currículo actual, y de todos los currículos, antes y después de la SEP; activi-

[20] Los capítulos de Alma Carrasco y Emilio Blanco que forman parte de este libro, tocan aspectos diferentes que comprueban la importancia de esta cara de la lengua escrita. Sugiero también la lectura de Lerner (2001) que, por cierto, fue inspiración de gran parte de la propuesta de las prácticas sociales de la lectura.

dad privilegiada en lo lúdico e intelectual para despertar y afianzar en el niño habilidades fundamentales en la construcción de un conocimiento variado y pertinente. En este sentido es muy iluminador ver la reiterada mención que los niños hacen de su gusto por la lectura (incluyendo bajo ese paquete todo texto escrito que se lee) pues hablan del valor no sólo intelectual sino social que le conceden: aunque no falta, claro está, al que no le gusta porque *es aburrido.* A unos les gusta: *porque así puedes poner a trabajar tu cerebro; porque es bueno leer para aprender un poco mas y ser alguien en la vida;* a otros les atraen *porque si son divertidas; algunas son interesantes, Muy interesantes; porque tiene algo interesante y con suspenso* (recordemos, empero, que otro niño menciona que no le gustan por *supencion*, ¿suspenso?), a otros niños les gustan simplemente *porque me hacen reir.* La lectura del libro que más les gusta nos ofrece también información privilegiada sobre las tendencias en los niños. Unos niños se concentran en la lectura en sí, como la *tinta roja* o *Reportero trabajando*; *El fuego un gran avance para el hombre, al son que me toquen bailo; y la que habla del billete de 100 pesos sobre Nezahualcóyotl;* otros insisten en su gusto por *la poecia; las delas poesias;* en tanto que otros describen el porqué de su aprecio*: porque tienen suspenso; por que son dibertidas.* Estas respuestas además de esperanzadoras: ¡a los niños sí les gusta leer!, dan cuenta de la cercanía que tienen con sus libros, de otra forma no hubieran podido contestar con tanta puntualidad sobre títulos y temáticas en un cuestionario que se les aplicó sorpresivamente en medio de otra actividad. Por sus respuestas, los maestros parecen no entender o no estar conscientes de esta situación ya que afirman contundentemente que *no son interesantes para los alumnos; No contienen tanto temas de interés.*

En cuanto a los libros, estos, estrictamente, no contienen muchas lecturas, y las que hay no son del todo variadas ni de una calidad sobresaliente, en definitiva, una mirada estricta las cuestionaría; su número se reduce a lo que cabe en los cinco bloques que forma el libro. Así y todo, la temática acompañada de imágenes coloridas, *chistosas*, despiertan el interés de los niños y estimulan la práctica de la lectura, objetivo acariciado, sino último, de la enseñanza.

LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Un mensaje para la SEP de parte los niños

TABLA 15

Mensaje imaginario para la SEP de los niños

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
¿TE GUSTARÍA ESCRIBIRLE UN RECADO A LA SEP SOBRE TU LIBRO DE ESPAÑOL? PONLO AQUÍ.	
llo digo que pongan un poco **más de poecias y menos lectura** (1F-MO)	**Si que esta muy bien** solo que sea mas grande Y mucho mas interesante **con menos Autoevaluaciones** (1F-PLL)
no que le ponja mas fantasiay vonitos difujos (2F-MO)	**si que el libro de español me parece muy importante** para todos los niños porque vienen muchas cosas muy bonitas **gracias por Inventar este libro de Español** (2SN-PLL)
si que tienen que poner mas información y muchos dibujos bonitos (3F-MO)	**Si que estan muy bonitos mas el de español que es el que me Gusto mas Gracias** (3M-PLL)
si lo que pido a la "sep" es que **ponga más información** como que es muy simple **y la portada no es bonito** alos de 1° no les llam la atención así que les dijo que el prox. Año lo hagan mejor (4SN-MO)	**Si** es interessante lo que trae pero no le entendi algo **y es dificil leer algunas parablas como el poema en tochitl** (4M-PLL)
no el libro de Español esta muy padre (5SN-MO)	**porqueson sus libros interesantes que son mu**ydivertidos muy chistosos y interesante por que también te ayuda aque cuando no sabes cosas te ayuda aque la sepas. y los dibujos son muy interesantes (5MPLL)
el libro de Español esta muy padre (6SN-MO)	Yo escribo ***que sirva la computador*** para que aprendamos mas (6M-PLL)
si mi libro de españo no tiene muchas lecturas y le falta mucha Información (7SN-MO)	**Si que ya no pongan tanto paginas de internet** (7F-PLL)
	si los felicito por los libros de texto vienen con todo lo que tenemos que aprender para ***superarnos*** (8F-PLL)

Un mensaje de los maestros para la SEP

TABLA 16

Mensaje imaginario para la SEP *de los maestros*

Escuela Melchor Ocampo	Escuela Pablo de la Llave
8. ¿SI USTED PUDIERA QUE LE DIRÍA A LA SEP DE ESTOS LIBROS?	
Mejorar la calidad, buscar que los libros sean atractivos para los niños, dar más información, buscar que la tecnología siempre funcione en las escuelas (M-MO)	Que lo manejaran al nivel del niño, que si es trabajar con internet equipar bien primero las escuelas y recibir más capacitación (F-PLL)

Lo que los libros ofrecen para comentar a la SEP

FIGURA 18

Huehuetlatolli

Huehuetlatolli. La palabra antigua

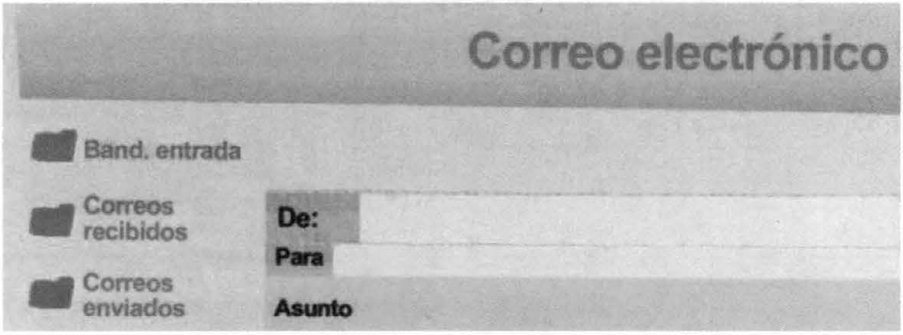
Durante el periodo prehispánico, los poemas en náhuatl eran cantados y se acompañaban con música y danza, por esta razón se les conocía como "flor y canto".

Comenten con su maestro qué instrumentos musicales se utilizaban en ese momento. Pueden acompañar las rimas, adivinanzas o canciones con instrumentos que ustedes mismos hayan encontrado o elaborado. Por ejemplo, elaboren un tambor o una flauta.

Fuente: SEP 2009, p. 108.

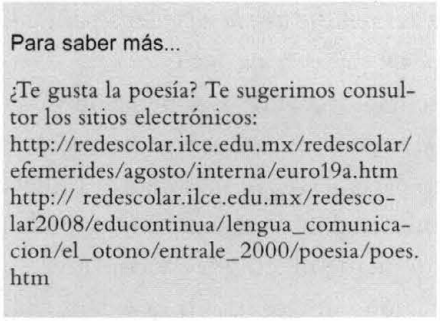
FIGURA 19

El correo electrónico



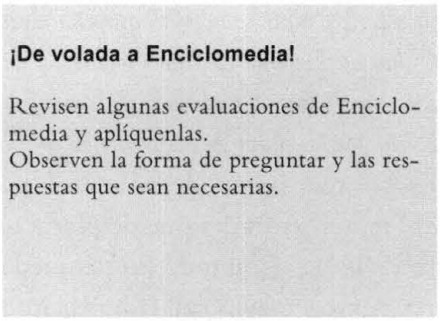
Fuente: SEP 2009, p. 111.

FIGURA 20
Páginas de internet



Fuente: SEP 2009, p. 127.

FIGURA 21
Enciclomedia 2



Fuente: SEP 2009, p. 75.

Interpretación

Cierro mi ejercicio, interpretando los potenciales mensajes que los niños y los maestros enviarían a la SEP relativos a su LTGE de sexto grado. Considero estos mensajes infantiles, realmente genuinos y auténticos, guiados por la concepción imaginaria de una institución que no conocen pero que está continuamente presente en sus vidas escolares: "los libros de la SEP", "las becas de la SEP", "los inspectores de la SEP", "la visita a la SEP", ¿cómo la concebirán en sus mentes infantiles? Los niños les envían toda clase de recados los cuales se esparcen en varias vías. El incremento de algún elemento que les es grato: *llo digo que le pongan un poco más de poecias*; *le ponja mas fantasiay vonitos dibujos*; *que le ponga más información como que es muy simple* (recordemos que uno de los maestros decía que los libros eran *muy elevados al nivel del niño*). La confesión abierta y llana de lo que no se entiende: *es difícil leer algunas parabras como el poema en tochitl* (seguramente se refiere al *Huehuetlatolli*, figura 18) cuya pronunciación y significado están fuera de su conocimiento). La disminución de lo que no gusta: *con menos autoevaluaciones* (situación muy sintomática en la cultura educativa mexicana). Los que tienen sabor a denuncia*: si mi libro de españo no tiene muchas lecturas y le falta mucha información; que sirva la computadora; que ya no pongan tanto paginas de internet* (figuras 20 y 21). También hay sugerencias o quejas: *la portada no es bonita* [...] (figura 13) *asi que les dijo que el prox. Año lo hagan mejor.* Pero la vía que prevalece en la mayoría es el senti-

miento de gratitud: *si que el libro de español me parece muy importante* [...] *gracias por inventar este libro de Español, porque sus libros son interesante que son muydivertidos* [...] *porque te ayuda aque cuando no sabes cosas te ayuda aque las sepas* [...]; *el libro de Español esta muy padre; el de español que es el que me Gusto mas Gracias.* Y no falta el niño que evoca el discurso oficial de la superación: *si los felicito por los libros de texto vienen con lo que tenemos que aprender para superarnos.*

Los mensajes de los maestros, por su parte, reflejan más bien la cautela y el temor naturales que despierta una institución de la magnitud y poderío de la SEP. Con todo, su parquedad no pierde objetividad y confluye en tres puntos: mayor calidad, más información y mejor uso de la tecnología, las cuales se plasman en mensajes críticos: *mejorar la calidad, buscar que los libros sean más atractivos* [...] *dar más información que se maneje al nivel del niño; trabajar con internet; equipar bien primero las escuelas, que la tecnología siempre funcione; recibir más capacitación.*

Los libros de texto de español frente a los mensajes a la SEP

En este caso, lo único que se puede interpretar es que los libros de texto están ahí para ser usados, portando los contenidos y la ideología —buena, mala o tendenciosa— que otros llenaron; si hay un poema que el niño no comprende, el maestro es quien tendrá que desentrañar para el niño sus posibles significados; si las autoevaluaciones no le gustan o no está familiarizado con ellas, será el maestro el que le haga sentir su valor; pero si la tecnología falla en la escuela, por más direcciones electrónicas que ofrezca el libro, por más innovadora que sea la Enciclomedia, por más creativo que sea el maestro, no lograrán hacer que el niño supere la frustración frente a la presencia de una computadora inservible o de un pizarrón electrónico descompuesto.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque por la naturaleza exploratoria de este trabajo, no pretendo llegar a ninguna conclusión, por el momento sí puedo aventurar algunas posibles respuestas en torno al fracaso de la enseñanza del español, dentro de

los límites que esta investigación marca. La primera de ellas es la necesidad de darle la palabra al niño. Si es bien reconocida la escasez de investigaciones sobre el uso de los LTG, no se ha hecho el suficiente hincapié en la casi total ausencia de las que ponen el foco en los niños, sujetos principales de la enseñanza. Es imperativo conocer, con herramientas rigurosas y científicas, la naturaleza de la interacción que establecen con ellos; de esta forma se podrían trazar rutas viables para que el maestro lleve al niño no sólo al gusto por los contenidos sino a la comprensión de éstos.

Se ha dicho hasta la saciedad que el español sigue siendo una *materia* que no les gusta a los niños, pero se ha dicho desde la mera intuición adulta, que no necesariamente tiene que coincidir con la infantil. A los niños sí les gusta leer, mucho más si el espacio semiótico en el que aparece la lectura es colorido y seductor; pero lo importante es la selección de las lecturas, su pertinencia y adecuación a la circunstancia infantil.

Las escuelas (bajo el cobijo de la política intercultural bilingüe) y los maestros que en ellas enseñan deberían concientizarse de la presencia de los niños indígenas en sus aulas y comprometerse a buscar estrategias y apoyos reales para acompañar a los niños cuya lengua materna no es el español. Si no se atiende con celeridad esta situación, las evaluaciones, por rigurosamente científicas que sean, seguirán arrojando resultados falsos, poco confiables y proyectarán una imprecisa imagen de la situación educativa del país. Todo se seguirá reduciendo al mero discurso oficial.

Sin la menor duda, los niños del siglo XXI —con rico o paupérrimo capital cultural— están familiarizados e interesados muy especialmente con las computadoras y la *internet*, lo importante es ponerlas a su alcance para que puedan obtener los beneficios de su uso.

Para finalizar, sí arriesgo una conclusión: el libro de texto es, después de todo, un objeto inerme que adquiere vida en el interjuego del niño y el maestro. Un gran desafío.

BIBLIOGRAFÍA

BACKHOFF ESCUDERO, EDUARDO, EDGAR ANDRADE MUÑOZ, ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL, MARGARITA PEÓN ZAPATA y ARTURO BOUZAS RIAÑO 2006. *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. Sexto*

de primaria y tercero de secundaria. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

———, Margarita Peón Zapata, Edgar Andrade Muñoz y Sara Ribera López 2008. *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Barriga Villanueva, Rebeca 1999. "Cuatro décadas de enseñanza del español en México", *Español Actual. Revista de Español vivo*, núm. 71, pp. 85-100.

——— 2003. "El deseo y la realidad: la enseñanza del español a los indígenas mexicanos", en Fulvia Colombo y María Ángeles Soler (eds.), *Cambio lingüístico y normatividad*. México: unam: Instituto de Investigaciones Filológicas, pp. 109-138.

——— 2008. "Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 39, pp. 1229-1254.

——— 2010a. "¿Jubilar la ortografía?", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 2, pp. 1-5.

——— 2010b. "Un hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del Español en el siglo xx mexicano", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*, vol. 2, México: El Colegio de México, pp. 1095-1194.

——— 2011a. "Claroscuros de los libros de texto gratuitos mexicanos a medio siglo de su aparición", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 49, pp. 353-362.

——— 2011b. "Los libros del enfoque comunicativo y su promesas. Un postergado prólogo", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros del enfoque comunicativo*. México: El Colegio de México, pp. 9-23.

Blanche-Benveniste, Claire 1998. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Consejo Interinstitucional de seguimiento de enseñanza de Español 2008. *En torno al programa de estudio de español. Reforma de la educación secundaria*. México, 18 pp. [Manuscrito inédito.]

——— 2009. *Pronunciamiento sobre el plan de estudios, los programas y los libros de texto de Español de 1° y 6° grados de educación primaria*. [Manuscrito inédito.]

Coronado Suzán, Gabriela 1999. *Porque hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

FERREIRO, EMILIA, CLOTILDE PONTECORVO, NADJA RIBEIRO MOREIRA E ISABEL GARCÍA HIDALGO 1996. *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.* Barcelona: Gedisa (LEA, 10).

HESS ZIMMERMANN, KARINA 2010. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares.* México: El Colegio de México.

———, GABRIELA CALDERÓN, SOFÍA A. VERNON Y MÓNICA ALVARADO (coords.) 2011. *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos.* Mexico: Universidad Autónoma de Querétaro-Miguel Ángel Porrúa.

LERNER, DELIA 2001. *Leer y escribir en la escuela.* México: Fondo de Cultura Económica-SEP.

MAKHLOUF AKL, CÉSAR 2002. "Invisibilidad y conciencia: migración infantil de niñas y niños jornaleros agrícolas en México", en *Foro Invisibilidad y Conciencia: migración de niños y niñas jornaleros en México.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍNEZ CASAS, REGINA 1998. *Vivir invisibles: la migración otomí en Guadalajara.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. [Tesis de maestría.]

MIRANDA LÓPEZ, FRANCISCO 2010. "La reforma curricular de la educación básica", en Arnaut Alberto y Silvia Giorguli (coords.), *Educación*, t. VII. México: El Colegio de México. (Los grandes problemas de México, 7), pp. 35-60.

NIPPOLD, MARILYN A. 2007. *Later Language Development. School-age Children, Adolescents, and Young Adults.* 3a ed. Austin, Texas: Pro-ed International Publisher.

OCHS, ELINOR 1979. "Transcription as Theory", en Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.), *The Handbook of Child Language.* Nueva York: Academic Press, pp. 43-72.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2000. *Programas de estudio de Español. Educación primaria.* México: SEP.

——— 2006. *Español. Educación básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006.* México: SEP.

——— 2009. *Español. 6°.* México: SEP.

ZAMUDIO MESA, CELIA MARÍA 2010. *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística.* México: El Colegio de México.

PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE EN TERCERO DE SECUNDARIA: EL CASO DE LA REFORMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (RES)

Lourdes Aguilar Salas
Colegio Madrid

Más importante que los programas es la cuestión de los métodos de enseñanza y el espíritu con que se dé. El problema fundamental en este aspecto es hacer que el trabajo sea interesante sin ser demasiado fácil [...] Los alumnos no deben excitarse pensando que hay atajos para el conocimiento.
Russell 1984

EL LENGUAJE Y SU PRÁCTICA ESCOLAR EN LA SECUNDARIA

Ha quedado lejana la fecha del 12 de febrero de 1959, cuando fue creada la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) (siendo presidente Adolfo López Mateos)[1]. Sin embargo, aquellos libros emblemáticos de "la Patria", que hoy se encuentran en bibliotecas pedagógicas, fueron la innovación cultural para muchas de las familias mexicanas a mediados del siglo xx. Ya en el artículo 3° de la ley de esta comisión se señala sobre las actividades de los miembros que deben "cuidar que los libros cuya edición se les confía tiendan a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana [...]"[2].

[1] Además de los párrafos principales del decreto de la creación de esta comisión, esta información aparecía en los libros de lengua nacional para el alumno en la primera página, a manera de presentación (Conaliteg 1968).

[2] Presentación de Carmen Norma (*ibid.*, s. p.).

La historia en retrospectiva de la enseñanza del español[3] y la revisión de los libros de texto gratuitos (LTG)[4] y los libros "no gratuitos", en general, nos ha permitido valorar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva más práctica y además con una intención de reflexión pedagógica relacionada con el lenguaje y sus prácticas sociales dentro del aula de secundaria, concretamente a partir de nuestra práctica docente en el tercer año de secundaria en el Colegio Madrid[5], la cual tiene una continuidad lógica en el bachillerato de la misma escuela. La planeación y programación para ambas secciones se hace a partir de criterios pedagógicos sobre la estructura cognitiva del aprendizaje, la cual ha demostrado propiciar en el alumno el aprendizaje significativo. Por otra parte, como en cualquier otra escuela secundaria de nuestro país, debemos encarar la realidad de la asimilación de hace ya dos décadas del enfoque comunicativo funcional. Sobre lo primero, el aprendizaje cognitivo que hemos practicado durante años en el Colegio Madrid nos ha permitido, desde la filosofía institucional, centrar el aprendizaje en el lenguaje como un eje rector epistemológico:

> La estructura cognitiva se puede identificar por creencias, supuestos, contenidos racionales y vivenciales, además de operaciones mentales de agrupación, organización y valoración que permiten dar secuencia a procesos psicológicos de percepción, memoria y acción, donde el lenguaje constituye el instrumento, medio y consecuencia del conocimiento por la interacción con el mundo exterior, la representación y la acción inteligente (Moll 1990 *apud* Zubiría 2004, pp. 41-42).

[3] Actualmente se cuenta con estudios precisos que describen por décadas y niveles educativos muchos de los factores que han incidido en la *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. Me refiero al libro coordinado por Moreno de Alba (2009). Debe consultarse también a Barriga Villanueva (2010) para una revisión histórica completa. Otro material interesante es el coordinado por Baez Pinal (2007).

[4] Para un historial de los LTG hacia los años ochenta resulta muy rica la información en González Pedrero 1982.

[5] El Colegio Madrid, A. C., institución de enseñanza mexicano-española, sin fines de lucro, fue fundado por el exilio republicano español en México en el año de 1941. Este colegio es una unidad de servicios educativos que atiende las secciones de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato con una filosofía institucional encaminada a lograr el desarrollo de individuos autónomos, críticos y responsables. Todo esto bajo la propuesta de una educación laica, crítica y liberal.

Sin embargo, para ser honestos, tenemos que reconocer que no basta con la filosofía institucional basada en una conceptualización constructivista, si tomamos como orientación educativa que "articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales está lejos de ser fácil [...] hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos" (Lerner 2003, p. 125).

Por otro lado, y quizá sea la columna vertebral de nuestra reflexión, hay que considerar lo que ha venido sucediendo en la mayoría de las secundarias durante bastante tiempo. La discusión no es sencilla. El rumbo que tomó la enseñanza de lenguas en México a partir de los años noventa es el de la participación y rol social del hablante. A los docentes se les indicaba metodológicamente que debían propiciar "situaciones comunicativas" dentro del aula de clase. De esta manera el maestro tenía que ingeniárselas para que sus alumnos representaran papeles sociales lingüísticos (ejercicios más propios de las academias de enseñanza de segundas lenguas). Quizá los maestros de español de ese entonces y de ahora hemos dejado de lado el verdadero comportamiento de los hablantes que se ha señalado en las teorías más atinadas:

> Las actividades de interacción social añaden una nueva dimensión a las actividades funcionales [...] la de un contexto social definido más claramente, lo que significa que los estudiantes han de prestar mayor atención tanto a los significados sociales como a los funcionales que transmiten mediante la lengua [...] las actividades se acercan más al tipo de situación comunicativa que se encuentra fuera del aula, donde la lengua no es sólo un instrumento funcional sino también una forma de comportamiento social (Littlewood 1996, p. 41).

Uno de los fundamentos nuevos de la RES que se planteaba desde hace ya varios años, en la *Propuesta curricular para la enseñanza del español en secundaria* (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, abril de 2004), era precisamente que la enseñanza del español tendría como eje central de la labor educativa las prácticas sociales del lenguaje. Probablemente la reforma educativa del presidente Vicente Fox (2000-2006) dio un giro vertiginoso a nivel curricular y metodológico sin apreciar lo mucho que se había

logrado en los planes de reforma de Ernesto Zedillo Ponce de León (desde el año 1993)[6]. De esta manera la reforma foxista, desde sus fundamentos teóricos, perdió la directriz de los docentes, a los que se dirigirían los documentos-base de trabajo y en los que no se pensó realmente para abordar sus necesidades reales en las prácticas lingüísticas escolares, que ya se venían dando con relativo éxito desde los años noventa. Se partía casi de cero en los nuevos materiales curriculares cuando los maestros de primaria y secundaria habían dado el salto para trabajar en situaciones comunicativas desde hacía ya muchos años.

Es en este sentido que la actual RES en su reformulación teórica curricular propone una nueva forma de dimensionar el lenguaje: desde las prácticas sociales. Algunos estudiosos de la enseñanza del español en la escuela secundaria orientan con cierto optimismo sus observaciones al señalar que dichas prácticas sociales del lenguaje son en verdad un gran giro en esta enseñanza:

> La enorme ventaja del programa de español de la reforma de 2006 sobre el del 75 y su sucedáneo del 93 [...] radica en que, al trabajar competencias (y no saberes), se busca necesariamente contextualizar en el entorno de los intercambios comunicativos. Surge así un concepto central en el aterrizaje programático de las competencias: *el de las prácticas sociales del lenguaje.* Esto es, las pautas o modos de interacción, de producción e interpretación de discursos —orales o escritos— y todas las series vinculadas con esas pautas (Rodríguez Guerra 2009, p. 407).

Podemos estar de acuerdo con tales suposiciones, pero los resultados de estos primeros años de aplicación de la RES todavía no dan los frutos apetecidos. Es muy optimista escuchar los discursos políticos educativos, pero los mismos discursos son o contradictorios o paradójicos cuando establecen la estadística de reprobación en las pruebas de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) a nivel nacional, sólo por mencionar algún ejemplo de fracaso escolar en la escritura y comprensión lectora de nuestro país.

[6] Véase la "Introducción" en SEP 1993.

Con esta reflexión básica acerca de los conceptos teóricos curriculares en la práctica docente en torno a las verdaderas prácticas sociales del lenguaje, revisemos la génesis de su propia definición en el programa de estudio 2006:

> A lo largo de la historia, el ser humano ha desarrollado diferentes maneras de interactuar por medio del lenguaje, tanto oral como escrito [...] de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ello y transformarlos. Todos estos modos de interactuar mediante textos y discursos constituyen las prácticas sociales del lenguaje (SEP 2006, p. 1).

Dentro de este mismo discurso oficial encontramos que "cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular [...] todas esas prácticas involucran usos del lenguaje y modos de interacción distintos que requieren de un esfuerzo y una preparación también disímiles" (*idem*).

En concreto, el actual programa propone, y nos parece lógico, que las prácticas sociales del lenguaje han cambiado con las nuevas tecnologías y sociedades. Esta modificación se ve altamente transformada por el uso de los medios electrónicos. Es aquí donde los contenidos curriculares del programa de español apoyan, al menos en la fundamentación teórica, la preservación de "las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tienen fuera de la escuela" (*idem*).

Dicha fundamentación teórica de la actual reforma ha quedado distribuida en tres grandes ámbitos: el estudio, la literatura y la participación ciudadana. De esta manera, el antiguo enfoque comunicativo de la enseñanza del español (1994), que proponía cuatro ejes programáticos, a saber: lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria, quedó resumido en los tres espacios señalados. Aún más, con el surgimiento de la RES coincide una necesidad propia de nuestro tiempo, causada por los cambios vertiginosos de la vida actual y que supone que tiene su origen en un cambio de paradigma en la enseñanza de la lengua materna, tal y como veremos. El mundo de la comunicación electrónica reclama una nueva interacción de aprendizajes y competencias. No podemos separar las tecnologías que usan en casa algunos alumnos en la vida diaria con la forma en que se aprende en la escuela.

La aplicación correcta de los usos del lenguaje (prácticas sociales) más el uso actual de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) es una realidad del presente que de no atenderse a tiempo puede separarnos generacionalmente de los adolescentes[7].

Este trabajo de carácter crítico no tendría ningún sentido si no tratamos de plasmar estas inquietudes a través de la práctica docente a partir de la aplicación de la RES, en el Colegio Madrid (en tercero de secundaria), durante los tres primeros años de esta reforma. Los ejercicios distintos de las prácticas del lenguaje nos han permitido valorar desde el aula qué es lo que realmente puede suceder con la enseñanza y práctica del español basadas en un enfoque social y lingüístico. También hemos podido revisar algunas de las propuestas de otras décadas encontrando las fortalezas y debilidades del actual enfoque, así como la determinación probable de "lo que se ha perdido". Nuestro ejemplo educativo en el aula va antecedido de una pequeña revisión de los libros de español para tercero de secundaria que se han usado durante las últimas décadas en México.

LOS LIBROS DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE

En el sentido anterior de la interacción con el mundo planteado por la RES, revisamos varios libros de texto usados en tercero de secundaria (a lo largo de cuatro décadas), siempre con una mirada sociolingüística, tomando en cuenta el giro generacional y geográfico, además de la edad de los educandos. Baste recordar que en la educación secundaria se han tenido distintos materiales de apoyo para el maestro (planes, programas, ficheros, avances programáticos, etc.), pero no se ha contado, desde la formalización de la enseñanza, con un libro de texto gratuito de español (LTGE)

[7] El problema del cambio de paradigma pedagógico que exige el uso de las TIC es el punto de incomunicación que existe entre la escuela y los adolescentes y jóvenes. Los docentes tendremos que cambiar nuestras viejas prácticas y quizá nuestras usuales lecciones para estar dispuestos a interactuar con las tecnologías electrónicas mediante su conocimiento, análisis, aplicación en plataformas, etc., sin que todo ello nos lleve a una nueva forma de discriminación y analfabetismo en el aula.

para el alumno de secundaria. Han existido libros de distintas editoriales apegados al programa de la SEP. Todos los implicados en el proceso: autoridades, maestros, lingüistas y pedagogos, hemos conocido distintos LTG y libros "no gratuitos" para practicar nuestra propia lengua.

La relación con el mundo exterior y su repercusión en el ámbito de las prácticas sociales del lenguaje tienen una primera aparición ya evidente en los libros de los años sesenta. Como referencia, tomo uno de los libros utilizado en el mercado editorial para el tercer curso del año 1954, dividido temáticamente en treinta y tres capítulos que inciden siempre en cuatro cuestiones fundamentales: redacción, lectura, recitación y dramatización. Se señala entre las recomendaciones generales emplear sólo las palabras necesarias, el uso de vocablos de acuerdo con la acepción, reconstruir lo escuchado en el cuaderno de notas, coleccionar bellos trozos de periódicos y revistas, recurrir al club de lecturas, las asambleas y los actos literarios, editar el periódico escolar y realizar una lectura por semestre con su respectiva monografía (*cfr.* Enríquez Calleja 1954, p. 7)[8].

Para los años setenta, ha cambiado el nombre curricular de la asignatura, ha dejado de ser "Curso de Lengua y Literatura" y se nombra ahora "Tercer Curso de Español". Aparece ya la distribución por unidades (en total ocho). Se plantean objetivos particulares en expresión oral, expresión escrita, lectura, literatura y lingüística. La línea temporal de la literatura se acorta; inicia la temática literaria en el barroco y termina con el teatro español y mexicano del siglo XX. Se alternan con la fuerte línea literaria temas lingüísticos ampliamente explicados, como son la diversidad lingüística, el lenguaje como sistema verbal y manifestación individual y social, la lengua y el habla, el sistema de signos lingüísticos, la norma y el cambio lingüístico; en este último se mencionan las etapas de innovación, difusión y adopción, así como los niveles fonéticos, morfológicos y semánticos[9].

[8] En el curso de lengua y literatura viene un recorrido por toda la historia filológica del español y de España. Inician las primeras lecciones con la evolución del pueblo español (lenguas romances) y continúan con la Edad Media hasta la Generación del 98 (y los posmodernistas).

[9] Compárese el libro de *Español. Tercer Grado/Educación Media Básica* de Mogollón (1983) con el de Álvarez (1977); en este último se incluyen mapas lingüísticos.

A la reforma de 1972 le sucedió la de 1978, que tendrá como principal repercusión, a nivel nacional, la creación del programa integrado para la escuela primaria en sus dos años básicos de primero y segundo[10]. Además, otros dos cambios sustanciales que repercutirán en la secundaria serán la sustitución de la "escritura muscular simple" por la letra *script*, así como la introducción de la lingüística como instrumento de estudio de la lengua. Es el momento en que se centra el diseño curricular en contenidos y métodos educativos a partir de los proyectos estratégicos de la SEP y se establecen nuevos lineamientos pedagógicos. "La enseñanza de la lengua debe relacionarse con la realidad del niño [...] no deben ser enseñados en forma artificial [...] la enseñanza del español debe partir de la unidad de comunicación, para luego proceder gradualmente al análisis de cada una de sus partes, atendiendo siempre a la unidad y a la relación entre los componentes" (Jaso García 1982, p. 261).

Las nociones de lingüística, basadas en los principios de la teoría estructuralista del lenguaje, continuaron vigentes durante la década de los años ochenta (según vimos como consecuencia del MGAE) Y puede decirse que desde 1978 hasta 1993 lo central está enfocado en lo social, donde se pide en términos generales que el alumno se exprese oralmente y por escrito con claridad y precisión en situaciones diversas, y que utilice la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos. Debemos recordar que para el primer lustro de los años noventa se vivió un innovador ejercicio en cuestión de la elaboración de los libros bajo concurso. Varios de los profesores del país se reunieron en equipos para presentar interesantes propuestas en todas las asignaturas de la escuela primaria. En el concurso para la renovación de los LTG pudo verse de manera precisa que la participación se elevaba en los dos primeros grados de la escolaridad básica y en dos asignaturas, español y matemáticas[11].

[10] Convirtiéndose el español como fin intermedio de la lecto-escritura, a través del método global de análisis estructural (MGAE), y como instrumento básico del conocimiento, la práctica interdisciplinaria (integrando las áreas del conocimiento). Aquí quiero destacar que el principio básico del MGAE está basado en un ámbito completamente social.

[11] Para recabar datos históricos del concurso sobre los libros de español, véase Aguilar Salas 1993, pp. 1-5.

Ya desde hace casi veinte años prima en la enseñanza de la lengua materna (y de segundas lenguas) el enfoque comunicativo y funcional que quedó caracterizado en el Plan y Programas de Estudio 1993 de Educación Secundaria[12].

Este enfoque se basó en algunas ciencias del lenguaje que orientaban su teoría y práctica principalmente hacia la sociolingüística, la pragmática lingüística, la psicolingüística y la lingüística del texto. Su razón principal fue adaptar la lengua a situaciones de uso[13]. A partir de éstas se esquematizaron también las funciones del lenguaje, a las que podemos señalar como el antecedente teórico del enfoque comunicativo y funcional.

Pero más que centrarnos en el enfoque comunicativo funcional, practicado por todos los maestros de español de una manera espontánea o dirigida, me centraré en las prácticas sociales actuales que presenta la RES desde 2004-2006 hasta nuestros días. A partir de este contexto se desarrolló la experiencia que a continuación presentamos.

¿QUÉ NOS PERMITEN LOS ÁMBITOS HOY EN EL AULA?

La experiencia en tercero de secundaria del Colegio Madrid ha demostrado que los alumnos no se acercan a los ámbitos *per se*, sino que es a través de secuencias de sesiones didácticas bien organizadas donde se señala el ámbito para la ubicación programática y se pasa a la organización de las actividades del aprendizaje (secuencias que no están en el programa sino en los libros de texto). Para el caso de las prácticas sociales, anoto un breve ejemplo de una de las secuencias elaboradas por la propia academia de maestros

[12] Vale la pena recordar que el Plan de Estudios 1993 para la Educación Básica derivó del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el cual fue elemental a nivel nacional la realización de una consulta popular acerca de los contenidos escolares, los métodos, el sistema educativo y la participación social, con fundamentos proporcionados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (1991).

[13] Para el enfoque comunicativo puede revisarse un trabajo minucioso que detalla la enseñanza de la lengua desde los griegos, siglo v a.C., pasando por distintas escuelas históricas y filosóficas hasta llegar a la implantación de la gramática castellana como materia de estudio por la academia (decreto de 1854, *apud* González Ramírez 1999).

de español, donde se presenta el tema bajo el nombre de *spanglish*. A partir de aquí se trabajarán ámbitos, proyectos y prácticas específicas. Anoto a continuación y entre comillas las respuestas (no todas) del alumno dentro de la secuencia didáctica:

Spanglish: *¿lenguaje del futuro o aberración lingüística?*[14]

Ámbito: estudio
Primer bloque: leer y comparar diferentes tratamientos de un mismo tema

Primera sesión:

- Texto a leer: "El *spanglish*, un tema polémico: ¿lenguaje del futuro o aberración lingüística?" (Valenzuela y González Echeverría 1997).
- Práctica específica: aprenderás a escribir un texto argumentativo para poder desarrollar un debate con un tema polémico de actualidad.
- Leer otros textos sobre el tema: "Hablar *spanglish* es devaluar el español" (*idem*).
- Reflexionar y resolver: ¿qué es el *spanglish* para el autor?

"Es la lengua de la frontera entre México y los Estados Unidos, hablada por los migrantes que combinan el español con vocablos del inglés" (LMA, alumna de tercero).

¿Por qué dice este autor que hay que defender el español?

"Es una lengua que se habla desde hace muchísimos años, además por toda la literatura que hay en esta lengua y porque el *spanglish* resulta una lengua menor" (LMA).

[14] Esta propuesta consiste en la organización de varias secuencias para la primera parte del curso escolar. Se basa en los contenidos de la RES y propone también algunos otros temas de interés para el desarrollo cognitivo de los alumnos: *Manual de Secuencias de Español. 1ª parte. 3er grado* (Colegio Madrid 2008-2009). Estos materiales educativos son revisados en la academia por los maestros de español de secundaria y se modifican anualmente. Hoy (2010-2011) la coordinación corresponde a la profesora Lucy Carús, con quien he compartido experiencias y materiales en la enseñanza del español. Agradezco la autorización para compartir la exposición de esta secuencia. LMA es actualmente estudiante de segundo año de bachillerato (ciclo 2010-2011), egresada de la primera generación de la RES.

- Resolver una serie de interrogantes: ¿qué características tienen aquellos que hablan el *spanglish*?

"Que viven en territorio fuera de México o sea en los Estados Unidos" (LMA).

¿El autor está en contra o a favor del *spanglish*?

"Ni uno ni otro, trata de demostrar las cosas positivas y negativas de esta nueva forma de lenguaje, necesaria, creo yo" (LMA).

¿Estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué?

"Sí porque creo que debemos conservar nuestra lengua, porque muchas cosas sólo es posible hablar con ésta y también para preservar la cultura del español" (LMA).

Segunda sesión:

- Otro texto generador sobre el tema (ampliando la información): "La imaginación restaurada" (Stavans 2004).

Tercera sesión:

- Observa, reflexiona y aprende (leer y pronunciar textos en *spanglish*).
- Lee los ejemplos distintos y escribe las palabras que no entiendas (ejemplo):

"Mi family en Iunates Estais no espika español en la jaiscul, solo en la jaus pa´que no los malmiren o la migra los retorne del mexican said de alborder" (Arturo F. Lozano, ciudad de México).

- En parejas inventen un breve diálogo en spanglish, escríbanlo y pasen al frente a presentarlo:

Oye sendeame el mail, pa´que pueda verlo en la compiuter.
Deja watcheo en la jause si el Internet está en conditions to use.
Bueno nos vamos allá por el Sunday.
Sí, good bye (LMA).

Cuarta sesión:

- Tema de reflexión sobre los textos argumentativos.
- Esquema general de los textos argumentativos.

- *A leer*: encontrar tema, tesis, respaldos, argumentos, conectores discursivos.
- *A trabajar*: identificar en un editorial del periódico: tema, tesis, argumento, conclusión.

Quinta sesión:

- *A trabajar:* expón tu posición sobre el *spanglish*, sustenta tu postura con ideas claras para no caer en la ambigüedad.
- El *spanglish* es principalmente usado entre los hispanos, sin embargo se me hace muy poco cultural, ya que ni siquiera se aprende bien ninguno de los dos idiomas; por otra parte invade al español [...] Mi postura es en contra del *spanglish*, pues a pesar de que facilita el hablar con personas que no hablan perfecto, ninguno de los dos idiomas está usando la cultura de la lengua sustituyéndola por una insuficiente (LMA).

Sexta sesión:

- Tema de reflexión: un poco de signos de puntuación.
- Lee el texto de "El testamento" y después coloca los signos de puntuación en el testamento para saber quién es el heredero verdadero (el sastre, los mendigos, la hermana o la sobrina).

Séptima sesión:

- El debate.
- Prepararse para el debate (decidir temas para debate, documentarse y formar equipos).

Octava sesión:

- Trabajar en equipo: organizarán la información y prepararán una exposición escrita con los argumentos importantes.

Novena sesión:

- Llevar a cabo el debate. Por parte del maestro de español se debe aclarar durante la secuencia que el *spanglish* no es una lengua sino un término con significados distintos.

- Conclusiones en el debate (filmado por los alumnos):

  - Se cree que es una nueva lengua y se trata más bien de un estereotipo que no corresponde a la realidad.
  - Hay una especie de interlengua, esto es un conocimiento incompleto y mal uso de ambas lenguas. Puede tratarse de un estado transitorio.
  - Hay un vasto conocimiento de ambas lenguas y por eso hay una elección discursiva de lo que se quiere (cambio de lengua con valor discursivo).

MÁS ALLÁ DE LOS ÁMBITOS PROPUESTOS PARA LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Si analizamos la secuencia anterior vemos que está dentro del ámbito de estudio (bloque 1: tipos de argumento y debate), y, sin embargo, más adelante, en el ámbito de participación ciudadana (bloque 3), encontramos en la distribución de los contenidos que los alumnos deben investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo y en lo que concierne al ámbito de literatura (bloque 3) han iniciado a revisar someramente las características del español en la Edad Media y el Renacimiento y las lenguas en el mundo actual (éstas en participación ciudadana). No vuelve a haber consistencia si de lengua se trata. Tampoco es tan diferente la metodología del enfoque comunicativo y de la enseñanza por ámbitos en aspectos relacionados con la estructura de la lengua con un marcado perfil comunicativo y discursivo. Sin embargo, resulta en la actualidad mucho más restrictivo en sus contenidos como son: tipos de texto, tipos de argumento, estructura de la oración, estructura del párrafo, nexos causales concesivos y condicionales, debates, contra-argumentos, falacias e ironías, exposiciones de textos informativos y oraciones compuestas, aspectos discursivos de la entrevista y organización gráfica del texto.

Todo lo anterior nos lleva a hacernos una serie de reflexiones a la luz de los ya varios años en la enseñanza del español en los distintos niveles de educación básica, media y superior. Con un programa como el actual, el maestro de español de secundaria (cualquier grado) debe tener una forma-

ción en ciencias del lenguaje, comunicación, literatura y quizá gramática o lingüística. Quizá ése no sea el problema con el perfil de egreso de las distintas licenciaturas en lengua y letras o en las escuelas normales, sino que el profesor, además del manejo de los contenidos programáticos, debe tener orientación pedagógica acerca del proyecto educativo tal y como lo pide la RES, y aquí es donde se queda pobre incluso hasta el mejor de los libros de texto[15]. En los cuadros de los distintos libros de español los proyectos se enuncian como grandes acciones: "leer y comparar diferentes tratamientos de un tema", "participar en debates sobre temas investigados", "leer una obra en español medieval o español renacentista", "leer y escribir artículos de opinión", etc. Pero en realidad no se llega a construir un modelo didáctico claro que lleve directamente a un entendimiento pragmático de la didáctica del área para que se potencie el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida ésta como el conocimiento de lo lingüístico y su uso, en función de los distintos contextos y situaciones para así lograr que la lengua se use como instrumento de las relaciones interpersonales, como recurso de la construcción del propio pensamiento, como mecanismo de conocimiento e interpretación de la realidad extralingüística y como instrumento de mediación e intercambio social[16].

El verdadero proyecto educativo no puede fragmentar, seccionar o dividir la práctica natural de la lengua; ayuda a establecer prioridades, evita divagaciones inútiles y ajusta la libertad del docente a la del resto de los miembros de la colectividad. Debe ser un instrumento de cohesión, reflejo de inquietudes de la comunidad, capaz de coordinar las diversas tendencias individuales[17].

Los distintos libros que han pasado por el dictamen de la SEP, presentan al inicio un cuadro detallado donde el profesor debe encontrar las correspondencias entre las prácticas indicadas del lenguaje (estudio, litera-

[15] Uno de los libros mejor logrados para tercero de secundaria y en el que sí se procuran las correspondencias entre las prácticas del lenguaje, el programa y los proyectos es el de Castillo, Ibarra y Luna 2008.

[16] Resulta muy interesante también la propuesta que hace Ramírez de Arellano 1994, pp. 42-45.

[17] Véase el texto "Qué es y qué no es un proyecto educativo" en Barberá Albalat 1998, pp. 15-18.

tura y participación ciudadana) y los proyectos que deben corresponderse también con el programa. Si regresamos en el tiempo y el espacio a las guías de estudio que se prepararon para el maestro en secundaria, la de español del año 1995, en el apartado de evaluación recordaba al maestro que cuando los alumnos llegan a la escuela secundaria dominan una serie de usos sociales de la lengua: es probable que, dependiendo del medio en que vivan, sepan escribir un recado, platicar sus inquietudes a un amigo, contestar un "chismógrafo", leer una cartelera cinematográfica, y, tal vez, hasta hacer un buen resumen. Sin embargo, es posible que no dominen otros usos y que desconozcan el registro lingüístico que deben emplear, la importancia de seguir un orden en la presentación de datos o de discriminar entre informaciones relevantes o no para el caso (*cfr.* SEP 1995, p. 55).

No creo que sería posible en próximas revisiones o ajustes de la RES cuestionar si en verdad han resultado operativos los ámbitos propuestos para el español. En una óptica positiva y sin afán de criticar todo, podemos valorar que dentro de las fortalezas de este trabajo en cuanto a prácticas del lenguaje se ha podido apreciar en los egresados de la RES (actualmente en el tercer semestre del bachillerato del Colegio Madrid) que, si bien es cierto que han leído una gran cantidad de distintos textos (de todas las épocas y culturas), muchos de ellos creen encontrar los textos valiosos sólo en internet para hacer sus investigaciones. También presentan una gran debilidad en cuanto al análisis de estructuras gramaticales de la lengua materna. En los tres últimos años se ha dejado de lado o se ha aislado el aprendizaje mínimo ortográfico, así como al análisis elemental gramatical del español. Surge de inmediato la pregunta de cómo pretender que adquieran una segunda lengua (inglés, francés, portugués, alemán...) si no se han puesto a analizar algunas estructuras básicas dentro de su propia lengua. Si los hablantes (estudiantes de secundaria) en verdad reflexionaran sobre el pensamiento y las estructuras lógicas discursivas que surgen en la lengua cotidiana no planeada, así como en los textos planeados, se podrían establecer máximas metalingüísticas donde fueran capaces de explicar la naturaleza de su lengua. Entonces la gramática sería, en definitiva, un elemento de reflexión y construcción.

Creemos que además de los recursos discursivos que se señalan en las prácticas del lenguaje, deben sistematizarse y aumentarse los recursos lingüísticos en el aula y en las aulas virtuales diseñadas por los propios

maestros, y así equilibrar las actividades para que además de fortalecer las habilidades de hablar, leer, escuchar y escribir se prepare al hablante en una nueva cultura y en una nueva adquisición lectora. Nos referimos a la lectura y escritura en línea, de modo que se permita que los medios electrónicos sean parte de nuestra textualidad, tomando siempre una postura crítica para analizar la ideología de los discursos (las posturas de los autores en sus textos). En síntesis, si se quiere que la RES en verdad permanezca algunos años (o que contribuya en nuestro devenir de docentes), se tendrá que tomar conciencia de la necesidad de adoptar una medida más integradora y menos desestructurante de los elementos del español (como lengua y asignatura). Y asumir, además, en tiempos de la globalización, que la perspectiva sociocultural de la enseñanza nos puede ayudar a la comprensión individual y colectiva de los textos en la vida misma, en la escuela y en la plataforma electrónica.

Esperamos que los ejemplos y planteamientos que se hacen aquí sirvan para la reflexión colectiva de todos aquellos que estamos implicados en la elaboración de propuestas metodológicas, así como de los materiales educativos en aulas presenciales y virtuales. Ya para ir cerrando nos preguntamos, en colectivo, si en verdad las prácticas sociales del lenguaje, desde un punto de vista epistemológico, han servido para el propósito pedagógico de preservar las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tiene en la escuela y fuera de ella. Creemos que de las actuaciones pedagógicas en lengua[18] depende mucho el fracaso o el éxito de nuestros alumnos hablantes, y que para conseguir éxito en las estrategias de aprendizaje es necesario utilizarlas de manera consciente, progresiva e íntegra, sin menoscabo de la distribución programática que se desarrolle y adopte por las tendencias de las renovaciones educativas.

También somos conscientes de que los libros que actualmente se aprueban por parte de la SEP, algunos muy bien dictaminados y elaborados, pueden resultar estériles si no tienen una verdadera apropiación pedagógica, comunicativa y lingüística por parte de nosotros los maestros de pizarrón o de pantalla. Y una última cosa, en verdad y es nota para los

[18] Véase al respecto "Actuaciones pedagógicas en lengua", en Cervera 1994, pp. 240-251.

editores, recargar un libro de imprenta con tanto color, tantos cuadros de información y llamadas de atención (que son en verdad exageradas) no provoca más que abandonar el libro de texto (el primero que huye es el maestro) y esconderlo bajo el pupitre porque "nomás no se entiende" tanta explicación; como si fueran maquetas para armar: bloques, ámbitos, proyectos, actividades, y todavía se añaden *dossiers*, como si de *blogs* se tratara. Creo que la elaboración y diseño de los materiales educativos debe tener sobre todo un principio rector pedagógico, ser fiel a la esencia con que fue elaborado en su antecedente curricular y no distorsionar la enseñanza; en síntesis, procurar apoyar al docente con poca información y mucha orientación para que él cree en el aula un verdadero aprendizaje significativo.

En conclusión, creemos que estas prácticas sociales promovidas desde el programa deberían tomarse con un mayor compromiso pedagógico, sin dejar de lado las verdaderas necesidades de los hablantes (nuestros alumnos) y sus contextos lingüísticos. Este enfoque sociolingüístico deberá tomarse en serio y sistematizarse secuencia a secuencia, haciendo que en verdad se fortalezca la competencia comunicativa de los hablantes (en la escuela y fuera de ella), es decir, saber qué tipo de expresión oral y escrita es la apropiada para las distintas ocasiones que nos ofrece la vida.

Bibliografía

Aguilar Salas, María de Lourdes 1993. "Concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos: balance y perspectivas", *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 14, pp. 1-5.

Álvarez, María Edmée 1977. *3er Curso de español. Enseñanza media básica*. México: Porrúa.

Báez Pinal, Gloria Estela (coord.) 2007. *La enseñanza del español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: unam.

Barberá Albalat, Vicente 1998. *El proyecto educativo en los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Barriga Villanueva, Rebeca 2010. "Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo xx mexicano", en Rebeca Barriga Villanueva

y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México.* vol. II: *México contemporáneo.* México: El Colegio de México, pp. 1095-1194.

Castillo, Alma Yolanda, Irma Ibarra y Javier Luna 2008. *Contexto 3. Español. Secundaria. Tercer Grado.* México: SM ediciones (Construir).

Cervera, Ángel 1994. *Lengua para todos en secundaria.* Madrid: Narcea.

Colegio Madrid 2008-2009. *Manual de secuencias de español. 1ª parte. 3er grado.* Academia de Español. México: Colegio Madrid, Secundaria.

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos 1968. *Mi Cuaderno de Trabajo de Sexto Año. Lengua Nacional.* Present. Carmen Norma. México: sep.

Consejo Nacional Técnico de la Educación 1991. *Inducción del magisterio al nuevo modelo educativo. Unidad de estudio: el modelo educativo.* México: sep.

Enríquez Calleja, Isidoro 1954. *Tercer curso de lengua y literatura española.* 8ª ed. México: Esfinge.

González Pedrero, Enrique (coord.) 1982. *Los libros de texto gratuitos.* México: sep.

González Ramírez, Noemí Elia 1999. *El enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del español de los programas de secundaria al salón.* México: Universidad Pedagógica Nacional. [Tesis de licenciatura.]

Jaso García, Sofía 1982. "Los libros de español y los programas de 1972 y 1978", en Enrique González Pedrero (ed.). *Los libros de texto gratuitos.* México: sep, pp. 261-290.

Lerner, Delia 2003. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica. [1ª. ed. 2001.]

Littlewood, William 1996. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo.* Cambridge: Cambridge University Press. [1ª ed. 1981.]

Mogollón González, Ma. de los Ángeles (coord.) 1983. *Español. Tercer grado. Educación media básica.* México: Santillana. [1ª ed. 1977.]

Moreno de Alba, José Guadalupe (coord.) 2009. *Historia y presente de la enseñanza del español en México.* México: unam.

Ramírez de Arellano, Margarita (ed.) 1994. *Modelo de secuencias para lengua y literatura castellanas. Enseñanza secundaria obligatoria.* Madrid: Síntesis.

Rodríguez Guerra, Fernando 2009. "La escuela secundaria en México y la enseñanza de la lengua en el último cuarto de siglo", en José Guadalupe Moreno de Alba (coord.). *Historia y presente de la enseñanza del español en México.* México: unam, pp. 387-410.

RUSSELL, BERTRAND 1984. *Ensayos sobre educación: especialmente en los años infantiles.* México: Espasa-Calpe Mexicana.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1993. *Plan y programas de estudio. Educación secundaria.* México: SEP.

——— 1995. *La enseñanza del español en la escuela secundaria. Guía de estudio. Primer nivel. Programa Nacional de Actualización Permanente.* México: SEP.

——— 2004. *Propuesta curricular para la enseñanza del español en secundaria.* México: SEP.

——— 2006. *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006.* México: SEP.

STAVANS, ILÁN 2004. "La imaginación restaurada", en Paz Lorenzo (coord.). *El español en el mundo.* Madrid: Instituto Cervantes, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo975492> [Consultado el 10 de septiembre de 2009.]

VALENZUELA, JAVIER, y ROBERTO GONZÁLEZ ECHEVARRÍA 1997. *Spanglish.* Trad. Elisa Carnelli, en <http://www.elcastellano.org/clarin.html> [Consultado el 9 de agosto 2009.]

ZUBIRÍA REMY, HILDA DORIS 2004. *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI.* México: Plaza y Valdés.

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y MI INTEGRACIÓN PERSONAL

Raúl Ávila
Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios
El Colegio de México

En memoria de Armida y Luis.

Después de los sesenta todos somos historiadores.
Luis González y González

Para empezar con la historia, conviene recordar en un solo párrafo que los libros de texto gratuitos de español (LTGE) ya van —iban, digo ahora— en la sexta o séptima generación, nombre con el que me referiré a cada una de las ediciones con múltiples reediciones que han aparecido hasta el momento. La primera se editó en el sexenio de 1958 a 1964; la segunda empezó a distribuirse en 1972; y la tercera, en 1980, año en que se entregaron a las escuelas los libros integrados de primero de primaria (Ávila 1991b).

Yo había sido coautor de los LTGE de la segunda generación y había hecho en equipo textos para secundaria. Por eso, cuando en octubre de 1978 el secretario de Educación Pública, Fernando Solana, me invitó a encargarme como editor responsable o coordinador general de los textos de español de la tercera generación, pensé —ingenuamente, diría ahora— que mi experiencia sería suficiente para aceptar la responsabilidad. Así que le dije: "Ya sé lo que se siente cuando una *errata* se repite en millones de ejemplares. He sobrevivido a ese estigma y, si usted puede tolerar mis errores, acepto". Así empezó todo.

Y ahora, un recuerdo, quisiera volver "al Fuego..." 930, dirección donde en 1970 nos convocó Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, esposa del secre-

tario de Educación, Víctor, de los mismos apellidos tras los de *Ruiz*, para que un grupo de ingenuos —casi todos— pero audaces —todos— hiciéramos equipo y redactáramos el área de español de los nuevos LTGE de la reforma educativa. En esas reuniones, donde servían canapés secretariales, estábamos buena parte de los futuros participantes[1]. Además, había revisores muy calificados y temidos, así como diseñadores e ilustradores de los que seguramente han visto por ahí.

En esa ocasión todo resultó relativamente fácil para mí, pues tenía a mi lado como apoyo a la muy decidida esposa del ya mencionado secretario, y como ángel protector nada menos que al subsecretario número uno, el planeador Roger Díaz de Cossío. Entre el planeador y Gloria —supongo que la selección fue compartida— decidieron que nos mudáramos a la avenida Masaryk, a uno de los edificios de la SEP que está en la esquina de esa calle con Edgar Allan Poe, quien seguramente habría descrito más adecuadamente que yo nuestra situación. Desde entonces, y hasta la tercera generación, de la que hablaré más adelante, nos llamaron "los masarikos".

En la segunda generación de textos a la que me estoy refiriendo —la primera fue la de los libros de "La Patria" representado por la pintura de González Camarena— hubo algunas sorpresas que no se esperaban los maestros. Una de ellas fue precisamente el *Auxiliar didáctico* (SEP 1972a) de español que se redactó para los seis grados de primaria y que sustituyó al franciscano folletito que antes se usaba. El nuevo, todo muy actualizado por objetivos, pero con una redacción que considero legible —no lo escribí yo—, mencionaba, entre muchas otras cosas, la importancia piagetiana y vygotskiana del lenguaje en el desarrollo de los ya no tan bebés. Se decía —y lo quiero destacar ahora— que,

> en cuanto al lenguaje, tenemos una enorme inseguridad [...] ¿Por qué no podemos, simplemente, *hablar*, dejar que fluyan espontáneas las palabras siempre que tengamos algo que decir, y sin importar ante quién y de qué habla-

[1] Entre ellos, María Paz Berruecos, Elisa González, Graciela González de Tapia, Elizabeth Velázquez, Margit Frenk, Beatriz Garza Cuarón y la ya mencionada Gloria Bravo Ahuja. Colaboraban en la redacción Antonio Alatorre, Armida de la Vara, esposa de Luis González, el historiador del epígrafe que abre este trabajo, y Oralia Rodríguez.

> mos? ¿Y por qué al escribir no podemos, simplemente, dejar que esas palabras espontáneas pasen por la pluma? No podemos porque nos han y nos hemos impuesto una serie de trabas [...] (*ibid.*, p. 10).

En esa época descubrimos que leer es comprender y no pronunciar sólo como reconocimiento de voz tipo teléfono celular, modelo reciente. Por eso nos lanzamos a encuestar infantes en todo el país. La idea era basar el llamado Método global de análisis estructural de lectura en las palabras de los niños. El plan consistía en que primero aprendieran a leer, y después aprendieran nuevas palabras por medio de la lectura. Además insistimos —acompañados por maestros en ejercicio, psicólogos educantes, pedagogos e incluso neurólogos hispanos, y angloescribientes— en que era necesario usar un solo tipo de letra en las primeras etapas. Recordemos que antes se enseñaban cuatro tipos: mayúsculas y minúsculas, manuscritas y *script*. Nosotros propusimos que se usaran, para empezar, sólo minúsculas. Utilizamos la llamada letra de molde o de imprenta, pues —para no exagerar— 99.9% de los textos que leían los niños estaban en ese tipo de letra. Si se hubiera enseñado la manuscrita, los habríamos puesto en una situación equivalente a la de escuchar —leer— en español y hablar —escribir— en francés, o por lo menos en portugués. La única objeción seria que recibimos fue la de que los niños ya no entendían las cartas de sus abuelitas. Mi respuesta fue que tampoco entendía yo mismo las cartas de mi mujer, y que por eso me había tardado tanto para darme cuenta de que sí me había dado el sí.

Tengo que decir que, tras los primeros cuatro gratos años de español en la primaria, en el quinto y sexto los lingüistas nos despachamos con los que el tolerante Díaz de Cossío llamó *mamemas*: nuestros queridos lexemas, gramemas y otros elementos de la lingüística estructural. Todos estaban explicados en un folletito, "Elementos de lingüística", incluido en el *Auxiliar didáctico* (*ibid.*, pp. 219-253). En el índice de los "Elementos" se puede constatar que no pasaban de cuatro o cinco *mamemas* nuevos. Eso sí: no lamento que hayamos mantenido en los libros para los maestros algunos conceptos de fonología que permitían claramente discutir no sólo los problemas ortográficos sino incluso las normas académicas anteriores a la mitad del siglo XIX. En eso estuvimos al lado de Bello y Sarmiento cuando discutían en Santiago de Chile por la misma época el mismo tema. Y pos-

teriormente, como muchos saben, nos apoyó el mismísimo ángel Gabriel [García Márquez] en 1998 en eso de jubilar a la ortografía, cuando en el Primer Congreso de la Lengua Española en Zacatecas lanzó una "Botella al mar para el dios de las palabras" (García Márquez 1998).

El mismo Díaz de Cossío que habló de los *mamemas* tuvo que aguantar los embates de la Gloria [Bravo Ahuja] de la educación. Como ella era de nuestro equipo —pues había uno por cada área— nosotros no teníamos inconveniente en apoyar los reclamos de la esposa del secretario. El mencionado Roger se enteró, según me dijo, de que hubo algunos intentos de asesinato por estrangulación entre los masarikos más apasionados (conozco los nombres, pero los callaré en esta ocasión).

Terminada la tarea de redactar los nuevos libros de primero a sexto[2], volvimos —los que estábamos en el inventario de la institución— al Colegio de México, alrededor de 1976, a meditar profundamente sobre nuestro destino y a reanudar nuestras investigaciones.

En lo que a mí respecta, el gusto me duró poco, pues unos veinticuatro meses después, en 1978, el secretario de Educación, Fernando Solana, ya mencionado, me invitó a coordinar los nuevos LTGE. Le sugirieron mi nombre, según me consta, por lo menos dos apreciables amigos: Roger Díaz de Cossío, el subsecretario tolerante, que ahora lo era de cultura —"esa melodía es de la quinta de Tchaikovski, querido amigo"— y la lírica Margit Frenk —"esa copla ya está en el *Cancionero*", me decían, algún día. El secretario me recibió en la oficina que yo había conocido en la etapa anterior: con tele y todo, más un espacio bolivariano de un montón de metros de largo por otros, aunque menos de ancho. Me condujo a ese salón de baile y me pidió que me sentara en una silla de una mesa descomunal. Allí, después de preguntarme cuántos años tenía, me dijo que si estaba dispuesto a dirigir los nuevos LTGE. Le respondí que sí. Unos días después, tras meditarlo, me puso una espada sobre el hombro derecho y me nombró caballero coordinador general cuando bajábamos por un elevador del edificio de Córdoba 23, donde estaban sus oficinas y las nuestras.

[2] En la bibliografía ofrezco las fichas completas de los libros emanados de esta generación.

En ese momento empezó mi desintegración. Resulta que mis compañeras de la segunda generación sintieron que yo las estaba traicionando al haber aceptado el cargo ése sin su venia. Yo, en cambio, pensaba que con mi presencia se aseguraba la continuidad de las ideas del grupo anterior. En fin, el hecho es que, tras la breve y oscura estancia en la calle de Córdoba, volvimos a Masaryk, pero ya no esquina con Edgar Allan Poe, sino más cerca de Mariano Escobedo, donde nos ubicamos en una casa que ahora apenas se reconoce pues, de tan elegante que se ha vuelto la zona, se transformó en una tienda muy *chic*, como decíamos los afrancesados, o *nice*, como se prefiere decir ahora. En realidad, Poe nunca nos abandonó del todo, pues a su esquina regresamos al final, y las historias que allí surgieron seguramente le habrían inspirado nuevos relatos. El subsecretario tolerante nos dijo que, como en la generación anterior, tendríamos que llegar al nivel del asesinato para que salieran bien los libros, y acertó de nuevo (y de nuevo omitiré los nombres).

Así empezamos a redactar la tercera generación de los LTGE, la de los integrados, porque pusimos en un solo libro todas las materias, como correspondía a la enseñanza que daban los maestros en los grupos de primaria, tal como era antes de que llegaran los filósofos a separar y a analizarlo todo. Allí recibimos el apoyo del subsecretario, quien nos aconsejaba, pero sobre todo de otro planeador, Emilio Rosenblueth, quien se apoyaba en un planeador de nivel más cercano al piso: Miguel Alonso, más bajito de estatura que Emilio, a quien era difícil igualar en eso. Todo empezó con...

MI LIBRO DE PRIMERO,

cuyo primer ejemplar experimental de ejercicios se editó en 1979 (SEP 1980b). En la ya famosa Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) (sigla que, por cierto, sigue sin gustarme) reinaba nada menos que Agustín Yáñez, quien murió pocos meses después de renunciar y ceder el paso a Enrique González Pedrero. Gracias a este último y a su productor y promotor de minutas, Roberto Salcedo Aquino, pudieron salir los libros a tiempo. Por esos días empezamos el recorrido de los "caminitos" (SEP 1980b, pp. 30, 44, 54) que pintó Leonel Maciel, quien al

paso de las hojas los fue simplificando, de forma tal que al final ya podía seguirlos incluso yo. Maciel, hizo un buen número de ilustraciones, como la de "El papá y el niño campesinos" (SEP 1982c, pp. 252, 293, 342) la de "Los tomates" (*ibid.*, p. 141) que parecían joyas; y la de "Algunos animales y plantas viven dentro del agua" (*ibid.*, pp. 160-161). Esta pintura, por cierto, no les gustó a los pedagogos, porque estaban juntos tiburones y otros peces que no se llevaban necesariamente bien. En "El nevero", también de Maciel, aparece el siguiente texto, bajo la ilustración de la "Nevería El Naranjito": "Nabor es nevero. Hace nieves de sabores. Los niños llegan a la nevería. ¡Una de limón! ¡Una de naranja! ¡Qué ricas son las nieves de Nabor!"(SEP 1981c, p. 176).

Como se ve, en la presentación de la letra *n* superamos, aunque haya sido por poquito, lo de "Ese oso se asea" y "Mi mamá me mima", método con el que aprendió Mafalda y que le hizo descubrir que "ni a Johnson lo mima su mamá, ni Fidel Castro asea su moño".

Y como ya sabíamos que los niños no sabían escribir, pero sí recortar, pues añadimos hojas recortables desde la edición experimental. El primer diseñador con el que contamos —función que después cambió de nombre a "Dirección Artística"—, fue un viejo conocido: Adolfo Falcón, que usaba los dedos como brochas para pegar con engrudo algunas de las páginas. Dado que se le empezó a agrietar la piel de las manos, Adolfo renunció pronto. El nuevo director artístico, a partir de 1980, fue el muy francés Jacques Rutten, quien tomaba los negativos con sus guantes blancos y guardaba celosamente las diapositivas en sobrecitos transparentes que compramos en La Merced. Rutten resistió lo suficiente para terminar la primera parte de *Mi libro de primero*, con muchas fotos y mosaicos que hicieron los niños de Puebla en el estadio del Puebla, hasta donde llegaron dos helicópteros de los cuales colgaban los fotógrafos —la primera de las libélulas, demasiado grande, tuvo que regresar a su guarida—. El director artístico se inspiró en unas estelas mayas que fotografió en sus viajes de fin de semana a esa zona. Aparentemente contó con el apoyo del secretario de la SEP, según me dio a entender. Finalmente se imprimió la famosa portada, no sin que el francés se llevara una buena parte de mis fuerzas psicoeditoras.

Mis discusiones con Rutten fueron interminables. Sólo mencionaré dos: una fue la de "La familia". Su propuesta era de una foto de una boda.

Le dije que no, que no todos los mexicanos se casaban para formar una familia. Me contestó que entonces yo sacara la foto. Lo hice, pero finalmente él puso la suya: la de una familia tan extensa que la habría rechazado inmediatamente el Consejo Nacional de Población (*ibid.*, p. 67). La otra, que hizo que se detuvieran las prensas de la Conaliteg, fue a propósito del tema "Aprovechamos el agua y el viento". La foto definitiva fue enviada desde un archivo de Nueva York —recordemos que apenas empezaban las computadoras y, por supuesto, la red no había acabado de tejerse—. Esa foto era de un yate velero que navegaba muy elegantemente y que, ciertamente, aprovechaba el agua y el viento. Pero sucede que en uno de sus mástiles ondeaba la bandera de Estados Unidos; en otro, la de Dinamarca, y en el tercero, una blanca. Le dije que no podía permitir que salieran esas banderas en los libros. Aceptó que se bloquearan —se rasparan o lo que fuera— para que desaparecieran los colores de las dos banderas. Así lo pedimos ante el jefe ordenador de minutas de la Conaliteg. Cuando regresamos, dos semanas después, seguían las banderas. Pregunté que por qué no las habían bloqueado. Me dijo el citado sub de producción que se haría. Y se apuntó en la minuta mi petición. Quince días después seguían las banderas. Pregunté de nuevo, leí la minuta e hice una corrección: no lo había pedido en la anterior, sino cuatro semanas antes, en la reunión anterior a la anterior, lo que se apuntó. Y qué bueno, pues unas semanas después fui a ver el primer tiraje, al pie de las prensas. ¡Allí estaban las malvadas banderas! Pedí que se detuvieran las prensas, lo que se hizo. Los encargados me dijeron que no me preocupara demasiado, pues cuando mucho se habrían impreso ¡unos cincuenta mil ejemplares! Naturalmente, me comuniqué con el secretario de la SEP y se lo conté, especialmente lo de las minutas donde se mostraba que no habían hecho caso de mi petición. Por supuesto, varios de esos 50 000 ejemplares llegaron a escuelas primarias donde me conocían. En el ejemplar 50 001, afortunadamente, ya salió el barco con banderas blancas (*ibid.*, p. 161). En fin, el francés fotógrafo nos dejó a la séptima renuncia, como había pronosticado el subsecretario consejero. Sin embargo, antes de abandonarnos me obligó a funcionar como "productor": yo veía la escena por la cámara, aprobaba la toma, y a continuación los fotógrafos tomaban la foto. Para desquitarme, obligué al francés a que tomara fotos de mi compadre Julio con su nieta,

en una de las cuales, la que se imprimió en los libros, salió muy guapo. Al final, ya cansados los dos, no le quedó más remedio que darme la consagración como fotógrafo, pues incluyó una de las muchas fotos que tomé, ya que, como teníamos rollo libre, le dábamos gusto al dedo, como ahora se hace con las cámaras digitales.

Tras su séptima y definitiva renuncia, Rutten tuvo la gracia de dejar algunas páginas para u asistente, el también francés Bernard Perroud, a quien sustituyó poco después Ramiro Cardona Boldó. A partir de mi experiencia francesa empecé a aplicar reactivos ideológicos utilizando no sólo a los nuevos diseñadores, sino también a los fotógrafos y a los ilustradores. Algunos de ellos —como Arau, Boldó, Dzib, Dávalos, Naranjo, Maciel y Palomo— por supuesto, pasaron sin hacer examen, aunque insistieron en la prueba.

Como era de esperarse, en la experimentación también se hicieron

CONSULTAS A LOS MAESTROS

a los que se les enviaron gruesos libros que difícilmente se comprenderían en un posgrado. En el volumen que se publicó en 1980 se explicaba que los libros para los niños estaban divididos en ocho unidades —una por mes—, cada una de las cuales incluía cuatro módulos —uno por semana (SEP 1981c, 1981d y 1982c, índices)—. De esta manera buscábamos ahorrarles trabajo a los maestro a cambio de que hicieran caso del *titipuchal* —de la gran cantidad— de verbos conductistas objetivistas blumianos que les incluimos en las actividades, antecedidos de la frase "Que el niño", a la que seguían los muy conjugados *dialogue, escuche, dibuje, observe, distinga, rasgue, toque, experimente, estire, ejecute, realice, adopte, atienda, forme, inicie, siga, posibilite, recuerde, respire, se relaje* [...] y muchos má .

Tras la consulta —en la que participó muy activamente el presidente Pescador de la extinta Comisión Nacional Técnica de la Educación— se publicó, en el mismo año, el *Libro para el maestro, primer grado*, con 412 páginas numeradas más un apéndice de otras 33 (SEP 1980a), más que lo maestros debían recortar y pegar —lo que, afortunadamente, habían aprendido con los niños— en alguna pared. Por supue to, se mantuvieron los

objetivos generales, los contenidos, los objetivos específicos y las actividades que se sugerían "para lograr los objetivos propuestos" con los verbos activistas que tomaron la palabra desde la edición experimental.

Este libro mereció una segunda edición (SEP 1981a) de sólo 381 páginas. Entre los redactores estaban, en riguroso orden aleatorio de apellidos, Jaime Labastida, Margit Frenk, Héctor Muñoz, Tatiana Valdés, Luz Elena Díaz de León, Aralia López, Sara Poot y muchos más. Se puede entender fácilmente ahora por qué nunca nos faltó el verbo: todos aprendieron a escribir desde chiquitos, y nunca pararon de hacerlo.

En cuanto a los responsables de los textos para los niños, en *Mi libro de primero* y en *Mi libro de segundo* (ambos de 1981) —al que me referiré *al ratito*— participaron varios de los autores de la segunda generación, como Graciela González de Tapia, Elisa González, Teresa Garduño, o sea, de la más pura escuela activa; más Miguel Ángel Curiel, de la más pura matemática. La selección de lecturas fue hecha por Sara Poot Herrera, Tatiana Valdés y Magdalena Navarrete. La producción estuvo a cargo de Federico García Sánchez, "un imprentero viejo", como él se decía, que me invitaba a comer a su casa y me relajaba con una copita de coñac antes de que regresáramos por los rumbos de Masaryk.

Entre los ilustradores se encontraban Sergio Arau, Jordi Boldó, Carlos Palleiro y muchos más. Eso se puede ver en los créditos de los libros, o en la nota 2, más abajo.

Como aprobamos el primer grado, aunque haya sido *de panzazo* —o sea, por poquito—

NOS INTEGRAMOS AÚN MÁS EN EL SEGUNDO,

que iniciamos, de nuevo, con una edición experimental en dos partes (SEP 1980b). En ésta aparecían ya las coloridas ilustraciones, probablemente inspiradas en algunos alebrijes, de Carlos Palleiro, quien encabezaba a un equipo multinacional que dio ocasión para que algunos caricaturistas nos tacharan de poco nacionalistas, sospecha que había surgido desde el libro de primer grado, por cierto. Muchas de las ilustraciones palleirianas, dicho sea de paso, me siguen gustando, como las que aparecen en la página 81.

La edición definitiva de segundo[3] se dividió en dos partes (SEP 1981e y 1982d), en parte por los problemas de edición, en parte por los de la experimentación y en parte por los de distribución (1ª parte 1981, 2ª parte 1982). La primera parte salió apenas se había terminado la experimentación de la misma, en 1980. La segunda parte salió en 1982 precisamente porque su experimentación concluyó en 1981. A esta edición —ya no experimental, por cierto—, le agregamos un tercer volumen, de lecturas[4], que incluía autores tan afamados como Federico García Lorca ("el lagarto está llorando / la lagarta está llorando / El lagarto y la lagarta / con delantalitos blancos", SEP 1981f, p. 14) y Nezahualcóyotl ("Amo el canto siempre nuevo / del cenzontle [...]", *ibid.*, p. 80), Alfonso Reyes y Carlos Pellicer.

Por supuesto, incluimos cultura de la buena: calaveras ("Ahí viene el agua / por la ladera / y se me moja / mi calavera" *ibid.*, p. 45), adivinanzas ("Soy más alto que un pino / y peso menos que un comino": *el humo*, *ibid.*, p. 56), refranes, algunos de ellos muy actuales ("De golosos y tragones / están llenos los panteones", *ibid.*, p. 60) y trabalenguas ("Guerra tenía una parra / y Parra tenía una perra [...]" *ibid.*, p. 73).

Tampoco se nos olvidaron los juegos ecológicos (*ibid.*, pp. 408-409). Con ayuda de los dados, los niños aprendían que "es asunto de todos cuidar el agua, las plantas, los animales, el aire y la tierra en que vivimos".

El libro de segundo contó también con su *Libro para el maestro* (SEP 1981b) compuesto de ocho unidades, cada una con cuatro módulos. Se experimentó en 1981 y se publicó en marzo de ese año. Pocos meses más tarde, en octubre, se imprimió el definitivo, con bastantes páginas pero con menos verbos activistas.

[3] El diseño gráfico estuvo a cargo de Segundo Pérez. Además contábamos entre los ilustradores con Sergio Arau, Felipe Dávalos, Carlos Dzib, Odile Herrenschmidt, José Palomo y Carlos Palleiro, a quien no hay que perderle la pista, pues por *ái crioque* —"por ahí creo que", pa' los que no entiendan el habla rural— sigue ilustrando portadas de discos y libros, y quien se encargó de la dirección artística del ya desintegrado libro *Español de tercero de primaria*.

[4] Fueron seleccionadas (de nuevo en estricto orden alfabético) por Antonio Alatorre, Aralia López, Magdalena Navarrete, Sara Poot y Tatiana Valdés, que actualmente habría subido al segundo puesto en la secuencia alfabética, pues ahora usa su apellido de soltera: Bubnova, muy lectora de Bajtin, por cierto.

Según dijo el presidente educativo Pescador, los libros integrados han sido los más aceptados de toda la historia de los textos gratuitos. Ha de haber sido por lo de la consulta a los maestros y por lo de los materiales experimentales. Porque por lo de los verbos conductistas que tuvieron que aprender los maestros y los niños, lo dudo. En todo caso,

YA DESINTEGRADO, REENCONTRÉ MI CAMINO

en el libro de español de tercero (SEP 1982a y 1982b). Me acompañaron Armida de la Vara, la ya mencionada compañera durante toda la vida de González y González que puso al *Pueblo en vilo* (1968), y compañera nuestra en estos azares educativos librescos de texto desde la época de la segunda generación; Tatiana Valdés; Esther Jacob, cuentista de las buenas; Elsa Pallavicini, que regresó a sus "Gardeles" cerca del mercado del Abasto, ahora un centro comercial de Buenos Aires; Óscar Muñoz y Magdalena Mirus. Aunque sea como asesores, pero se mantuvieron, la activista Graciela González de Tapia; su hermana Elisa González; mi brillante y tempestuosa —aunque no conmigo— ya casi comadre María Paz Berruecos; y la eficientísima y también activista Teresa Garduño. Por cierto, para que no se crean que ya sabíamos escribir, tuvimos tres correctores de estilo: Gilberto Herrera, Rosario Lara y Aralia López, la de ritmo caribeño.

El libro de ejercicios, por supuesto, estaba lleno de ejercicios. Se trataba de que los niños hablaran y escribieran, y —si aún tenían tiempo— que escucharan y leyeran. Por eso se incluyó la lectura "El país de las bocas cerradas" —*Habladoritlán*, que pasó a llamarse *Callatitlán*— para que vieran lo feo que era eso de hablar y hablar y no escuchar. Como dice al final: "Todos volvieron a hablar y todos aprendieron a escuchar" (con ilustraciones de Tzib, SEP 1982a, p. 16). Veamos un ejemplo:

> Los niños también aprendieron, suponemos, a encontrar la información condensada en los chistes, como cuando le preguntan a Lencho que qué está haciendo: "Le estoy escribiendo una carta a Inés" —contesta. "¡Pero si tú todavía no sabes escribir!" Y dice Lencho: "No le hace: Inés tampoco sabe leer" (*ibid.*, p. 50).

Y otro:

—Yo quería agarrar un ratón, pero no había queso en la casa. Entonces dibujé un pedazo de queso y lo puse en la ratonera.

—¿Y qué pasó?

—Que en la mañana encontré el dibujo de un ratón (*ibid.*, p. 54).

También les enseñamos crucigramas y les recordamos que las fiestas de los pueblos están llenas de mugidos, gritos, relinchos, canciones, ladridos, bailes y aplausos y corridos; y que se pueden comer tacos, quesadillas, tamales, tostadas, gorditas, flautas, tortas, enchiladas, buñuelos y pan de fiesta "para mi suegra"; y beber atole o café de olla.

Los alumnos se hicieron conscientes de los fonemas —únicos *mamemas* del grado— y las letras, y de por qué tenían problemas ortográficos. También descubrieron los sinónimos geográficos —esos que no están en los libros— como *papalote, cometa, huila*; o *guajolote, pavo, cócono*; y aprendieron que en México se hablan varias lenguas. Así se iniciaron en el camino que los sacaba de la aldea local para llegar a la aldea mundial macluhaniana... y regresar a la aldea local después de dar la vuelta al ciberplaneta.

En cuanto a las lecturas, Octavio Paz se codeaba con Antonio Machado, Ermilo Abreu Gómez, Rosario Castellanos, Efraín Huerta, José Martí, García Lorca, Sabines, Nicolás Guillén, José Gorostiza, Juan Ramón Jiménez, Astrid Lindgren (promotora de la igualdad de sexos y de los derechos de los animales), Lope de Vega y un buen número de anónimos cuenteros, refraneros ("No hay milpa sin huitlacoche"), adivinadores populares (SEP 1982b, p. 15):

¡Epa, epa!
Me llevan al trote,
y en cada esquina
me dan un azote

y copleros didácticos:
Todos echan despedida,
pero como yo, ninguna,

una, dos, tres, cuatro, cinco,
cinco, cuatro, tres, dos, una
cuatro por siete veintiocho,
tres por siete son veintiuna (*ibid.*, p. 110)

En el prólogo de ese libro se hablaba de la imaginación de los niños que, como la de los escritores, nunca se acaba. Y se hacían preguntas como: "¿Qué pasará si se casa una gallina con un gallo copetón? ¿Qué hizo una jirafa que quería tener un cuello más corto?, ¿Habrá una escalera que sólo sirve para bajar? ¿Puede alguien tener dedos de luna?", o "¿Cómo se inventa una palabra nueva?" Las respuestas, dice el prólogo, "están en este libro".

Los problemas que no se notan y las consecuencias de todo esto,

PARA TERMINAR,

fueron, entre otros: el hecho de que cada página era no sólo un asunto pedagógico, sino también ideológico, político y cultural. Siempre nos preocupó el equilibrio de sexos —de géneros no, porque no hacíamos preguntas íntimas ni había estadísticas al respecto—. Un ejemplo de esto son las niñas, los niños y su porcentaje en los libros; admito que, según nuestras cuentas, ganaron los niños por 52 a 48. Para equilibrar el sesgo porcentual, las niñas ganaron el primer plano de la portada de segundo. En cuanto a labores, los dos hacían de todo y a veces las niñas eran —como es natural— más listas que los niños.

Pero no se trataba sólo de que escribiéramos para ellos. Queríamos que ellos también escribieran para nosotros. Por eso, con el apoyo del súper secretario, hicimos un concurso nacional de redacción, que terminó, para empezar, en un libro que editó la Conaliteg: *Así escriben los niños de México* (Ávila 1982). El libro, escrito y dibujado por niños, surgió de una muestra nacional de textos de alumnas y alumnos de tercero a sexto de todo tipo de escuelas: oficiales, particulares, estatales, federales, unitarias, completas, urbanas, rurales, de estratos bajo, medio y alto... ¡uff! Los textos fueron seleccionados al final por cuatro grupos de jurados, quienes escogieron

dos textos por cada grado y por cada estado. Por eso el libro representa lo mejor del país en cuanto a redacción creativa de los niños.

Por otra parte, tras analizar con ayuda de un programa de cómputo los textos de la muestra nacional se publicaron varios artículos sobre ortografía —¡Mueran las reglas! ¡Viva la calidad del texto! ¡Arriba García Márquez! (1998)—, otros sobre léxico, un diccionario infantil y otro para no tan niños[5].

Por cierto, se me olvidaba decir que, al final, cuando se inició la etapa de las monografías estatales que coordinó el autor del epígrafe, volvimos a la esquina de Masaryk y Edgar Allan Poe, calle por donde caminábamos para transitar, finalmente, por los Campos Elíseos.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA, RAÚL (coord.) 1982. *Así escriben los niños de México.* México: Comisión Nacional para la Defensa del Idioma Español, Subcomisión Editorial, Subcomisión de Educación.

——— 1985a. "La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna.* México: UNAM, pp. 25-36.

——— 1985b. "El análisis de textos infantiles por computadora: resultados y posibilidades", en *Actas, Segundo Congreso Internacional sobre Computadoras y Educación Infantil.* México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-SEP-FAR.

——— 1986a. "Léxico infantil de México: palabras, tipos, vocablos", en *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América, ciudad de México, 27 al 31 de enero de 1986.* México: UNAM, pp. 510-517.

——— 1986b. "Sólo para tus oídos: ejercicio de lectura en voz alta a propósito de una reforma de la ortografía española", en Luis Fernando Lara y Felipe Garrido (eds.), *Escritura y alfabetización.* México: El Ermitaño, pp. 11-38.

——— 1987. "Ortografía y estrato social: tercer grado de primaria", en *Actas del VII Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina.* Santo Domingo, ALFAL, t. 1, pp. 483-525.

[5] Algunos de ellos integrados en la bibliografía.

——— 1989. "Las palabras de los niños: tercer grado de primaria", en *Estudios sobre español de América y lingüística afroamericana: ponencias presentadas en el 45 Congreso Internacional de Americanistas, Bogotá, julio de 1985*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 19-39.

——— 1991a. "Densidad léxica y adquisición de vocabulario: niños y adultos", en César Hernández Alonso (ed.). *El español de América. Actas del III Congreso Internacional de El español de América, Valladolid, 3 a 9 de junio de 1989*. Valladolid: Junta de Castilla y León, pp. 621-630.

——— 1991b. "Los libros de texto gratuitos: una experiencia personal, limitada y parcial", en "Sábado", *Uno más Uno*, 19 de octubre, p. 4.

——— 1992a. "Diccionarios para niños: un problema de comunicación", en Rebeca Barriga Villanueva y Josefina García Fajardo (eds.). *Reflexiones lingüísticas y literarias*, vol. 1. México: El Colegio de México, pp. 251-259.

——— 1992b. "Ortografía española: estratificación social y alternativas", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XL, núm. 2, pp. 649-672.

——— 1993. *Diccionario infantil ilustrado*. México: Trillas.

——— 1997. "Lo que no saben los niños: léxico y grupos generacionales", en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (eds.). *Varia lingüística y literaria*, 3 vols., vol. 1: *Lingüística*. México: El Colegio de México, pp. 493-510.

García Márquez, Gabriel 1998. "Botella al mar para el dios de las palabras", en *La lengua española y los medios de comunicación*. México: sep-Instituto Cervantes-Siglo XXI, pp. 11-13.

González y González, Luis 1968. *Pueblo en vilo: microhistoria de San José de Gracia*. México: El Colegio de México.

Secretaría de Educación Pública 1972a. *Español. Auxiliar didáctico para el primer grado*. Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: sep.

——— 1972b. *Español, primer grado*. Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: sep. 2 tt.

——— 1972c. *Español, segundo grado*. Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: sep. 2 tt.

——— 1972d. *Español, segundo grado: libro del maestro*. Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: sep.

——— 1972e. *Español, tercer grado: libro del maestro*. Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: sep.

——— 1972f. *Léxico infantil de México: recopilación preliminar*. Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: sep-El Colegio de México.

——— 1973a. *Español, cuarto grado.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: SEP.

——— 1973b. *Español, tercer grado.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: SEP.

——— 1974a. *Español, cuarto grado: libro del maestro.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: SEP.

——— 1974b. *Español, quinto grado.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: SEP.

——— 1974c. *Español, quinto grado: auxiliar didáctico.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: SEP.

——— 1974d. *Español, sexto grado.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: SEP.

———1975. *Español primer grado para la enseñanza media básica.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: Limusa.

———1976a. *Español segundo grado para la enseñanza media básica.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: Limusa.

———1976b. *Español sexto grado: libro para el maestro.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: SEP.

———1977. *Español tercer grado para la enseñanza media básica.* Gloria Bravo Ahuja (coord.). México: Limusa.

——— 1980a. *Libro para el maestro: primer grado.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1980b. *Mi libro de primero.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP. [Edición experimental 1979.]

——— 1981a. *Libro para el maestro: primer grado.* 2ª ed. Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1981b. *Libro para el maestro: segundo grado.* 2ª ed. Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1981c. *Mi libro de primero. Parte 1.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1981d. *Mi libro de primero. Parte 2.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1981e. *Mi libro de segundo: ejercicios. Parte 1.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1981f. *Mi libro de segundo: lecturas.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1982a. *Español tercer grado: ejercicios.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1982b. *Español tercer grado: lecturas.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1982c. *Mi libro de primero. Parte 2.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP.

——— 1982d. *Mi libro de segundo: ejercicios. Parte 2.* Raúl Ávila (coord.). México: SEP. [Edición experimental 1980-1981.]

2 . Historia

UNA LECTURA DE IMÁGENES DE HÉROES DE LA INDEPEDENCIA EN LIBROS DE TEXTO DE AYER Y HOY

Luz Elena Galván Lafarga
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

INTRODUCCIÓN

La investigación de los libros de texto es un tema apasionante[1]. Desde hace varios años inicié su búsqueda y su estudio. En mis primeros acercamientos analicé su contenido, sin embargo las imágenes poco a poco me empezaron a atraer. Estos materiales los he trabajado en el Seminario de Libros Escolares del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el cual se relaciona también, por medio de un convenio, con el Proyecto de Manuales Escolares que se desarrolla en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Madrid, España.

Varios han sido los parámetros que he considerado para el análisis de las imágenes. Por un lado, las ideas del libro de Peter Burke (2001), quien señala que "las imágenes que contienen los textos dan nuevas respuestas", lo cual he buscado a través de mis investigaciones. Afirma que muchos investigadores de hoy somos "analfabetos visuales" debido a que fuimos educados en la "lectura de textos". Actualmente, las imágenes se han convertido en "documentos de la historia social". Menciona que para los análisis relacionados con el cuerpo es indispensable el "testimonio de las imágenes" (*ibid.*, pp. 11, 12, 15 y 143). Asimismo, el artículo de Tomás Pérez Vejo

[1] Los libros de texto o manuales escolares, como los llama Alain Choppin, son "herramientas pedagógicas, destinados a facilitar el aprendizaje, ahorrando inútiles esfuerzos para aprenderlas" (2000, p. 108).

(2001), quien se centra en la llamada "pintura de historia", es un importante parámetro para comprender la "pintura de historia laica". Otro referente que ha sido muy útil es el de Agustín Escolano, quien comenta que las ilustraciones de los libros escolares comunican "no sólo dogmas y mensajes ideológicos", sino que también "conforman el imaginario de la sociedad" (Escolano 2001, p. 45). Finalmente, el artículo de Myriam Andrada y Pablo Scharagrodsky (2005) fue de gran ayuda para la construcción de las categorías de análisis.

Los once libros que revisé corresponden a 10 de historia y uno de lectura de la educación primaria, en ellos analicé las siguientes imágenes por orden cronológico en relación con las ediciones revisadas, y de acuerdo con los parámetros antes mencionados: *Lecciones de Historia general de México* de Rafael Aguirre Cinta (1912), *Historia patria* de Justo Sierra (1922), *Una familia de héroes. Libro de lectura para niños* y *La Patria mexicana* de Gregorio Torres Quintero (1922 y 1935 respectivamente), *Elementos de Historia general y patria* de Longinos Cadena (1937) y *Historia patria* de Jorge de Castro Cancio (1939). Estos primeros seis libros se editaron antes de la fundación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). Se escogieron debido a que se utilizaron en diversas escuelas primarias de todo el país. Esta información la obtuve después de consultar diversos documentos en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

En cuanto a los cinco que analicé y que fueron editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Conaliteg a partir de 1960), son: *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo* (1960), *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo* (1968), *Ciencias sociales. Cuarto grado* (1978), *Ciencias sociales. Sexto grado* (1984), *Historia de cuarto grado* (1994).

Las categorías utilizadas para el análisis fueron: *a)* los cuerpos, *b)* los gestos y actitudes, *c)* los vestidos, *d)* los espacios y *e)* el lenguaje que acompaña a las imágenes. Los ejes utilizados se construyeron con base en algunos héroes de la Independencia, como los sacerdotes: Hidalgo y Morelos, un héroe laico; Allende, un héroe del pueblo; El Pípila, y dos heroínas: Josefa Ortiz de Domínguez y Leona Vicario. Asimismo se analizaron continuidades y rupturas en las imágenes.

En estos libros encontré cierta iconografía que establece un camino para convertir al sacerdote o al soldado en un héroe. De este modo, se

transforma al mártir religioso en un mártir laico. Estos pasajes están acompañados de ciertas pruebas, responsabilidades, mandatos y usos corporales que se presentan como exclusivos del hombre y no de la mujer (Andrada y Scharagrodsky 2005, p. 1). Por el contrario, cuando nos referimos a las heroínas, todos estos atributos se manifiestan como algo que sólo se puede encontrar en cuerpos femeninos.

Para el análisis me centré en un mismo tiempo histórico: el movimiento de Independencia, en los once libros de texto antes mencionados. Lo seleccioné así debido a que representa el acto fundacional de la nación mexicana, o sea, el momento en que México deja de ser un virreinato dependiente de España[2].

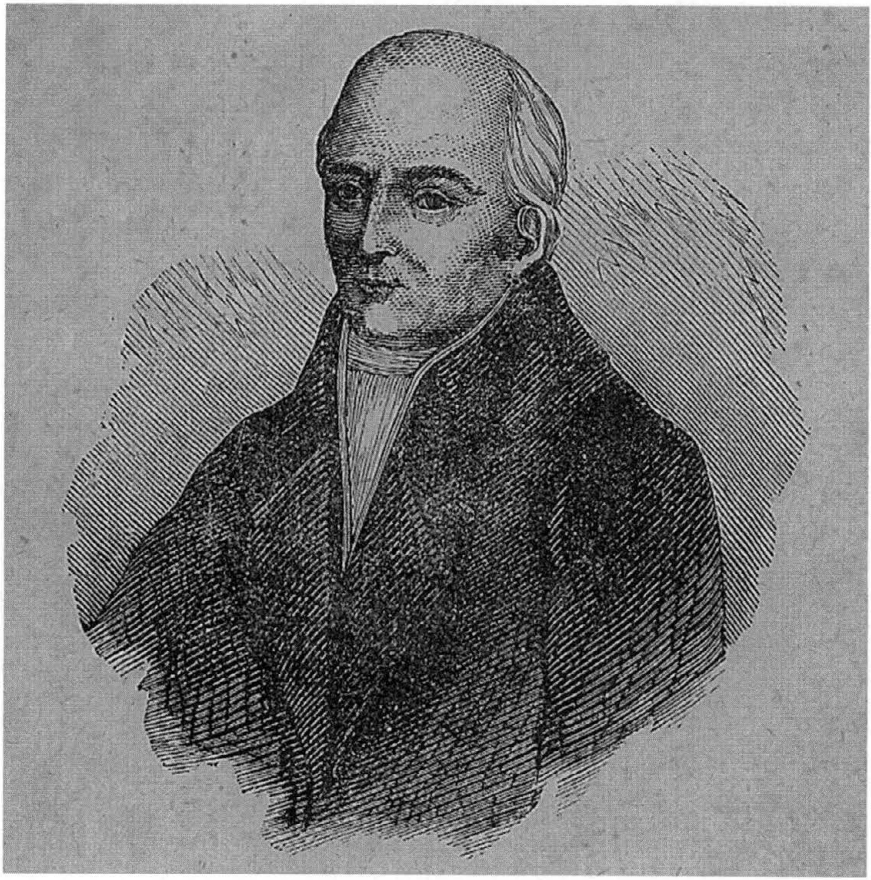
Imágenes del Padre de la Patria: Miguel Hidalgo y Costilla

La mayoría de las imágenes en los textos analizados representan cuerpos masculinos, y sólo encontré dos cuerpos femeninos, lo que nos habla de que estamos frente a la llamada "pintura de género". Sus cuerpos están inmóviles y quietos, sin desplazamientos hacia otras posturas corporales, por lo que nos brindan un "testimonio" (Burke 2001, pp. 11 y 143).

En la primera imagen (figura 1), que corresponde al libro de Rafael Aguirre Cinta editado en 1912, se observa el torso de Hidalgo representado como un hombre mayor, delgado, de escaso cabello blanco. Lleva un alza cuellos y un saco oscuro de cuello alto. Su gesto es serio y su mirada tranquila. Esta imagen se encuentra también en los libros de Sierra (1922) y de Longinos Cadena (1937). Aguirre Cinta comenta que el "alma de la conspiración" era el "anciano sublime". Sin embargo, no hay que olvidar que Hidalgo tenía tan sólo 58 años en ese momento, ya que había nacido en 1753. Al seguir su relato, afirma que al ser descubierta la conspiración, Aldama se dirigió a Dolores, en Guanajuato, a donde llegó a las "dos de la mañana del 16 de septiembre y, mientras tomaban chocolate", Hidalgo advirtió el peligro y dijo: "Caballeros somos perdidos, no hay más recurso que ir a coger gachupines" (1912, p. 146).

[2] Un primer avance de esta lectura de imágenes se presenta en el artículo de Galván 2010.

FIGURA 1
Miguel Hidalgo y Costilla



Fuente: Aguirre Cinta 1912, p. 144.

Para Gregorio Torres Quintero, Hidalgo era el "Alma de todo ese movimiento salvador, el anciano cura del pueblo de Dolores a quien la Historia ha dado el título de Padre de la independencia mexicana" (1935, p. 163).

Por otra parte, Longinos Cadena menciona que Hidalgo "estaba bastante cano y calvo, pero vigoroso aunque no activo ni pronto en sus movimientos". Sobre su vestimenta dice que "usaba capote de paño negro, sombrero redondo y bastón grande, y una chaqueta de un género que venía de la China y se llamaba rompecoche". Continúa diciendo que "toda su vida conservó el sobrenombre de '*Zorro*' con el que desde joven lo apodaron

sus condiscípulos, sobrenombre que lo caracterizaba fielmente". Para dar esta explicación el autor se basa en el relato de Nicolás León (1926, p. 99).

Otra es la imagen de Hidalgo de cuerpo entero y sin movimiento que presenta Torres Quintero en su edición de 1935. Aquí el héroe se encuentra en su despacho, en un espacio interior, y delante de una mesa. Viste con un alza cuellos y un saco oscuro con una banda en la cintura. Aun cuando ya no se aprecia debido a lo borroso de la imagen, detrás de él se encuentra la Virgen de Guadalupe.

Esta misma imagen aparece en el libro de 1939 de Castro Cancio, quien comenta que "Hidalgo representa las inquietudes de los criollos", debido a su "prestigio sacerdotal y por ser amante de favorecer a las clases bajas, fue el llamado a patrocinar la insurrección". Termina por afirmar que "este sacerdote se valió de las masas populares" ya que se trataba de una lucha del "explotado contra el explotador" (1939, p. 142). No hay que olvidar que el libro de Jorge Castro Cancio se inscribe en la educación socialista.

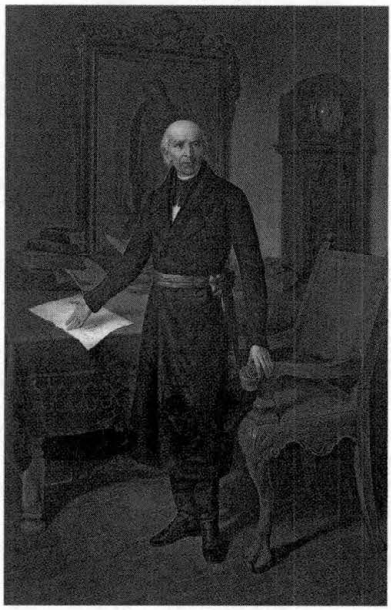
La imagen que contienen tanto el libro de Torres Quintero como el de Castro Cancio es la que pintó Tiburcio Sánchez de la Barquera en 1875. En ella sí se aprecia a la Virgen de Guadalupe, así como a Hidalgo en su despacho. Se observan varios elementos como un sillón de cuero, una mesa con paño verde y una hoja que Hidalgo señala, así como un reloj. Lo imagina y lo pinta como un hombre mayor, delgado, de escaso cabello blanco y que lleva un saco largo a media pierna, botas altas y una cinta azul. Ésta es la imagen que prevalece en la mayoría de los libros revisados y es la más conocida. Actualmente se encuentra en el salón de recepciones del Palacio Nacional.

En el libro de historia editado en 1994 por la Conaliteg hay una pintura de Antonio Fabrés de 1904. En ella se observa que Hidalgo empieza a caminar con el pie izquierdo adelantado. Su vestimenta es muy parecida a la de la pintura de Tiburcio Sánchez. Las diferencias son el ribete en rojo de su saco, el sombrero que lleva en la mano izquierda y el estandarte en la derecha. La imagen se encuentra en un espacio exterior. Hoy día esta pintura está en Palacio Nacional en el Salón de Embajadores.

Una imagen muy diferente, y que sólo aparece en este texto editado por la Conaliteg en 1994, es la que pintó Claudio Linati, quien lo imaginó como un chinaco con pantalones anchos, capa y saco oscuro, sombrero

FIGURA 2

Miguel Hidalgo y Costilla



Fuente: Torres Quintero 1935.

FIGURA 3

Miguel Hidalgo y Costilla



Fuente: SEP 1994.

con plumas, mascada anudada al cuello y una banda. En la mano derecha empuña una espada y en la izquierda una cruz. Su gesto es muy serio y se encuentra en un espacio exterior. Esta imagen representa una ruptura dentro de las representaciones que en estos libros de texto se han realizado sobre Hidalgo. De hecho, no perduró ya que sólo la he encontrado en este libro de *Historia de cuarto grado.*

FIGURA 4
Miguel Hidalgo y Costilla



Fuente: SEP 1994.

Otra imagen que también difiere de muchas otras que se encuentran en los libros de texto es la de Hidalgo en movimiento. En este libro de historia de Gregorio Torres Quintero (1935) el pintor imaginó a un hombre combativo, cuya figura se desplaza con otra postura corporal. Aquí el pintor le impuso otra lectura mediante el lenguaje de signos al darle movimiento a la cara y al cuerpo. En este caso, la pintura es una narración que reconstruye el "discurso ideológico" que subyace detrás de ella (Pérez Vejo 2001, pp. 75 y 91). La idea central es que al ponerse Hidalgo en movimiento, da inicio la Independencia. En la representación denota una gran

fortaleza corporal y no se ve como un "anciano", como se le califica en el texto. De este modo, las imágenes cumplen una doble función: la de atraer la atención del lector y la de transmitir determinadas ideas.

FIGURA 5
Miguel Hidalgo y Costilla



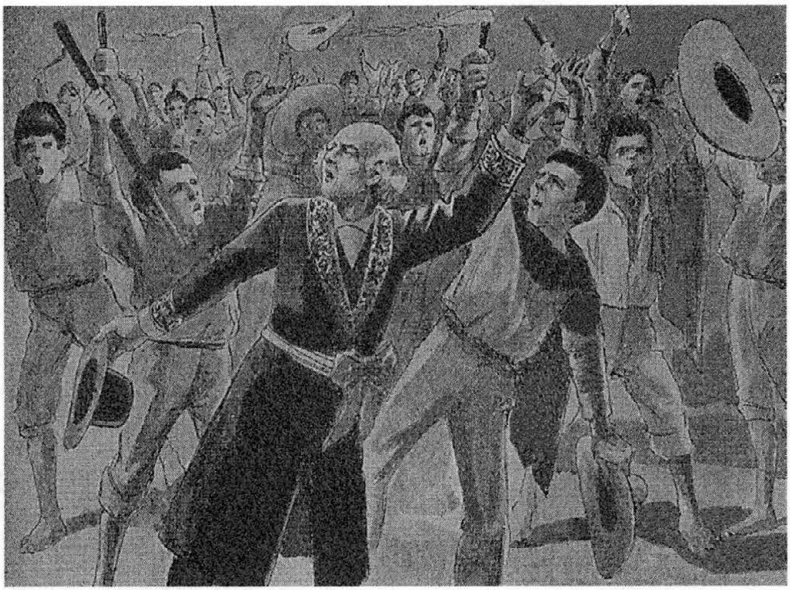
Fuente: Torres Quintero 1935.

También en el libro de lectura de Gregorio Torres Quintero, aparece la imagen de Hidalgo en movimiento. A Hidalgo le sigue una "multitud que había creído en él". Levanta la mano izquierda y en la derecha sostiene su sombrero. Está vestido igual que como lo imaginara Tiburcio Sánchez. Su actitud es de valentía. En el texto se dice que Hidalgo condujo a estos "audaces hombres al combate, lleno de fe y al calor de ese fuego maravilloso que se llama patriotismo" (1922, pp. 57 y 59).

Estas dos últimas imágenes se pueden comparar con el dibujo de Kellermann en Valmy, realizado por Dasher en 1894, que se encuentra en el libro de Lucía Martínez (2001, p. 383). Se observa la figura de un hombre con saco largo y botas altas que levanta su mano derecha empuñando su espada, de la que cuelga su sombrero. Detrás de él se encuentra una multitud que lo sigue. Es posible que el pintor de historia que ilustró los dos libros de Gregorio Torres Quintero conociera este dibujo y se haya inspirado en él.

FIGURA 6

Miguel Hidalgo y Costilla



Fuente: Torres Quintero 1922.

FIGURA 7

Miguel Hidalgo y Costilla



Fuente: SEP 1984.

En un libro editado por la Conaliteg en 1984, se puede ver una pintura de Hidalgo tal como fuera imaginado por el pintor Juan O'Gorman. En este caso, también se encuentra en movimiento conduciendo a una muchedumbre. Lo imaginó vestido con saco largo, una cinta y botas altas, de nuevo como lo pintara Tiburcio Sánchez. La mano izquierda cerrada y en la derecha empuña un documento, tal vez donde decreta la abolición de la esclavitud. En el texto se dice que fue seguido por "varios miles de indios y mestizos que combatían con más valor y deseos de libertad que con buen armamento" (SEP 1984, p. 169). Entre la muchedumbre se observan indios semidesnudos, campesinos vestidos de blanco con sombreros y huaraches y, atrás, se distingue a Ignacio Allende. La actitud de Hidalgo es la de un líder a quien sigue un grupo de hombres. Se encuentra en un espacio abierto. Esta misma pintura ya se había utilizado en el libro de ciencias sociales de cuarto grado de la SEP de 1978. En la primera edición, que es de 1973, participó Josefina Vázquez y este mismo libro perduró hasta 1994.

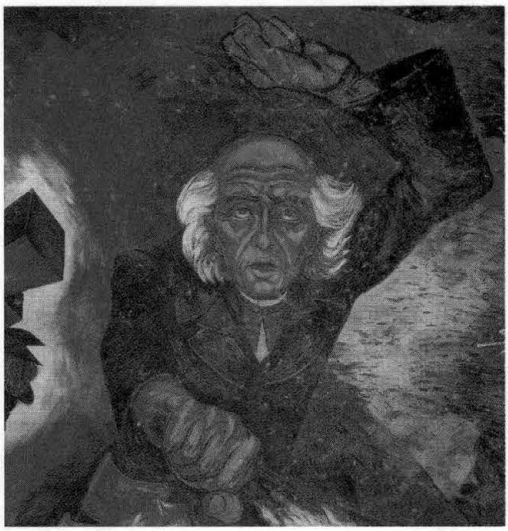
FIGURA 8
Miguel Hidalgo y Costilla



Fuente: SEP 1994.

A Hidalgo también lo imaginó y pintó José Clemente Orozco entre 1937 y 1939. La imagen se utilizó como portada del libro de historia de cuarto grado de 1994. Es la imagen de un hombre mayor, con arrugas en la frente, escaso cabello blanco, mirada fija, lleva un alza cuellos y un saco oscuro en un fondo rojo que le da mucha fuerza. Su actitud es de valentía. En la mano derecha empuña una antorcha en llamas, y el brazo izquierdo lo levanta cerrando el puño, debajo de él se observa un pequeño martillo. Es un fragmento del fresco que se encuentra en la bóveda de la escalera del palacio de gobierno de Guadalajara, Jalisco.

FIGURA 9
Miguel Hidalgo y Costilla

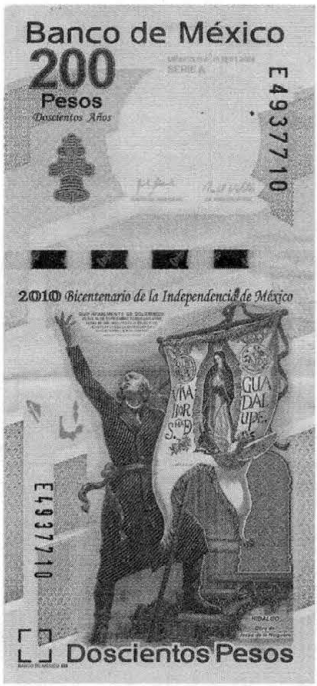


Fuente: SEP 1994.

Con motivo del bicentenario de la Independencia, los nuevos billetes de 200 pesos también contienen una imagen de Hidalgo. Aparece con su saco largo y una banda en la cintura, como lo imaginara Tiburcio Sánchez. Su actitud es igual a la que imaginó Fabrés, con la mano derecha en alto y en la izquierda el estandarte de la Guadalupana. La diferencia es que en esta representación el héroe levanta la cara hacia la derecha y se puede observar el estandarte de la Virgen de Guadalupe. Al igual que en la pintura de Fabrés, Hidalgo adelanta el pie izquierdo y deja atrás el derecho en

actitud de movimiento. Considero que para realizarla se inspiró en ambas pinturas. Estas imágenes trascienden el espacio de los libros escolares difundiéndose y llegando a un público más amplio. Además de que tienen una continuidad, desde que aparecen en la década de 1930, hasta nuestros días.

FIGURA 10
Miguel Hidalgo y Costilla



Fuente: billete de 200 pesos emitido por el Banco Nacional de México.

Un héroe laico: Ignacio José de Allende

En varios de los libros revisados aparece el torso de un héroe laico: Ignacio José de Allende, a quien, en ocasiones se le llama Ignacio María de Allende y Unzaga. Tenía 42 años al iniciarse el movimiento de la independencia, era un criollo. Lleva el traje de "Capitán de Dragones del Regimiento de la Reina". Además de encontrar esta imagen en el libro de Rafael Aguirre

Cinta (1912), también la utiliza Gregorio Torres Quintero, quien menciona que este héroe, junto con Hidalgo, Aldama y Jiménez, pertenece a los "primeros mártires" (1935, p. 171). Por su parte, Jorge de Castro Cancio afirma que este militar "peleó heroicamente por la Independencia" y explica que el mando militar debió de haber estado en manos de Allende, "pero esta etapa era de apostolado y de siembra, por eso los acontecimientos se desarrollaron como fueron y no como debieron ser" (1939, pp. 142 y 146). Otros autores no ponen su imagen pero en el texto se refieren a él, como Longinos Cadena, quien comenta que tanto Allende como Hidalgo fueron los "caudillos que se ofrecieron en holocausto" (1937, p. 93) y Justo Sierra, que lo considera como un "joven arrogante e impetuoso" (1922, p. 74).

FIGURA 11
Ignacio José de Allende



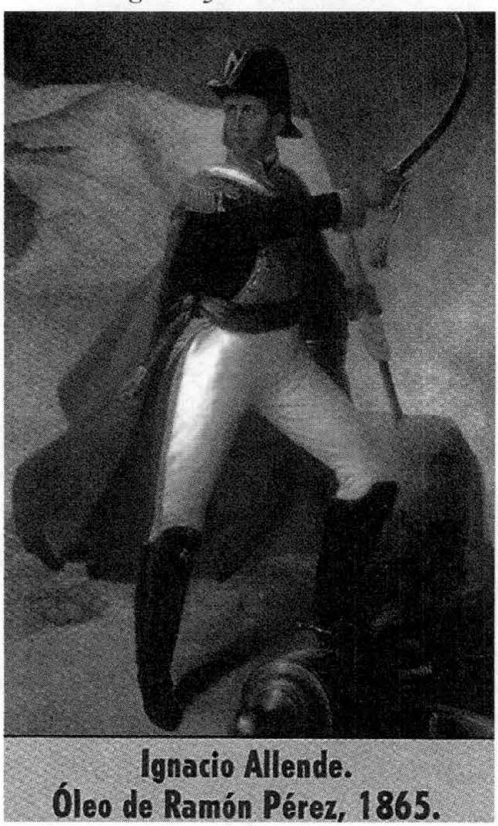
Fuente: Aguirre Cinta 1912.

El libro editado por la Conaliteg en 1994 utilizó la imagen de Ignacio Allende del pintor de historia Ramón Pérez quien, en 1865, lo imaginó de cuerpo entero. Es la imagen de un hombre joven, militar de carrera. Este héroe se diferencia del sacerdote y el héroe laico en estos textos escolares no sólo por su aspecto corporal, sino también por su vestimenta. Por ello,

se representa a Ignacio Allende con su traje completo de capitán. Lleva pantalones claros ajustados, botas negras altas y una capa roja que ondea sobre su espalda. En la mano derecha empuña su espada. En el texto encontré un error ya que se afirma que fue Allende quien cabalgó para ir de San Miguel a Dolores y prevenir a Hidalgo sobre el descubrimiento de la conspiración; sin embargo, en otros libros y en sus biografías se dice que Allende se encontraba con Hidalgo y al no encontrarlo el enviado de la corregidora buscó a Aldama. Longinos Cadena comenta que "con el primero que habló Aldama fue con Allende y después pasó a la recámara del Sr. Hidalgo" (1937, p. 91). En el de Aguirre Cinta se afirma que al despertar Hidalgo, bebieron chocolate. En los libros de Sierra y Castro no se menciona este hecho.

FIGURA 12

Ignacio José de Allende



Fuente: SEP 1994.

El Pípila: un héroe del pueblo

Un héroe que rescatan algunos de estos libros es el Pípila, representado por un joven minero. En el libro de la Conaliteg de 1960 se dice que "un minero valiente e ingenioso apodado el Pípila, se ató una losa a la espalda y protegido así contra las balas enemigas, pudo acercarse a la puerta de la Alhóndiga y prenderle fuego" (SEP 1960, p. 96). En el dibujo se observa al Pípila subiendo la escalera para llegar hasta la puerta del edificio. Lleva una antorcha en la mano derecha y sus pies están calzados con sandalias. Su ropa es blanca, su pantalón arremangado deja ver sus rodillas y piernas, y su cuerpo se dobla por el peso de la losa. Es un héroe que no siempre aparece en los libros de texto. En el de 1968, el dibujo es muy parecido, el héroe está de frente, en la parte alta de las escaleras y sin movimiento. En el de Torres Quintero (1935) hay una ilustración en donde este héroe se arrastra, por lo que su ropa está sucia, además de que se puede ver el movimiento de su cuerpo. En el de Cadena, el Pípila se agacha y su imagen se une a la del edificio de la Alhóndiga. En los de Aguirre, Castro y Sierra, sólo aparece la Alhóndiga. En los de la Conaliteg de 1978 y 1984, desaparece el Pípila, y en el de 1994, aparece un pequeño recuadro con una pintura de Santiago Hernández realizada en 1869, alusiva al tema.

FIGURA 13
El Pípila



Fuente: SEP 1960.

Otro héroe sacerdote: José María Morelos y Pavón

Al morir Hidalgo, quien quedó al frente del movimiento de independencia fue José María Morelos. Su imagen se representa de dos formas: como un hombre joven o ya mayor. En el libro de Longinos Cadena nos encontramos con un Morelos imaginado como un hombre joven. Cuando este héroe se une a Hidalgo, tenía 46 años, por lo que la imagen de una persona tan joven no coincide con esta edad. Lleva un pañuelo en la cabeza y está vestido como sacerdote. Su mirada es tranquila y pacífica. Al describirlo, Cadena afirma que Morelos era de "baja estatura, lleno de carnes, el color un poco moreno, ojos oscuros y ceja muy poblada y junta". Continúa diciendo que era "astuto y reservado y de carácter moderado". Le caracterizaba el usar en la cabeza un pañuelo blanco para "evitar los dolores de cabeza" (1937, p. 104). Esta misma imagen se utiliza en los libros de Aguirre Cinta (1912) y de Torres Quintero (1935).

FIGURA 14
José María Morelos y Pavón



Fuente: Cadena 1937, p. 100.

La representación de Morelos como un hombre mayor de complexión robusta y con arrugas la encontramos tanto en el libro de Torres Quintero (*ibidem*) como en el de Sierra (1922). Este autor comenta que "Morelos es el más notable de los caudillos de la guerra de independencia, por su genio militar y su Republicanismo" (*ibid.*, p. 78).

FIGURA 15
José María Morelos y Pavón



Fuente: Torres Quintero 1935.

La imagen utilizada por la Conaliteg en 1978 tal vez está más cerca de la edad que tendría Morelos en ese momento. Se encuentra de cuerpo entero con una espada en la mano derecha y un documento en la izquierda. En el texto se dice que "Morelos quería que el pueblo mexicano fuera independiente, con leyes propias, por lo que organizó un Congreso en Chilpancingo" (SEP 1978, p. 106). Se le ubica en un espacio interior. Su representación es la de un líder durante el congreso. En su cabeza lleva un pañuelo blanco y una cruz dorada sobre su pecho.

FIGURA 16
José María Morelos y Pavón



Fuente: SEP 1978.

La imagen de Morelos la utiliza Jorge de Castro Cancio en su portada, debido a que lo considera el héroe más importante. Explica que Hidalgo representaba a los criollos y Morelos, a los mestizos "con algo de sangre negra", así como a los "oprimidos y a los explotados", además de que "nunca habló de castas, sino de americanos y europeos, y atacó a los intereses feudales, es decir a las haciendas". Lo que se proponía era que "desapareciera el peonaje", y "no apoyaba como Hidalgo a Fernando VII, sino que sostenía la causa de una absoluta independencia" (1939, p. 151). Se le representa con un pañuelo blanco en la cabeza, alza cuellos, saco largo y botas. Su vestimenta es parecida a la que imaginaran Tiburcio Sánchez y Fabrés para Hidalgo, sólo que no lleva la cinta. Está ubicado en un espacio público en lo alto de una cima, con el pie derecho delante del izquierdo. En la mano derecha lleva un rollo con documentos y con el índice de la mano izquierda señala la parte baja de la montaña. Un sol radiante completa esta imagen.

FIGURA 17

José María Morelos y Pavón

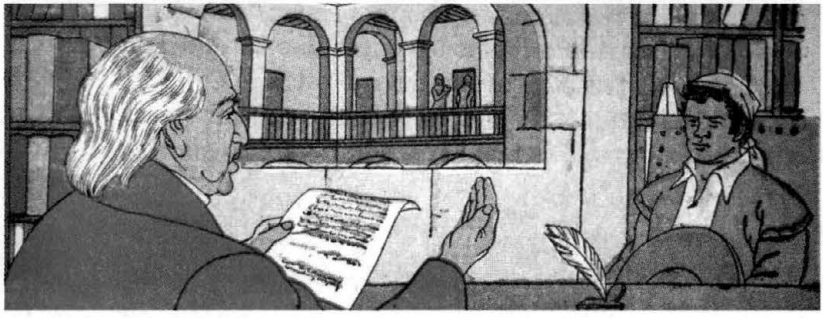


Fuente: Cancio 1939.

En el libro editado en 1960 nos encontramos con una imagen de Morelos como un hombre joven y de Hidalgo como un hombre mayor, ambos se encuentran uno frente a otro. Morelos con un pañuelo sobre su cabeza atiende a Hidalgo, quien está leyendo un documento. Aquí la actitud de Morelos es receptiva. En el texto se lee: "José María Morelos y Pavón, el más grande de los caudillos militares de nuestra guerra por la independencia" (SEP 1960, p. 63). Se encuentran en un espacio interior. Cuando Morelos ingresó al Colegio de San Nicolás, del que Hidalgo era rector, tenía 30 años.

FIGURA 18

Miguel Hidalgo y Costilla y José María Morelos y Pavón



Fuente: SEP 1960.

En la siguiente imagen, que se encuentra en el libro de la Conaliteg de historia y civismo editado en 1968, el pintor de historia imaginó a Morelos como adulto, en una actitud amigable con relación a Hidalgo, de colaboración entre ambos. En ella sucede una importante entrevista, cuando Hidalgo le otorga a Morelos un nombramiento y una misión. En ese momento quien tenía la jerarquía más alta era Hidalgo. A su muerte, Morelos la hereda.

FIGURA 19

Miguel Hidalgo y Costilla y José María Morelos y Pavón



Fuente: SEP 1968.

Una heroína siempre presente: doña Josefa

Hasta ahora se ha hablado de imágenes masculinas, por lo que nos detendremos en la representación femenina que aparece en todos estos libros de texto: la de María de la Natividad Josefa Ortiz de Domínguez, quien nació en 1768 y murió en 1829. Su descripción casi siempre es la misma: la de una mujer de edad madura, de perfil y con el cabello peinado hacia atrás a manera de 'chongo'. La pintura es anónima por lo que no podemos saber el nombre del pintor de historia que la imaginó y pintó de esta

forma. Al referirse a ella, Sierra comenta que era una mujer con entereza; Torres Quintero la considera como una "entusiasta mujer que era todo amor para la Patria" (1935, p. 163), y Castro Cancio dice que "si Hidalgo es el padre, esta heroína es la madre de la Independencia" (1939, p. 140).

FIGURA 20
María de la Natividad Josefa Ortiz de Domínguez



Fuente: Torres Quintero 1935, p. 163.

Una heroína, por lo general ausente: Leona Vicario

En muy pocos libros se menciona a otra heroína: María Soledad Leona Vicario Fernández de San Salvador (1789-1842), y sólo en uno editado por la Conaliteg en 1960 he encontrado su imagen. El pintor de historia la imaginó como una mujer con el cabello castaño trenzado a manera de 'chongo', con una peineta. Su rostro es serio. Viste una blusa verde de manga corta y lleva una medalla que cuelga de su cuello. En el texto se comenta que fue una mujer muy "activa" que apoyó con informes y dinero a los insurgentes, por lo que se le encarceló; sin embargo, "escapó y finalmente se casó con Andrés Quintana Roo" (SEP 1960, p. 85).

FIGURA 21



Leona Vicario

Fuente: SEP 1960.

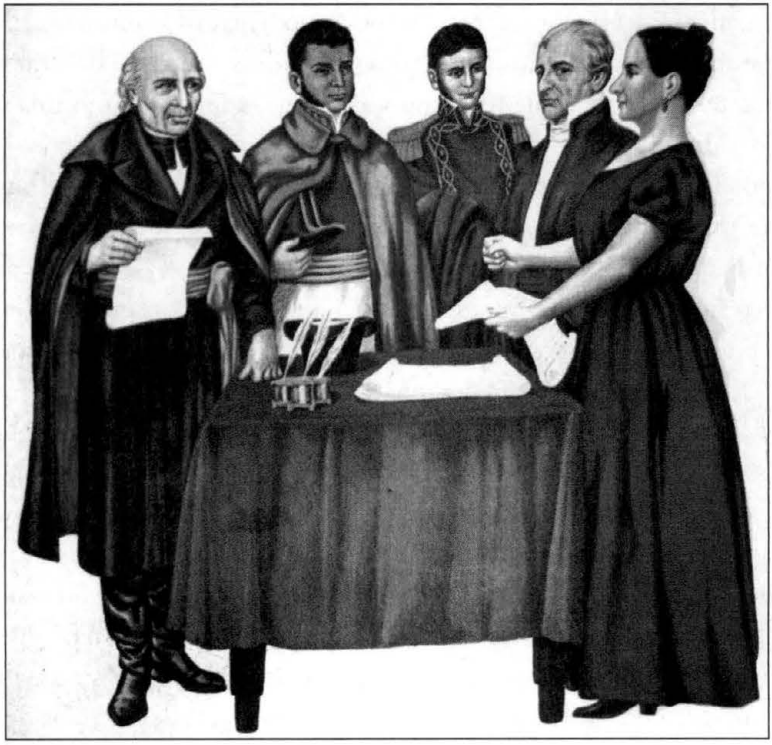
Reunión de varios héroes y una heroína

Una interesante imagen de Hidalgo, Aldama, Allende, el corregidor y doña Josefa, se encuentra en un libro de la SEP de 1968. Aquí se distinguen varios elementos: a Hidalgo de cuerpo entero, cuya vestimenta es la misma con la que lo imaginó Tiburcio Sánchez de la Barquera, pero se le agrega una capa. Tanto Aldama como Allende están vestidos como militares, uno lleva la capa puesta y el otro la porta sobre su brazo derecho, y al corregidor lo pintó con una camisa clara y un saco oscuro de cuello alto. En cuanto a doña Josefa, ésta es la primera imagen que he encontrado de esta heroína de cuerpo entero. El pintor de historia la imaginó como una mujer de carácter fuerte y de gesto serio, portando un vestido rojo largo y el cabello levantado en forma de 'chongo'. También se puede ver su relación en cuanto a la distancia y la forma en que están ordenados alrededor de la mesa. En las esquinas y con documentos tal vez que van a leer o que ya leyeron están Hidalgo y doña Josefa. A su lado, su esposo la mira fijamente y junto a Hidalgo se encuentra Aldama. En medio de todos vemos a Allende

como el enlace entre unos y otros. Se trata de los hombres y de una mujer que fueron valientes y obedecieron las órdenes de Hidalgo. Hay una actitud de respeto ante este caudillo, quien lleva la más alta jerarquía. Todos tienen la misma altura y están juntos en una habitación, sin embargo no se tocan corporalmente. La lectura de imágenes, la cual se realiza de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, nos permite observar en primer lugar a Hidalgo, después a los dos militares que lo apoyaron desde un principio, finalmente quedan los esposos, primero el corregidor como dueño de la casa que los recibía y, después, su esposa como la mujer "inteligente, inquieta y entusiasta" quien siempre creyó en la causa de la independencia. En el texto se menciona que ella era "el alma de aquel núcleo de rebeldes" (SEP 1968, p. 51). Sabemos que esta mujer había sido educada en el Colegio de las Vizcaínas por lo que sabía leer, como se muestra en esta imagen.

FIGURA 22

Hidalgo, Allende, Aldama, el corregidor y doña Josefa



Fuente: SEP 1968.

UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN

El recorrido por estos libros escolares nos muestra la construcción de una nueva nación, no sólo a través del texto escrito, sino también por medio de las imágenes. Es así cómo se ha venido construyendo desde finales del siglo XIX la imagen de nuestros héroes y heroínas. Son figuras que nos dan identidad como mexicanos y, por lo tanto, que nos identifican con una determinada idea de patria: México. De aquí la importancia de que nuestros niños las conozcan y las reconozcan ya que, quien no sabe su historia no puede amar a su país.

Las imágenes de estos libros forman parte del proceso de construcción de la memoria de nuestra nación. Algunas aparecen y desaparecen ya que no tienen continuidad, como la del Pípila y la de Leona Vicario. Otras, en cambio, tienen continuidad, como las de Hidalgo, Allende, Morelos y doña Josefa, principalmente.

El lenguaje que acompaña a las ilustraciones, encierra diversas ideas y cualidades. En Hidalgo, tanto Sierra como Torres Quintero veían a un hombre instruido, ingenioso, amigo de los indios y amante del trabajo. Es interesante mencionar que mientras a Hidalgo se le veía como una persona trabajadora, de los indios que lo rodeaban se afirmaba que eran "ociosos", por lo que Hidalgo quería enseñarles a trabajar. También comentan que era un hombre simpático, amante de la patria, a quien se le consideraba el Padre de la Independencia. Otros adjetivos que se repiten son los que se refieren a que era un anciano y el alma de la conspiración.

A Hidalgo, junto con Allende y Morelos, se les representa como caudillos. Torres Quintero comenta que Hidalgo, Allende, Aldama y Jiménez fueron los primeros mártires. Al respecto, Pérez Vejo afirma que al morir estos héroes, se desplaza a los mártires de la fe convirtiéndose en los mártires de la patria, dentro del proceso de laicización del imaginario social que era necesario para la construcción de la nueva nación (Pérez Vejo 2001, p. 98). Por ello, de aquí en adelante ellos serán los mártires laicos que forman parte de las memorias que se entremezclan en la construcción del nacionalismo.

Para Castro Cancio, el principal héroe no es Hidalgo sino Morelos, quien aparece en la portada de su libro ya que es el jefe de la "etapa de organización" de la Independencia. Lo describe como un hombre de "notable

inteligencia política, de sentimientos a favor de la desaparición de la injusticia social y de geniales dotes militares" (1939, p. 151). Este autor, cuyo libro fue escrito durante la época de la educación socialista, muestra una ruptura en el lenguaje al referirse a "explotadores y explotados", "opresores y oprimidos", como ya se mencionó

En cuanto a las heroínas, sobre doña Josefa se afirma que era entusiasta y tenía una gran entereza, y sobre Leona Vicario, que era una mujer muy activa. En los libros donde aparece la figura del Pípila los autores coinciden en que era valiente e ingenioso. Por el contrario, en los libros de Sierra y Castro se ignora al Pípila y más bien se refieren a los mineros en general como los responsables del asalto a la Alhóndiga.

Algo más que se distingue a través del lenguaje son los deberes y mandatos que se le dan a cada uno. Así, para llegar a ser héroe se deberá morir por la patria, como en los casos de Hidalgo, Allende y Morelos. Existe una secuencia, primero son sacerdotes o soldados, después ingresan en el movimiento de Independencia, son fusilados y, finalmente, se convierten en héroes de la nación mexicana. Se trata de héroes que configuran un nuevo escenario: el de la Independencia de nuestro país.

Algo importante de los héroes y heroínas es que están muy limpios y bien vestidos, con excepción del Pípila, quien era un héroe del pueblo, un valiente minero. En los héroes no aparecen bigotes, éstos los encontramos hasta el movimiento de la Revolución de 1910.

Varios autores han escrito diversos libros históricos o bien novelas sobre el Padre de la Patria, Hidalgo. Uno de estos libros es el que recientemente publicó Jean Meyer (2010). En él comenta, entre otras cuestiones que "Hidalgo entró con ligereza, casi sin premeditación en la revolución", de hecho "no tuvo tiempo de adoptar plan ninguno y no hizo otra cosa más que botar el fuego en el pajar". Por ello, Meyer se pregunta "¿por qué prendió en esta forma (el movimiento de independencia)?". Y cuando pone en boca de Hidalgo sus propios pensamientos dice: "¿Por qué me siguieron estos hijitos míos cuando los llamé? ¿Por qué me hicieron caso cuando los invité a coger gachupines? Los llamé, vinieron y corrieron al baile. ¿Por qué grité? ¿Por qué los llamé?" (*ibid.*, pp. 247-248). En una entrevista, el autor comenta que escribió una novela histórica sobre Hidalgo debido a que siempre le ha interesado "el apoyo popular que despertó su lucha".

Comenta que él considera que en la mayor parte de las batallas, Hidalgo contó con "un millón de personas", lo cual no se repitió ni con San Martín, ni con Simón Bolívar, incluso ni siquiera durante el movimiento revolucionario de 1910. Por lo que afirma que "este fervor es único en la historia de América Latina" (Ricardo 2010, p. 21).

Todo lo que relata Jean Meyer en su libro es muy cierto. Hidalgo es un personaje enigmático, que atrae y atrapa. Una vez que se empieza a analizar su personalidad, no se puede dejar de hacerlo y siempre se están buscando nuevas fuentes y nuevos datos para comprenderlo y en especial para entender por qué lo siguió la multitud en ese momento. Habrá que leer, investigar y buscar mucho más. Por lo pronto, presento este primer análisis de tipo iconográfico como un avance que me permite conocer un poco más del Padre de la Patria.

En lo que se refiere a los espacios, de acuerdo con Escolano, éstos también tienen sus propios "mensajes ideológicos" (2001, p. 45). Con figuras humanas o sin ellas, representan una determinada situación, ya sea que se trate de habitaciones que enmarcan a un héroe donde se distinguen diversos elementos que nos muestran su entorno, o bien espacios abiertos como la cima de una montaña desde donde otro héroe inicia el nuevo camino por la Independencia de nuestro país. En otros libros nos encontramos con un espacio particular que forma parte de un discurso, por ello como en el caso de la Alhóndiga, únicamente aparece el edificio y no el héroe.

En estos libros existe un mayor número de continuidades iconográficas, que rupturas. Por otro lado, al encontrar más héroes que heroínas, se puede concluir que la construcción de una cierta masculinidad está asegurada, tal como lo mencionan Andrada y Scharagrodsky (2005).

Es interesante hacer notar que, antes de la creación de la Conaliteg, los libros de texto eran elaborados por diversos autores. Por ello existían distintos enfoques dependiendo del autor que lo hubiera escrito. Por lo general se trataba de maestros normalistas mexicanos quienes, en su afán por mejorar la calidad de la educación, elaboraban muy buenos libros. Posteriormente, a partir de 1959, en que aparece la Conaliteg y con los primeros libros de texto gratuitos editados en 1960, desaparece la figura de un solo autor y surge la de un grupo de intelectuales que va cambiando dependiendo de los momentos en que se elaboraron. Sus nombres, por lo gene-

ral, no aparecen en los libros sino que quedan en el anonimato. De esta forma, quien se responsabiliza de su edición es la SEP.

Aquí, deseo detenerme en un punto que casi no se trató en este capítulo, me refiero a las imágenes de las portadas de todas las materias y no sólo las de los libros de historia, debido a que contienen una gran riqueza iconográfica. Antes de la fundación de la Conaliteg, los temas eran muy diversos y también los elementos utilizados en las aulas escolares en el siglo XIX: dibujos de animales, de locomotoras, de niños leyendo, motivos prehispánicos y algunas imágenes de héroes como la de Morelos, de la que ya se habló anteriormente.

A partir de la creación de la Conaliteg, se puede decir que se dan varias etapas. La primera, que abarca las portadas de los libros editados entre 1960 y 1962, la podemos identificar como el momento del nacionalismo, el lugar lo ocupan diversos héroes, tanto de la Independencia como de la Reforma y la Revolución. En la segunda época, que va de 1962 a 1972, todas las portadas de los libros de texto están ilustradas con la representación de la patria de Jorge González Camarena, que es la más conocida y la que en muchas ocasiones caracteriza a estos textos. A partir de 1972, las portadas pertenecen a una tercera época con ilustraciones de diversos dibujantes en las que no hay un tema en concreto. Entre 1988 y 1992, se utilizaron pinturas originales que los pintores realizaron para que fueran las portadas de los libros de texto. En este grupo encontramos verdaderas obras de arte elaboradas en óleos y acuarelas tanto por artistas mexicanos como por extranjeros[3]. A partir de la década de 1990 en adelante, las portadas se organizan utilizando pinturas que se encuentran en diversos museos, o bien con fragmentos de las que produjeron los muralistas mexicanos[4].

Finalmente, considero que todavía quedan muchos libros que hay que buscar y analizar. De aquí que este artículo encierre únicamente algunas de las ideas que se pueden seguir trabajando con la idea de la riqueza iconográfica que existe en nuestros libros de texto de ayer y hoy.

[3] La agenda de la Conaliteg de 2008 se basó en muchas de estas portadas.

[4] Una muestra de esta riqueza se puede ver en la agenda del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social 2009, "La educación en el Tiempo", coordinada por Luz Elena Galván Lafarga.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE CINTA, RAFAEL 1912. *Lecciones de historia general de México.* México: Librería de la Viuda de Bouret. [1ª ed. 1897.]

ANDRADA, MYRIAM Y PABLO SCHARAGRODSKY 2005. "Construcción del 'verdadero' hombre en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas", *Diálogos. Revista de la Escuela de Historia de la Universidad de Costa Rica,* vol. 2, núm. 4, pp. 25-50.

BURKE, PETER 2001. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona: Editorial Crítica.

CADENA, LONGINOS 1926. *Elementos de historia general y patria.* México: Herrero Hermanos Sucesores [1ª ed. 1923].

——— 1937. *Elementos de historia general y patria.* 13ª ed. México: Editores Herrero Hermanos Sucesores.

CASTAÑEDA, CARMEN, LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA Y LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA (coords.) 2004. *Lecturas y lectores en la historia de México.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Universidad Autónoma del Estado de México.

CASTRO CANCIO, JORGE 1939. *Historia patria.* México: Ediciones Águilas, S. A. [1ª ed. 1935.]

CHOPPIN, ALAIN 2000. "Pasado y presente de los manuales escolares", en Julio Ruiz Berrio (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes.* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, pp. 107-165.

ESCOLANO, AGUSTÍN 2001. "El libro escolar como espacio de memoria", en Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 35-46.

GALVÁN LAFARGA, LUZ ELENA 2010. "Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940", en Lucía Martínez y Luz Elena Galván Lafarga (coords.). *Las disciplinas escolares y sus libros.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de México-Juan Pablos Editores, pp. 109-136.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA (coord.) 2001. *La infancia y la cultura escrita.* México: Siglo XXI Editores.

MEYER, JEAN 2010. *Camino a Baján*. 2ª ed. México: Tusquets.

PÉREZ VEJO, TOMÁS 2001. "Pintura de historia e imaginario nacional: el pasado en imágenes", *Historia y Grafía. Revista de la Universidad Iberoamericana,* núm. 16, pp. 73-110.

RICARDO, JORGE 2010. "Asombra a Meyer fervor por Hidalgo". *Reforma*. Sección Cultura. México, sábado 15 de mayo, p. 21. [Entrevista realizada a Jean Meyer por Jorge Ricardo.]

SECRETARÍA DE EDUACIÓN PÚBLICA 1960. *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*. México: SEP.

——— 1968. *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*. México: SEP.

——— 1978. *Ciencias sociales. Cuarto grado*. México: SEP.

——— 1984. *Ciencias sociales. Sexto grado*. México: SEP.

——— 1994. *Historia de cuarto grado*. México: SEP.

SIERRA, JUSTO 1922. *Historia patria*. México: SEP-UNAM.

TORRES QUINTERO, GREGORIO 1922. *Una familia de héroes. Libro de lectura para niños*. México: Librería de la Viuda de Bouret.

——— 1935. *La Patria mexicana*. México: Herrero y Cía. [1ª ed. 1908.]

LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: AUTORES, TEXTOS Y CONTEXTO, 1992-1994

María Guadalupe Mendoza Ramírez
Universidad Pedagógica Nacional, Toluca

INTRODUCCIÓN

Entre 1992 y 1994, en un contexto de cambio económico y consolidación de las políticas neoliberales, se reescribe la historia oficial para la educación, la cual centra su interés en la restitución de la historia como disciplina escolar, ausente durante veinte años del currículo oficial. En este contexto se advierte que, como ningún otro género, la producción y la circulación de los libros de texto gratuitos de historia (LTGH) genera amplios debates en la sociedad, algunos de ellos aún abiertos a la discusión histórica.

Este capítulo tiene el propósito de comparar los libros de texto de historia de educación primaria, diseñados para implementar la política de modernización educativa de los años noventa que, como acción estableció la aplicación de un programa emergente para la renovación de contenidos y la elaboración de nuevos planes de estudio. En este trabajo se analizan tres tipos de libros: los libros de texto emergentes de historia (LTEH) coordinados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín en 1992; el libro de texto de historia de sexto grado, ganador del concurso para la renovación de los libros de 1993, y los libros de *texto oficiales* de historia, editados en 1994 por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte), aún vigentes[1]. En este trabajo se identifican dos aspectos: *1)* la polémica por la

[1] Actualmente se están usando los nuevos libros de textos de historia a partir de la Reforma Integral de Educación 2009 que entraron en vigor en septiembre de 2010.

historia oficial y los libros de texto, y *2)* las tradiciones de escritura, estructura y periodicidad de los libros de historia de México.

EL CONTEXTO DE LOS TEXTOS Y EL DEBATE POR LA HISTORIA

Entre agosto y septiembre de 1992 se dio en México uno de los debates más intensos e interesantes sobre el papel de la Historia en la educación y el peso de la versión oficial en la restauración de esta asignatura en la educación primaria, después de veinte años de circulación de los libros de texto de ciencias sociales. El debate por los textos de historia de México giró en torno a la función de esta asignatura en la educación y al contenido de los libros destinados a los niños de primaria. La revisión crítica de los libros de texto iniciada por los intelectuales, diputados y partidos políticos de oposición en los medios impresos motivó la participación entusiasta de maestros, padres de familia, alumnos y público en general en foros, conferencias y "lecciones públicas" de historia para decirla, narrarla, *escribirla de verdad.*

El 4 de agosto de 1992, el presidente Carlos Salinas de Gortari recibe los LTEH de México que serían entregados a los niños de cuarto, quinto y sexto grados de las escuelas primarias en todo el país durante el ciclo 1992-1993, *"Año para el estudio de la historia de México".* Las autoridades anunciaban un tiraje de 7.5 millones de ejemplares, que incluía, además, una guía para los maestros de primaria. A los pocos días la edición y circulación de estos libros es cuestionada por analistas políticos a través de la prensa[2]. Una semana después Ernesto Zedillo, secretario de Educación Pública, hace frente a las críticas de los textos afirmando que no daría marcha atrás en su distribución (*cfr.* Loaeza 1992b, p. 19). A finales de agosto aumenta el número de intelectuales que cuestionan la edición y contenido de los textos emergentes y el debate se despliega hacia la Cámara de Diputados, en donde participan las fracciones del Partido

[2] Entre los cuestionamientos se manejó que la impresión de los textos no fue realizada por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) o los Talleres Gráficos de la Nación sino por editoriales privadas, entre ellas, la española Santillana.

Revolucionario Institucional (PRI), del Partido de la Revolución Democrática (PRD), del Partido Popular Socialista (PPS) y Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional (PFCRN) (*cfr.* Aziz Nassif 1992a, p. 3). Más tarde, el Conalte reconoce que los textos tienen fallas pero argumenta que, no obstante ello, "contribuirán al fortalecimiento de la identidad nacional y son producto del esfuerzo conjunto del gobierno de la república y de intelectuales de prestigio" (*La Jornada* 1992a, 27 de agosto, p. 18). En septiembre se forma una comisión: Secretaría de Educación Pública (SEP)-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para buscar una salida oficial al cuestionamiento de los textos emergentes y se convoca a organizar foros y consultas regionales (*La Jornada* 1992b, 11 de septiembre, p. 21). A finales de ese mes los libros son retirados de circulación y se editan antologías de apoyo, y al año siguiente la SEP convoca al "Concurso para la elaboración de los libros de texto gratuito de educación básica".

La polémica por los textos escolares y la historia mexicana, desplegada en los medios impresos, recupera tres vectores: el ideológico, el historiográfico y el pedagógico. En este debate participaron medio centenar de intelectuales, tales como: Miguel Ángel Granados Chapa, Enrique Krauze, Héctor Aguilar Camín, Enrique Florescano, Alberto Aziz Nassif, Paco Ignacio Taibo II, Daniel Cazés, Gustavo Hirales, Elena Poniatowska, Andrea Sánchez Quintanar, Josefina Zoraida Vázquez, Olac Fuentes Molinar, Jean Meyer, Elsie Rockwell y Antonio Gershenson, entre otros.

Los actores de esta polémica dieron a conocer sus críticas y posiciones teóricas, ideológicas y pedagógicas frente a los textos escolares únicos y obligatorios, en cuanto a la *historia oficial*, la interpretación de la historia en el proceso de globalización, la coyuntura política frente al Tratado de Libre Comercio (TLC) y la cercana sucesión presidencial. Ahora bien, ¿cuáles son las dimensiones del debate ideológico que generaron los libros de texto de historia? Se han identificado básicamente tres: *1)* lo que se caracteriza como la tradición del Estado educador en México; *2)* las posturas que cuestionan los textos únicos obligatorios y una pretendida *historia oficial* que se impone desde el poder del Estado a la sociedad, y *3)* una preocupación por la historia mexicana como virtual vehículo de la identidad nacional en un contexto de resquebrajamiento de las entidades nacionales

y la rectoría del Estado, así como el empobrecimiento y la reconformación de las hegemonías en el proceso de globalización.

Para un grupo de intelectuales es legítima la pretensión del Estado de transmitir una versión oficial de la historia mexicana para la formación ciudadana de los niños mexicanos en la educación primaria, siempre y cuando los textos escolares tengan un contenido y un enfoque pertinente que se aleje de las versiones apologéticas de los gobiernos en turno (*cfr.* Granados Chapa 1992a, p. 4). En este sentido, la producción de libros de historia reivindica la tradición del Estado educador, porque confía en la educación y la historia como formadoras de una ciudadanía responsable, identificada con sus raíces, un presente y un futuro que nos asemeja, no obstante desigualdades e injusticias pasadas y presentes. Existe una historia nacional que puede y debe plasmarse en un texto único y oficial que propicie la continuidad de una identidad nacional que sea el "contra veneno de la desintegración social que se percibe y alarma" (Loaeza 1992a, p. 15). Es necesario, sin embargo, que esta visión de la historia que elabora el Estado se revise y actualice constantemente a través de la renovación de los contenidos y el diseño del material didáctico con la participación de los especialistas de cada rama (*cfr.* Woldenberg 1992, p. 12).

Desde otra postura más crítica, se argumenta que en la medida en que México se vuelve un país más complejo, la escritura de la *historia oficial*, las interpretaciones sobre su historia, su pasado inmediato, su presente y su futuro próximo son motivo de fuertes discusiones y contradicciones. Afirmar que el poder del Estado necesita legitimarse a través de una versión de la historia es una cuestión elemental que poco aporta al análisis de los libros, lo importante es develar la naturaleza de este discurso y valorar la pertinencia de una historia oficial fuertemente centralizada. La *historia oficial* necesita suprimir y borrar acontecimientos y personajes históricos, los mecanismos del poder se dan a través de sentidos más sutiles, como acentos, jerarquías, valoraciones, silencios, pronunciamientos, énfasis que aparecen en los textos escolares. "Lo cierto es que en la actualidad será cada vez más difícil mantener versiones únicas y explicaciones contundentes, aunque se puede justificar de muchas formas la existencia de un libro de texto único, es probable que la complejidad de nuestra sociedad será cada vez menos compatible con visiones centralizadas" (Aziz Nassif 1992d, p. 7).

El *combate por la historia* y por la *otra historia* fue el centro de la polémica historiográfica entre historiadores e intelectuales desde distintas posturas académicas. Para Enrique Florescano, coordinador de los LTEH, la conciencia de tener un pasado común y la idea de la formación de la nación es ante todo "un esfuerzo colectivo, realizado por sucesivas generaciones de mexicanos, indispensables para crear una identidad nacional y para defender un proyecto histórico propio, fundado en la experiencia de la historia nacional" (Florescano 1992a, p. 8). Para lograr este fin habría que recuperar la función social que los libros de historia patria tuvieron, desde la mitad del siglo XIX hasta la década de 1960, como vehículos principales en el fortalecimiento de la identidad nacional. Desde esta perspectiva el propósito de la historia es elaborar una interpretación objetiva y actualizada del pasado, no una exaltación de héroes ni condena de villanos. Los contenidos deben dar cuenta de los procesos colectivos, así como de las acciones individuales a través de una visión crítica y actualizada de la historia de México. La renovación del contenido necesitaba incorporar los descubrimientos de los arqueólogos e historiadores y las aportaciones de los estudiosos del México antiguo y sobre todo del México colonial como una época fundadora de la nueva sociedad mexicana. En este sentido, los libros de texto de historia de México debían incluir todas las épocas de la nación mexicana, "procurando hacer una evaluación objetiva de cada una de ellas" (Florescano 1992b, p. 14). Otros historiadores, como Andrea Sánchez Quintanar, reconocen que es urgente reescribir y actualizar una historia mexicana que recupere la riqueza de los monumentos arqueológicos, lingüísticos, etnográficos y las grandes corrientes étnicas y culturales que están en los orígenes de nuestra diversidad como nación para la formación de una conciencia nacional. Coinciden también en la necesidad de diseñar un libro de historia único para la enseñanza en todo el país y que la historia se conciba como una disciplina específica y, por lo mismo, que se editen libros renovados y actualizados en su contenido. Pero estos historiadores difieren en el hecho de que los libros incorporen "toda la historia" de México, como lo proponen los autores de los textos emergentes, quienes abarcan desde la época prehispánica al México contemporáneo, culminando con el régimen salinista, el cual se legitima desde el discurso histórico. Esta postura cuestiona el contenido donde el Estado parece ser el sujeto

histórico y no el "pueblo" ni los actores sociales, lo que coloca al Estado como el eje conductor del proceso histórico y hace desaparecer la idea de la lucha de clases y de conflicto (*cfr.* Sánchez Quintanar 1992, p. 25).

El revisionismo de los siglos XIX y XX que se plasma en los libros revaloran el Porfiriato, exaltan el callismo, hacen una apología del alemanismo y minimizan el magonismo, el zapatismo y el villismo, sobrestiman el papel de los gobernantes y caudillos, ante la ausencia del pueblo como protagonista de la historia (*cfr.* Aziz Nassif 1992b, p. 6).

La incorporación de la historia contemporánea y aun de la historia reciente es un avance en el conocimiento histórico escolar, pero no se puede incluir para justificar al gobierno que edita los libros. La historia contemporánea, que se narra en estos libros, deja fuera a los sujetos sociales como las mujeres, los niños, los grupos indígenas y las minorías sociales y no ayuda a construir una identidad y conciencia nacional ni a promover en sus lectores el sentimiento de pertenencia a una colectividad. Se plasma una falsa imagen del indigenismo, las luchas campesinas posrevolucionarias no existen y se hace creer que, a partir de los años cincuenta, México es totalmente urbano y se insiste en el carácter sumiso de los indios durante la Conquista y la negación de las múltiples insurrecciones indias. En esta historia no son "visibles" las mujeres y los grupos marginados. Es una historia aséptica que nunca utiliza términos como explotación, justicia social o reivindicaciones colectivas. La consigna parece ser que "entre menos se preocupen y sepan de su historia las nuevas generaciones, mejor, al fin que el mundo se globaliza y de cualquier manera formaremos parte del imperio" (Aziz Nassif 1992c, p. 12).

Desde lo pedagógico se señalan tres problemas de los libros emergentes: *1)* son textos con información tal, que apelan a la memoria sin establecer conexión entre los fenómenos históricos, porque no fueron elaborados con un enfoque didáctico y de enseñanza; *2)* son repetitivos: en vez de estudiar los periodos en cada grado, los tres manuales revisan desde la prehistoria hasta 1992 con similitud de tratamiento, y *3)* padecen de grave mecanicismo que se refleja en sus formatos y organización temática (*cfr.* Granados Chapa 1992b, p. 4).

En opinión de la historiadora Josefina Vázquez, autora con experiencia en el diseño de libros para niños, el hacer "una síntesis inteligente del

contenido histórico es una tarea muy difícil pues la simple elección de un tema sobre otros implica una interpretación y los libros no tienen que cubrir todos los temas. Siempre hay que fijar la graduación de lo que se enseña. Los niños pueden aprender bien unos cuantos temas, razonando procesos y problemas, y tendrán las bases para aprender el resto poco a poco" (1992, p. 12).

Por ello, la selección y el tratamiento del contenido historiográfico-pedagógico requieren de la experiencia previa en la enseñanza de la historia en estos niveles educativos.

Uno de los defectos pedagógicos del diseño, señalado por los críticos, es la ausencia del relato y la anécdota en sus lecciones, lo que resta atractivo y posibilidad de comprensión para los niños y las vuelve aburridas (*cfr.* Aziz Nassif 1992b, p. 6). El libro de texto se convierte en un enunciado de temas sin ningún relato, en un texto de referencia, una apretadísima síntesis de la historia nacional en la que desaparece la historia narrada de hechos humanos, los protagonistas no son hombres de carne y hueso, para dar paso a un catálogo de "ideas principales" cuyo estudio resulta árido y poco atractivo para los niños (*cfr.* Krauze 1992a, p. 22).

Finalmente, los pedagogos cuestionaron la premura con la que se elaboran, pues una reforma gradual de la educación básica tendría que considerar dos años como mínimo para elaborar nuevos libros que respondieran a los nuevos contenidos y enfoques de enseñanza. Sólo en ese tiempo sería posible someter los nuevos libros a "la prueba de los niños", en condiciones de aula, e incorporar antes de editarlos las recomendaciones de los asesores (*cfr.* Rockwell 1992, p. 19).

AUTORES, TRADICIONES Y TEXTOS

En los libros editados para la modernización educativa se identifican tres tradiciones de escritura: la académica, la pedagógica y la pragmática/historiográfica. Por tanto, los autores se vinculan a distintas instituciones y escuelas historiográficas.

El primer grupo lo integran los historiadores con amplia producción historiográfica que escribieron *Mi libro de historia de México*, de cuarto, quin-

to y sexto grado, editado por la SEP, con el propósito de presentar una interpretación objetiva y actualizada del pasado (*cfr.* Florescano 1992b, p. 14). Para los historiadores académicos la versión oficial de la historia debía superar la versión nacionalista presente hasta la década de 1950 y analizar el pasado con los enfoques y los métodos que han renovado el conocimiento de la historia, como la historia social y la historia económica. En la práctica, estos autores enfrentaron dificultades de distinta naturaleza. La primera consistió en seleccionar los procesos más importantes que transformaron la historia de México, de tal manera que los niños, en esta primera lectura de la historia de su país, pudieran tener una visión clara de una historia larga y compleja. En segundo lugar enfrentaron el tiempo, en tres meses se diseñó el modelo del libro, integraron un equipo numeroso[3] y redactaron las lecciones. La tercera dificultad, sin duda la mayor, fue escribir una obra de historia para niños sin tener experiencia en la enseñanza de la historia en el nivel básico.

El segundo grupo de autores diseñó *Mi libro de historia, sexto grado*, pues ganó el concurso para su elaboración en 1993. Fue editado en 1994 con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), después de que la SEP se retractó de su producción masiva. Inscritos en una tradición pedagógica, este grupo lo integran maestros e historiadores de la UPN con larga trayectoria en el diseño de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la historia en el nivel básico. Los autores de este libro son promotores de un modelo de formación que se basa en la renovación de contenidos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación primaria, así como el uso de fuentes para la elaboración de propuestas metodológicas y didácticas. Esta propuesta se centra en la revisión de la historia que propone el programa de estudio, así como en el análisis de los procesos de aprendizaje de la historia en los niños de sexto grado. Coordinados por Ana María Prieto Hernández, los maestros Aroldo Aguirre Wences, Irma del Carmen Ballesteros Corona y Abel Bonilla Pérez, y los colaborado-

[3] Los colaboradores de las 58 lecciones fueron: México antiguo: Johana Broda, Linda Manzanilla, Luz María Mohar y Concepción Obregón. México colonial: Solange Alberro, Rodrigo Martínez, Clara García, Gisela von Wobeser, Antonio Rubial: Carlos Herrejón. Siglo XIX: Álvaro Matute y Jorge González Angulo. Siglo XX: Jean Meyer y Héctor Aguilar Camín.

res Tere Garduño Rubio, Álvaro López Lara, Diego Prieto Hernández y Adalberto Rangel Ruiz, diseñaron un texto que nace de la revisión de la práctica docente y centra su interés en el alumno como sujeto activo del conocimiento histórico.

El tercer grupo de autores escribieron los libros *Historia. Cuarto grado, Historia. Quinto grado* e *Historia. Sexto grado*, de historia de México y de historia universal, que se editaron finalmente en 1994 como LTGH y obligatorios en el marco de la modernización educativa. Este grupo se inscribe en una tradición pragmática historiográfica y lo integran historiadores e historiadoras vinculados a la SEP con trayectoria en la investigación educativa y la enseñanza de la historia. Autoras como Mireya Lamoneda y Oresta López escribieron desde el enfoque de la historia social y cultural nuevos contenidos para estudiar la historia de México y la historia universal en los libros de texto oficial, principalmente en el libro de texto de quinto grado (Galván 1998). También diseñaron una propuesta pedagógica del libro basada en las líneas del tiempo que enriqueció los contenidos del programa de estudio de 1993 (*cfr.* Torres 2009, p. 42).

ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS Y PERIODIZACIÓN

El tiempo histórico es la noción central de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria. En el libro de texto es posible identificar una *estructura textual* que contiene la propuesta de periodización, el contenido histórico y la división de las etapas históricas. Los libros de historia oficial han cambiado en su estructura y sus formatos a lo largo del tiempo. El diseño pedagógico del libro escolar fue cambiando de los *textos/compendio*, de formatos menos rígidos, a los *textos/instrumentales*, cuya estructura se divide en lecciones, bloques y apartados rígidos. Los primeros predominaron en el Modelo de autorización previa[4], que rigió la producción del libro de texto entre 1934-1959 y que corresponde a la política educati-

[4] El Modelo de autorización previa se construyó en México entre 1934 y 1959, cuando la producción de libros de texto estuvo a cargo de las empresas privadas y la SEP reguló su circulación en las escuelas.

va socialista y a la de unidad nacional. Con la creación de la Conaliteg, a finales de los años cincuenta, se consolidan los textos/instrumentales, cuya estructura, organización pedagógica y formatos se ciñeron a los lineamientos de los guiones pedagógicos determinados por la SEP (*cfr.* Mendoza 2009).

Al comparar la estructura, la organización y los formatos de los libros de texto de historia emergentes de 1992, *Mi libro de historia de México,* de cuarto, quinto y sexto grados; los del concurso de 1993, *Mi libro de historia de sexto grado,* y los oficiales editados en 1994 (*Historia, cuarto grado; Historia, quinto grado* e *Historia, sexto grado*), se constata que los libros de la modernización educativa reprodujeron una estructura pedagógica que tuvo como objetivo introducir al niño de primaria al estudio sistemático de la historia de México, de América y de la historia universal. Esta estructura y organización se centra en el desarrollo de lecciones que pueden variar de acuerdo con la naturaleza, profundidad, alcance y cantidad de temas a tratar, así como en la incorporación de recursos gráficos y el diseño de actividades para estimular la formación de nociones históricas (véase tabla 1).

TABLA 1
Estructura y organización del texto

Libro de texto	*Estructura/organización*	*Núm. págs.*
1992. *Mi libro de historia de México, 5° y 6°*	Lecciones. Subapartados. Ideas principales.	159
1993. *Mi libro de historia, 6°*	Actividades de ubicación temporal y espacial. Glosario.	176
1994. *Historia, 4°* *Historia, 5°* *Historia, 6°*	Apartados, lecciones, subapartados. Lecturas, mapas, cronología y actividades.	182 179 111

Fuente: SEP 1992a, 1992b, 1993, 1994a, 1994b y 1994c.

Ahora bien, ¿contienen estos libros de texto lo esencial de un proceso histórico comprensible y asimilable para los niños de esa edad? ¿Qué tan fragmentado se presenta el contenido histórico en estos textos? ¿Qué tan rígidos son los formatos y la estructura de las lecciones históricas?

En la tabla 2 se puede observar que en los libros de texto de 1992 el contenido histórico se fragmenta en múltiples lecciones con un número

de cuartillas fijo y con párrafos uniformes, lo que lo convierte en un texto rígido para el lector infantil. Aun cuando el aporte de este libro fue introducir gran cantidad de imágenes atractivas para el niño, la rigidez del diseño lo convierte en un texto monótono y desequilibrado, pues más de 50% de ese espacio está ocupado por ilustraciones, de modo que el texto ocupa menos de 40 planas (*cfr.* Rojo 1992, p. 15). En cada una de ellas cabe menos de una cuartilla. Es considerablemente más amplio el contenido del libro de quinto y sexto grados, 156 páginas, también repartidas por mitades (aproximadamente) y en cupo semejante, aunque más apretado, da entre 80 y 90 cuartillas (*cfr.* Granados Chapa 1992b, p. 4).

TABLA 2
Fragmentación del texto

Libro de texto	*Subdivisiones*
1992. *Mi libro de historia de México, 5° y 6°*	39 lecciones. 4 páginas por lección. 8 subapartados por lección. 3 ideas principales por lección.
1993. *Mi libro de historia, 6°*	9 Apartados. El número de páginas varía en c/apartado.
1994. *Historia, 4°* *Historia, 5°* *Historia, 6°*	20 lecciones; 6-7 páginas por lección. 15 lecciones; 10-15 páginas por lección. 8 lecciones; 10 páginas por lección.

Fuente: SEP 1992a, 1992b, 1993, 1994a, 1994b y 1994c.

En comparación, el libro de texto de 1993 y los libros de textos oficiales de 1994 tienen también una organización por lecciones temáticas y cronológicas, y el diseño visual y escrito es equilibrado y atractivo que permite al lector infantil hacer lecturas menos rígidas. Se observa también que las actividades de ubicación temporal y espacial aparecen de manera predominante en el libro de historia editado por la UPN, lo que constata el énfasis de esta propuesta en el enfoque pedagógico más que en el contenido historiográfico. Las actividades pedagógicas se centran en la recuperación de la historia personal del alumno; la localización de acontecimientos

en una línea del tiempo breve; la ubicación de años y siglos; la localización de culturas en el mapa; el juego de roles; la lectura de noticias de la época, el uso de la historieta y la biografía histórica, entre las más importantes.

El contenido pedagógico/historiográfico en los libros de historia de México e historia universal concerniente a la modernización educativa se orienta hacia la construcción de nociones históricas como el tiempo histórico, la duración, la secuencia y el cambio histórico. La periodicidad desde el punto de vista educativo es un elemento indispensable para organizar secuencialmente los fenómenos históricos y evaluar las sociedades. Pero ello supone poner límites y buscar las fronteras de los cambios y las duraciones (*cfr.* Pagés 2005, p. 118).

En este sentido, ¿los textos permiten la construcción del tiempo cronológico, múltiple y diverso? Al comparar los libros de historia de sexto grado (véase tabla 3) se observa que la periodicidad del libro de texto de quinto y sexto grados de 1992 incluye cuatro etapas históricas que abarcan cinco mil años a.C. hasta el año 1989, año de la elección de Salinas de Gortari, ¡casi siete mil años condensados en un solo libro!, lo que provoca importantes problemas de selección de los acontecimientos, procesos y coyunturas históricas.

TABLA 3

Periodización en los libros de texto de sexto grado

Libro de texto	*Historia prehispánica*	*Historia colonial*	*Siglo XIX*	*Siglo XX*
1992. *Mi libro de historia de México, 6º* *				
1993. *Mi libro de historia, 6º* **				
1994. *Historia, 6º* ***				

* La época prehispánica, la época colonial, el siglo XIX, el siglo XX.

** Todos tenemos historia. México en la mitad del siglo XIX. La Reforma Liberal. La Intervención francesa y el segundo imperio. La República Restaurada. El Porfiriato. La Revolución mexicana y su contexto mundial. México contemporáneo.

*** El siglo XIX: La revolución de independencia. La consumación de la independencia. Los primeros años del México independiente. La Reforma. La consolidación del Estado mexicano. El siglo XX: La Revolución mexicana. La Reconstrucción del país. La consolidación del México contemporáneo.

Fuente: SEP 1992b, 1993 y 1994c.

Es importante observar que por primera vez se plantea en un solo libro de texto una periodicidad tan amplia y compleja para el niño de primaria. Este criterio varía en el texto: en la época prehispánica y sobre todo en la época colonial se constata dicho criterio con base en la historia económica, lo que permite identificar los cambios sociales y económicos de la etapa colonial. Sin embargo, para el siglo XIX y XX se recuperan principalmente los acontecimientos y coyunturas políticas, lo que hace difusos los cambios y las continuidades en la economía y la sociedad de esos siglos.

Comparativamente, las propuestas de 1993 y 1994 abordan las etapas de la historia de México en dos libros y las de la historia universal en otro, lo que posibilita la selección de acontecimientos y coyunturas políticas, sociales y culturales para la historia de México y, sobre todo, para la historia universal. Es de notar, sin embargo, que para los siglos XIX y XX el criterio predominante sigue siendo el político. En todos los libros de historia de la modernización educativa aparece como propuesta pedagógica el diseño de *líneas del tiempo* que se agrupan bajo cronología, acontecimiento, coyuntura, siglos y milenios. Éstas se incorporan por primera vez como un recurso didáctico que varía en su forma y contenido: lineales comparativas o coyunturales (véase tabla 4).

TABLA 4
Líneas del tiempo

Cronología	*Acontecimientos*	*Coyunturas*	*Siglos*
Historia personal	Cronología política	Ubicación de acontecimientos	"Historias paralelas"
Cronología	Tiempo lineal	Selección de acontecimientos políticos	1776-1964
Comparativas			

Fuente: SEP 1992a, 1992b, 1993, 1994a, 1994b y 1994c.

Los libros de 1992 incluyen interesantes líneas cronológicas del tiempo organizadas a partir de acontecimientos y coyunturas por épocas y siglos. La época colonial contiene tres líneas del tiempo: una coyuntural (*Viajes de Colón*); una línea estructural (Siglo XVI: crecimiento inicial de la economía española. Siglo XVII: estancamiento de la economía. Siglo XVIII: crecimiento general de la economía), y una política (Dominio español en México: México anti-

guo hasta 1521. Reyes Habsburgos 1700. Reyes Borbones 1700-1821. México independiente 1821). Esta metodología es un aporte del libro pues permite ubicar los cambios en la larga duración del periodo colonial. Sin embargo, este criterio de periodicidad no se sostiene para los siglos XIX y XX, en los cuales se regresa a la línea del tiempo que recupera los procesos políticos coyunturales.

Las líneas cronológicas del tiempo se incorporan de manera más sistemática en los libros de historia de México e historia universal de 1994. El libro de historia de México de cuarto grado contiene una línea del tiempo cronológica que recupera acontecimientos políticos, culturales, militares, normativos y económicos en una larga temporalidad (1500 a.C.-2000 d.C.), mientras que la línea cronológica del tiempo del libro de sexto grado recupera acontecimientos a partir de los siglos XIX y XX, y se centra básicamente en acontecimientos políticos. El libro de quinto grado contiene una interesante línea del tiempo que recupera acontecimientos sociales y culturales en los que se compara la historia de México con la historia universal. Ubica los acontecimientos políticos, sociales y culturales en una línea del tiempo de dos millones de años a.C. hasta 1756 d.C. Incluye además dos líneas del tiempo comparativas: la primera abarca de 4000 a.C. a 400 d.C. y ubica el surgimiento de las civilizaciones del Cercano Oriente, China, India, Egipto, Grecia, Roma, Mesoamérica y la zona Andina. La segunda línea del tiempo comparada va de 500 a 1700 d.C. e incluye la temporalidad de las civilizaciones de México, América, Europa, Cercano Oriente, Lejano Oriente y África. Estas líneas del tiempo tienen el propósito de que los "niños adquieran una estructura básica en la comprensión de la historia, pero sobre todo que desarrollen la curiosidad, imaginación y placer en el conocimiento del pasado humano" (SEP 1994b, p. 6).

Es importante señalar que los libros de historia de México han dado prioridad a las líneas cronológicas del tiempo, centradas en acontecimientos políticos, siendo ese aspecto una de sus principales limitaciones. La cronología no puede ser confundida con el tiempo histórico porque, en tanto que instrumento de medida, no explica demasiadas cosas sobre lo que mide. La cronología es el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él. Sobre el eje cronológico de la historia se ha de calcular la duración de los hechos y los fenómenos sociales, se ha de relativizar la importancia del presente y se ha de descubrir su profundi-

dad histórica ¿Por qué la historia-acontecimiento no ha servido para evitar la pérdida de la coherencia temporal de nuestros alumnos? Porque en la medida en que se otorgaba al acontecimiento entidad y contenido histórico por sí mismo, en la medida también en que la historia "acontecimiento" se fijaba únicamente en la singularidad del acontecimiento político, sin relacionarlo con fenómenos estructurales de más larga duración, este tipo de historia carecía absolutamente de sentido (*cfr.* Pagés 2005, p. 120).

Es pertinente hacer una última reflexión: estas líneas del tiempo están desprovistas en general de un análisis ponderado de los actos históricos colectivos y de las individualidades. Es evidente que los libros recuperan marginalmente los acontecimientos de ruptura y cambio y asignan un papel central a las acciones individuales. Hay en el relato histórico una ausencia del sentido de movimiento, conflicto y cambio a partir de los agentes sociales y las colectividades. Son discursos históricos en los que se manifiesta la *invisibilidad* de las mujeres, los niños y los indígenas como sujetos de la historia y, por tanto, como constructores de una sociedad futura. Aunque en algunas etapas se recupera la perspectiva de la historia cultural y social de las civilizaciones, predominan todavía los acontecimientos políticos, los líderes, los caudillos y los gobernantes, dictadores y emperadores. Esta visión de la *historia oficial* impide al alumno reconocerse como hacedor de la historia en un proceso colectivo. La recuperación de esta *otra historia* ha sido postergada por muchos años y es imperativo que se rescaten las acciones que los grupos *subalternos* del *México profundo* han dejado en la construcción de los proyectos alternativos de la sociedad (*cfr.* Gilly 2006). Los libros destinados a los niños lectores deben recuperar esta *otra historia*, viva y actuante en el devenir histórico del México contemporáneo, necesaria para la construcción de la memoria colectiva de este país.

BIBLIOGRAFÍA

GILLY, ADOLFO 2006. *La historia a contrapelo.* México: Ediciones Era.

MENDOZA RAMÍREZ, MARÍA GUADALUPE 2009. *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México, 1934-1959.* Zinacantepec, Edo. de México: El Colegio Mexiquense.

PAGÉS, JOAN 2005. "Aproximación a un currículo sobre el tiempo histórico", en Julio Rodríguez Frutos (ed.). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. México: Fontamara, pp. 109-140.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1992a. *Mi libro de historia de México. Quinto grado*. México: SEP.

——— 1992b. *Mi libro de historia de México. Sexto grado*. México: SEP.

——— 1993. *Mi libro de historia de México 6°*. México: SEP.

——— 1994a. *Historia de cuarto grado*. México: SEP.

——— 1994b. *Historia de quinto grado*. México: SEP.

——— 1994c. *Historia de sexto grado*. México: SEP.

HEMEROGRAFÍA

AZIZ NASSIF, ALBERTO 1992a. "Cuestionan diputados el enfoque y contenidos de los nuevos libros. La fracción perredista pedirá juicio político contra Zedillo", *La Jornada*, miércoles 26 de agosto, p. 3.

——— 1992b. "Desapareció la Historia en los nuevos textos: Taibo II". Mesa Redonda de especialistas sobre el tema: Enrique Ávila Carrillo, Jesús Nieto López, Jesús Martín del Campo, Francisco Pérez Arce y Paco Ignacio Taibo II, *La Jornada*, miércoles 26 de agosto, p. 6.

——— 1992c. "Falsa imagen del indígena en textos de Historia para primaria. Sostienen tres estudiosos del agrarismo mexicano", *La Jornada*, sábado 29 de agosto, p. 12.

——— 1992d. "Historia de México: una nueva interpretación", *La Jornada*, martes 1° de septiembre, p. 7.

FLORESCANO, ENRIQUE 1992a. "El historiador, la crítica y los libros de texto" (Primera de dos partes). *La Jornada*, lunes 14 de septiembre, p. 8.

——— 1992b. "El historiador, la crítica y los libros de texto" (Segunda y última parte). *La Jornada*, martes 15 de septiembre, p. 14.

GALVÁN, LUZ ELENA 1998. "La enseñanza de la historia en México: 1992-1997. Nuevos Libros, nuevas tendencias, nuevas alternativas", *Correo del Maestro*, vol. 2, núm. 22, pp. 35-41.

GRANADOS CHAPA, MIGUEL ÁNGEL 1992a. "Libros de texto. El fondo y la forma", *La Jornada*, jueves 20 de agosto, p. 4.

——— 1992b. "Los libros de texto. Una discusión", *La Jornada,* lunes 31 de agosto, p. 4.

KRAUZE, ENRIQUE 1992a. "Los libros de texto. Una discusión", *La Jornada,* lunes 31 de agosto, p. 4.

La Jornada 1992a. "Fortalecen la conciencia nacional los nuevos libros de texto: Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte)", *La Jornada*, jueves 27 de agosto, p. 18.

La Jornada 1992b. "Aún no hay avances en la revisión del libro de Historia. Se realizó ayer la segunda reunión de la Comisión SEP-SNTE", *La Jornada*, viernes 11 septiembre, p. 21.

LOAEZA, SOLEDAD 1992a. "Los libros de texto gratuitos y la tradición del Estado educador", *La Jornada*, viernes 4 de septiembre, p. 15.

——— 1992b. "No habrá marcha atrás en el uso de los nuevos libros de historia. Respuesta de Zedillo a las críticas", *La Jornada*, miércoles 12 de agosto, p. 19.

ROCKWELL, ELSIE 1992. "Emergencias y permanencias", *La Jornada*, viernes 18 de septiembre, p. 19.

ROJO, VICENTE 1992. "Los libros de texto y el esquema visual", *La Jornada*, martes 22 de septiembre, p. 15.

SÁNCHEZ QUINTANAR, ANDREA 1992. "Desaparece la idea de lucha de clase en los libros de texto de Historia", Hoy, la reunión de El Claustro de Historia, *La Jornada*, viernes 4 de septiembre, p. 25.

TORRES BARRETO, ARTURO 2009. "Los libros de texto gratuito de historia de México", *Revista Multidisciplina*, núm. 2, pp. 25-48.

VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA 1992. "Nuevos y viejos libros de texto. Los nuevos libros de historia *esquemáticos*, dejan de lado los aspectos culturales y sociales", *La Jornada*, jueves 3 de septiembre, p. 12.

WOLDENBERG, JOSÉ 1992. "A mí sí me gustaron los libros de historia", *La Jornada*, sábado 5 de septiembre, p. 5.

LA REFORMA DE 2008-2010. LOS LIBROS PILOTO DE HISTORIA, PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS

Josefina Mac Gregor
Colegio de Historia
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México

Nuevamente estamos viviendo a una reforma educativa, se le conoce como Reforma Integral de la Educación Básica. Se inició en 2004 con la Reforma al Plan de Estudios de Educación Preescolar, continuó con la Reforma del Currículo de Secundaria en 2006, y culminó con las modificaciones en la primaria elaboradas en 2008 y la etapa de prueba. Precisamente, una de las características de esta reforma es que se propone articular con mayor fuerza los planes de los diferentes niveles. El propósito del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 es elevar la calidad de la educación con tres finalidades: "que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2008a, p. 5).

Al mismo tiempo, se reconoce que esta reforma requiere la construcción de consensos para que pueda echarse a andar y que debe someterse el currículo a la opinión de instancias sociales y académicas, organizaciones de la sociedad civil, docentes, directivos y madres y padres de familia.

Para la SEP, la razón de ser de la educación básica es sumamente ambiciosa, pues busca brindar educación a nivel nacional a todos aquellos que estén en edad escolar

> Oportunidades para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las competencias, las habilidades y los valores necesarios, no sólo para seguir

> aprendiendo a lo largo de su vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de la comunidad, de México y del mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa (*ibid.*, p. 7).

En esta ocasión, por lo que se refiere a la enseñanza primaria, en vez de presentar de golpe los resultados y los materiales, en la SEP se optó por preparar la reforma y los programas de primero, segundo, quinto y sexto grados para realizar una etapa de prueba en aula en 5000 escuelas durante el ciclo escolar 2008-2009. Se previó que en este ciclo, de 2009-2010, se aplicarían en el mismo número de escuelas los materiales de tercero y cuarto grados. Se desconoce el por qué de esta división. Lo que sobresale es que se justifica la acción porque se obtendría información:

> Respecto a la pertinencia de los contenidos, su organización, su articulación con los niveles adyacentes [...] y acerca de los enfoques para su enseñanza; asimismo, proveerá información sobre los apoyos que requieren los maestros para desarrollar las competencias y los aprendizajes esperados; además, mediante las estrategias de seguimiento [que no se dice cuáles son] se conocerán las implicaciones que tiene la nueva propuesta curricular en la organización escolar (*ibid.*, p. 6).

Se previó que esta información permitiría valorar la propuesta curricular y pedagógica para incorporar los cambios que fueran necesarios antes de su aplicación amplia. Sin embargo, esta disposición se llevaría cabo de manera generalizada a los materiales de los cuatro grados sometidos a la prueba piloto durante el ciclo anterior. De ahí que no resultó claro en qué momento se hicieron estas modificaciones, puesto que los materiales ya estaban listos para ser repartidos.

El propósito de este trabajo es analizar los programas y los libros de los dos primeros grados en lo que se refiere a la enseñanza de la historia. Los documentos revisados son los de la etapa de prueba que tuvo lugar entre 2008 y 2009.

Plan de estudios

Cabe destacar que para la definición del nuevo currículo de educación primaria se tomaron como punto de partida las reformas de preescolar y secundaria, es decir, se supeditó este nivel a los otros, no obstante que, desde mi punto de vista, es el que debería ser definitorio y el que tiene mayor cantidad de alumnos (14, 548, 194). Así, como los planes de estudios de los niños más pequeños y de los más grandes plantean como concepción de las prácticas pedagógicas el desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas, el mismo concepto prevalece en la primaria. "Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)" (*ibid.*, p. 36). Es decir, una competencia incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en situaciones diversas. Desde esta mirada específica se insiste en que las competencias se manifiestan de una manera integrada en la acción, así que las competencias son las que contribuirán a obtener el perfil de egreso y deben desarrollarse en todas las asignaturas. Las que se proponen son *Competencias para el aprendizaje permanente* (aprender, movilizar saberes lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos) y para el manejo de la información (búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información); las que se aplican en el manejo de situaciones (posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida y tener iniciativa para llevarlos a cabo, resolución de problemas), las competencias para la convivencia (relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza) y las que se despliegan para la vida en sociedad (capacidad de decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales).

Además, los tres currículos están organizados en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal para la convivencia. En los dos últimos campos se incluye el estudio de la historia. Cabe resaltar que, exploración de la naturaleza y la sociedad es el nombre de la materia que se ofrece en primero y segundo grados, y se le asignan dos horas de estudio a la semana; en los otros grados esa misma materia se desglosa en ciencias naturales, geografía e historia, como en

los viejísimos tiempos, y se les otorga un total de seis horas de aprendizaje semanales.

Historia

En esta propuesta, la enseñanza de la historia tiene objetivos más amplios que sólo formar buenos ciudadanos, dar identidad y aprender de la historia de bronce; pero no los abandona, los ensancha: busca el desarrollo de habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos en la localidad, la entidad, el país y el mundo; la interrelación entre los seres humanos y su ambiente a través del tiempo, y la generación de habilidades para utilizar la información histórica. También se propone fomentar valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural y que los alumnos se perciban como protagonistas de la historia, para insistir en los objetivos que han persistido a lo largo del tiempo, particularmente a partir del Porfiriato, de que los niños se sientan parte de una nación (identidad nacional) y creen una conciencia responsable al participar como miembros de una sociedad (formación de ciudadanos) (*ibid.*, pp. 149-150).

Para la enseñanza de la historia se considera su aspecto formativo, y también la idea de que es una disciplina en constante construcción —como de hecho se caracteriza cualquier disciplina desde hace mucho tiempo—, en la que puede apreciarse la interacción de diferentes sujetos históricos y de diferentes ámbitos: el social, el económico, el político y el cultural. Es decir, se trata de una propuesta ambiciosa por la complejidad que se quiere alcanzar, hecho que no es criticable, pero que nos hace preguntar qué camino se piensa seguir para lograrlo.

En los dos primeros años de la escuela primaria se avanza en el desarrollo de nociones de tiempo y de cambio y se incluyen —no podía ser de otro modo— efemérides de la historia nacional. En los programas se indica de qué manera se va a avanzar en la materia conforme pasen los años: en tercer grado los niños estudiarán los sucesos de la entidad en que viven, en cuarto y quinto grados, la historia nacional; en cuarto, del México prehispánico a la consumación de la Independencia; en el siguiente, de la Independencia a nuestros días; dejando para el último año el estudio de la historia

universal, de la prehistoria al siglo XVI, para continuar en la secundaria a partir de este punto. "Así —se asegura en los programas— el estudiante tendrá los antecedentes requeridos para continuar con el conocimiento de esta asignatura en la secundaria" (*ibid.*, p. 21). Es decir, se plantea la historia como un conocimiento que va aumentando progresivamente conforme se avanza en la educación, como si así se adquiriera el conocimiento, y sobre todo como si esto fuera posible con respecto al de la historia.

Desafortunadamente en nuestro país casi no se realiza investigación sobre la enseñanza de la historia, y nuestras observaciones en ese sentido son muy endebles, casi siempre se remiten a la propia experiencia. Sin embargo, desde hace años se sabe, por los estudios emprendidos en otros países, que sólo muy tardíamente se adquieren las nociones temporales que sirven para interpretar cualquier nuevo conocimiento histórico. Es importante resaltar que algunos autores consideran que el concepto de tiempo histórico se alcanza a los 11 años; otros asientan, por los resultados obtenidos, que a los 13, y otros más, que hasta los 16 (Asensio, Carretero y Pozo 1989). Entonces, con esta certeza, ¿cómo puede darse por sentado que el conocimiento histórico adquirido en la primaria puede ser tan firme como para que sirva de base al subsecuente que se impartirá en la secundaria?

En el plan de estudios se propone transitar de la historia factual a la explicativa, pues de esta manera se "contribuye a la adquisición y fortalecimiento de valores y a la afirmación de la identidad nacional en los alumnos; además aporta conocimiento histórico que permite entender y analizar el presente, así como planear el futuro" (SEP 2008a, p. 157). Esta finalidad se pretende alcanzar partiendo de las siguientes actividades: la ubicación temporal y espacial de los principales procesos históricos, la comprensión de las relaciones causales, el análisis de la información y el fortalecimiento de la identidad. Me pregunto al respecto, ¿será posible diseñar actividades que definan la identidad?

Considero que es importante enfatizar cuáles son las competencias que estructuran los programas de historia. Por un lado, la comprensión del tiempo y el espacio histórico (aspecto conceptual), que incluye el ordenamiento cronológico, la relación cambio-permanencia, la multicausalidad, la relación pasado-presente-futuro y el espacio geográfico; por otro, el manejo de la información histórica (aspecto procedimental), que propone formular

interrogantes, elaborar diferentes recursos para encontrar respuestas, leer e interpretar testimonios, expresar conclusiones y realizar actividades para aplicar el conocimiento histórico, y, por último, la formación de una conciencia histórica para la convivencia (aspecto actitudinal), que envuelve el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto y la tolerancia para la convivencia democrática, así como el cuidado y conservación del patrimonio cultural.

Programas de estudio 2009

Sin embargo, toda esta jerga pedagógica se simplifica cuando se trata de los programas. En el de primer grado: "se fortalece el dominio del tiempo personal, la secuencia cronológica y la noción de cambio referida a situaciones cotidianas. Se inicia el conocimiento de las efemérides *más importantes* de la historia de México" (SEP 2008b, p. 123), a saber: el inicio de la Independencia de México, el de la Revolución mexicana, la promulgación de la Constitución; el nacimiento de Benito Juárez, el lema de Juárez (que no es una efeméride), y la batalla del 5 de mayo de 1862. Para el segundo grado, el programa se enfoca más en el trabajo sobre el tiempo histórico, pues "se propone empezar a reflexionar sobre las causas de las transformaciones en las formas de vida del lugar que habitan los niños" (*ibid.*, p. 119); no obstante, también se proponen algunas fechas consideradas importantes. Pasan revista: la defensa del Castillo de Chapultepec, sin que falten los niños héroes; los campesinos y su participación en la Revolución mexicana —sin importar que en el texto además de los hombres del campo también se aluda a los obreros— y el día de la bandera; la participación del pueblo en la expropiación petrolera y por qué festejamos el día del trabajo.

Los contenidos de los libros abandonan las unidades para llamarse ahora bloques, e incluyen: propósitos (una larga enumeración de ellos, de siete a nueve por cada sección; enumeración que para mí, no tiene mucho sentido tratándose de niños de seis a ocho años que no manejan bien la lectura); los contenidos, que se dividen en temas para comprender y temas para reflexionar: qué celebramos —la historia como una celebración aunque se trate de invasiones, guerras o matanzas—, y bibliografía y recursos

que pueden ser utilizados, como libros de otros grados o la Enciclomedia. Los programas, además, incorporan aprendizajes esperados y sugerencias didácticas y de recursos (*ibid.*, p. 121) muchas veces imposibles de seguir por el maestro, por ejemplo: en primer año se propone leer al grupo un fragmento acerca del movimiento de Independencia en donde se desataque el papel de Miguel Hidalgo, y el 16 de septiembre de 1810 como fecha significativa de la historia de México. Se espera que el profesor cuente con imágenes impresas o en DVD sobre los festejos del 16 de septiembre (SEP 2008a, p. 130). En cambio, para segundo grado se sugiere: proyectar fragmentos de una película sobre la Revolución mexicana y preguntar a los niños por qué creen que la gente participó en ella. Posteriormente ha de darse a cada niño una ficha con la imagen de un campesino y una frase que exprese por qué se unió a la Revolución, finalizando con los comentarios y conclusiones de los alumnos, para ello se indica que utilicen en clase fragmentos de películas de la Revolución mexicana y fichas de campesinos, lo que sea que esto signifique (*ibid.*, p. 130). Nuevamente surgen las dudas. ¿Un niño mexicano de siete años puede realizar estas tareas? ¿Un profesor cuenta con esos materiales para apoyar su enseñanza? Quizá algunos sí, pero me temo que la inmensa mayoría no. La SEP debe comprometerse a dotarlos de estos recursos si quiere llegar a las metas propuestas.

Libros de texto gratuitos de historia

Los libros o materiales son breves, dos por grado, el primero incluye dos bloques y el segundo, los últimos tres. Están profusamente ilustrados, incorporan dibujos, fotografías, pinturas, litografías, esquemas, líneas del tiempo y mapas. Aunque, como es de esperarse, hay diferencias entre los materiales de cada grado, haré mis observaciones de manera general.

Cada bloque tiene más o menos la misma estructura: "Propósitos", "Para comenzar" (introducción), "A resolver la pregunta" (¿qué cambios notaste durante las vacaciones?), ¿qué aprendí? (síntesis), ¿qué celebramos? y "Autoevaluación", cabe señalar que esta última sección sorpresivamente no incluye calificar el tema histórico abordado en el bloque, nunca se explica el porqué de tal exclusión, pues los otros campos sí están incorporados.

En el programa se señala que el propósito fundamental con respecto a la historia en primero y segundo grados es el desarrollo de la "noción de temporalidad", y efectivamente, hay un énfasis en los materiales para acercarse a dicho concepto. Como ya mencioné, se incorporan algunos temas de historia nacional vinculados con las efemérides que se conmemoran en la escuela, en los que se plantean como propósitos "identificar y valorar los personajes y el significado" de ellos, sin que se aborde explícitamente cómo puede lograrse dicho propósito en el ámbito de los primeros grados de educación primaria ni para qué.

Considero que el contenido del material rebasa los planteamientos del programa, es decir, los bloques incluyen algunos asuntos y actividades que no aparecen en éste. Incluso, en algunos casos es escasa la relación entre los incisos que integran cada bloque y su denominación. Por ejemplo: en *Mi entorno*, se incluye un apartado sobre Mi identidad o Mis pasatiempos favoritos, o se plantea como una necesidad hablar de las horas del día y los días de la semana, ¿pero estos temas constituyen *Mi entorno*? Asimismo, ¿cómo se puede incorporar en este bloque a Miguel Hidalgo y la Independencia de México? Más ejemplos: en el bloque 2, *Mi cuerpo, mi historia y la naturaleza*, tenemos el inciso Recursos de tu comunidad y el Inicio de la Revolución mexicana. En el 4, en cambio, en *Exploro mi comunidad*, sin una introducción que suavice el abordaje, repentinamente aparece una caja negra para hablar de los movimientos de rotación y traslación de la Tierra, o la comparación de los juegos de ayer y los de hoy —que entiendo refuerza el concepto de temporalidad, pero que en todo caso debería ser una constante para todos los temas, pues "todo es historia"—, para rematar con el tópico Benito Juárez.

Por lo que se refiere específicamente a historia, el material aborda las efemérides que se proponen en el programa. Es posible cuestionar si la presentación que se hace en el material es bastante para satisfacer la propuesta programática. Por mi parte, considero que el tratamiento es insuficiente para cubrir los propósitos y alcanzar las competencias.

El material busca atender el planteamiento del programa relativo a continuar con el desarrollo de las nociones de tiempo y cambio iniciado en la educación preescolar y que los niños conozcan "por qué se celebran las efemérides de la historia nacional" (*idem*).

No obstante, por un lado, el desarrollo de estas nociones, basándose sólo en el antes y el ahora, son insuficientes; el cambio y el tiempo también tienen que ver con el tema que se quiere conocer y con el análisis de las situaciones que permitan determinar los motivos de los sucesos, sus consecuencias, su orden, etc. Por otro lado, ni la información que se ofrece ni las indagaciones que deben realizar los niños permiten saber *por qué* se celebran las efemérides que se incluyen.

La mayoría de las actividades que se proponen en los materiales se basan en que el niño indague con sus mayores (padres, abuelos o familiares) actividades del pasado, incluso esto se plantea en torno a las efemérides (preguntar de qué manera se festejaba antes la Independencia). Veo algunos problemas al respecto:

- Esta actividad es sumamente repetitiva, lo que lleva a que pierda significación.
- Se asume que todos los adultos tienen información verídica sobre el pasado.
- Se parte del supuesto —que, desde luego, no se cumple— de que en todas las familias va existir alguien que se encargará de hacer los relatos base de las actividades.
- Como es muy difícil que en todas las familias haya un narrador del pasado, es muy probable que se provoquen diferencias insalvables entre los alumnos que no tienen acceso a la información por este camino y los que sí la tienen.

Desde luego, que se sugieren otras actividades, como el diálogo y la comparación de observaciones, o la elaboración de ciertos registros que resultan interesantes y factibles.

Por otra parte, debo destacar como un aspecto muy preocupante de manera general, que la figura del maestro está muy diluida en los materiales. No tiene una función clara a pesar de que en los programas se contrae el compromiso de actualizar a "los maestros; el mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento tecnológico, así como el fortalecimiento y diversificación de los materiales de apoyo como son los recursos bibliográficos, audiovisuales e interactivos" (SEP 2008b, p. 7). Además de exigir que esta obligación se cumpla, es preciso fortalecer de manera significa-

tiva la presencia del maestro en los libros de texto y su participación para enriquecerlos y utilizarlos mejor.

En el caso muy concreto de las efemérides históricas, no percibo relación entre las estrategias de aprendizaje y las competencias, dado que, de acuerdo con el plan de estudios, la enseñanza de la historia "busca el desarrollo de nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos en la localidad, la entidad, el país y el mundo, etc." (SEP 2008a, p. 149), por medio de una perspectiva formativa. La comprensión histórica implica, *exige*, una gran variedad de habilidades que van de la recopilación de la información a la valoración del conocimiento, pasando por la problematización, el análisis, la síntesis, la comparación, la crítica, etc., las cuales no están plenamente aclaradas en las competencias, y, si éstas no están perfectamente definidas, las estrategias no ayudarán a alcanzarlas. Desde luego la historia contribuye al fortalecimiento de valores y a la afirmación de la identidad nacional, pero estas acciones no van en una sola dirección. Más bien debe definirse qué valores y qué identidad se quiere reforzar.

Un equívoco grave, o que cuando menos se presta a confusiones, es que los contenidos se dividen en dos: temas para comprender y temas para reflexionar, y éstos se aglutinan bajo la pregunta ¿qué celebramos? Una celebración suele confundirse con un festejo; en nuestra historia, por lo general, nuestras instituciones se han desarrollado como resultado de dolorosas confrontaciones en las que murieron muchos mexicanos. Creo que lo mejor es insistir en que se trata de conmemoraciones: acto en el que se recuerda a una persona o un acontecimiento.

En los materiales (véase la bibliografía), al abordar las efemérides, no es posible apreciar el estímulo de las competencias que se desean propiciar, a saber: comprensión del tiempo y del espacio históricos (orden cronológico, cambio-permanencia, multicausalidad, pasado-presente-futuro, espacio geográfico); manejo de la información histórica, y la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Como ya dije antes, en los materiales y en la presentación de las efemérides no es posible percibir el enfoque formativo que se quiere dar a la asignatura, ni tampoco los ámbitos de análisis. La información es escasa, en algunos casos errónea o, cuando menos, equívoca, y no se propicia la concepción de la historia que se define en el programa.

Pero no es el único problema, el orden en el que se incluyen las efemérides tiene que ver con el desarrollo del curso, no con la cronología histórica. Sobre esa base no puede llegarse a obtener claridad sobre el proceso histórico, que, no debemos olvidar, como resultado de la investigación, es una narración. Si bien las efemérides podrían realizarse en el ámbito escolar de acuerdo con el grado escolar, en el salón de clases podría abordarse un desarrollo cronológico general, simple del proceso, en el que se destaquen personajes que hagan posible hacer reflexiones y aun intentos de valoración sobre la relevancia de sus acciones.

Me parece que los temas históricos no son tratados de manera suficiente ni con la claridad y complejidad necesarias como para que el niño empiece a percibir los problemas económicos, políticos y sociales a través del tiempo. Incluso, al autoevaluar, se le exige al niño más de lo que se le ha pedido que realice o de lo que se le ha ofrecido en los libros.

Considero que, en todos los casos, la información histórica es sumamente deficiente. Me referiré a cada efeméride de los dos grados de los que hemos venido hablando para demostrarlo.

Primer grado

Bloque 1. El cuento sobre los días de la semana tiene 25 líneas, y el relativo a Hidalgo y la Independencia sólo siete. Sobre él podemos hacernos algunas preguntas que nos muestran la pobreza de la narración. ¿Hidalgo luchaba contra las injusticias de los españoles hacia el pueblo? ¿Así, nada más tocó una campana él solito y ya? ¿Allende, Hidalgo y Morelos "juntos" defendieron los derechos del pueblo? ¿Cuáles derechos? ¿Existían acaso esos derechos?

Bloque 2. El problema del régimen porfiriano se reduce a la propiedad agraria. Se plantea que no se podía elegir presidente, pero no se dice por qué, pues sí había elecciones. Por otro lado, es totalmente falso que la Revolución mexicana haya concluido cuando "hubo votaciones y Madero fue electo presidente". No es posible alcanzar la comprensión del fenómeno si no se precisan las cuestiones a indagar, por ejemplo, es sumamente audaz que un niño responda qué beneficios proporcionó la Revolución al

pueblo —ese es un tema doctoral— y también es preciso acotar con respecto a qué cuestiones.

Bloque 3. Si bien hay una introducción previa a la efeméride en torno a las reglas familiares y escolares, la presentación de la Constitución es exigua y parcial.

Bloque 4. En relación con la biografía de Juárez que se incluye en el material, sólo es posible señalar que es bastante incompleta, no se aborda la confrontación entre liberales y conservadores, y mucho menos la ideología reformista que defendió, particularmente la referente al Estado laico. Predomina, en todo caso, el deseo de simplificar y eludir la presentación de los procesos sociales y políticos en su complejidad. El análisis del lema juarista: "Entre los hombres como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz", sólo destaca el tema del respeto. Se olvida que a los niños les gusta la narración de la vida de personajes, siempre y cuando ésta tenga sentido.

Bloque 5. De manera muy general, se inicia la efeméride sobre la Batalla de Puebla; sin precisión se afirma que México, durante el siglo XIX, pasaba por una fuerte crisis económica. Se habla de la estrategia seguida por Zaragoza, sin mencionar en qué consistió, no obstante que se asegura que sorprendió a los demás países. No hay una sola reflexión sobre el significado de la batalla del cinco de mayo, sin embargo, las consideraciones finales dan pie a suponer que en esta acción se detuvo el avance de los franceses, cosa que no fue cierta.

Segundo grado

Bloque 1. *Niños héroes.* El texto me parece adecuado, salvo cuando se plantea que los cadetes mostraron una gran valentía "y amor a su patria", sin que se reflexione en qué, cómo y por qué puede apreciarse tal sentimiento, parece que eso es algo que puede percibirse o darse de manera natural. Empero, ¿ese punto es el más relevante cuando la guerra con Estados Unidos, lo que puso en evidencia es que, en términos generales, se carecía de una sentido de nacionalidad? En cuanto a la historia que se incluye en esta misma efeméride, me parece interesante y que puede acercar a los

niños a actuaciones muy concretas y personales, que considero es el único camino para aproximarse a la historia en edades tempranas. Sin embargo, el relato se inicia con una referencia a un tal general Juan Cano que nadie sabe quién es, ni por qué la narración lo alude, ¿sería el joven que se salvó de morir en el castillo por la intervención de su hermano? Nadie puede saberlo. Posteriormente se le pregunta al niño si sabe que el texto corresponde al fragmento de una carta encontrada en los archivos históricos. La pregunta es absurda, ¿cómo puede saberlo?, pero, además, tampoco sabe qué son los archivos históricos, y por si esto fuera poco, no existen "los archivos históricos" sino acervos específicos. ¿Está en el Archivo General de la Nación, en el de la Secretaría de la Defensa o en cuál? Y, muy importante, ¿realmente es un documento?, pues hay una contradicción con la presentación del texto donde se asienta que es un relato, que, por lo demás, no tiene formato de carta. Si realmente es un documento, sería la oportunidad de hablar sobre los archivos y su importancia, la obligación que tenemos de cuidarlos y nuestro derecho a consultarlos. La única reflexión que parece surgir de la batalla en Chapultepec es ¡que se dañó el bosque! No sugiero que no sea importante señalar el punto, pero en una guerra lo más grave es la pérdida de vidas humanas y, en este caso, lo que representó el triunfo de una guerra invasora. El texto de Guillermo Prieto incorpora el nombre del autor, pero creo que debería decirse quién fue Prieto, ofrecer anécdotas significativas de su vida para familiarizarse con los personajes. Por último, se pregunta al niño qué le gustó más de este pasaje de la historia. Considero que es una pregunta que distorsiona el sentido de dicha historia ya que busca ofrecer explicaciones, cuando no es un asunto para agradar o relacionado con los "gustos".

Bloque 2. *Los campesinos y su participación en la Revolución mexicana.* Poco afortunado este tema: por un lado, reduce la Revolución a un problema agrario, y por otro, pide que se comparen dos imágenes que supuestamente representan dos familias y no son dos familias. Una de ellas fija en la imagen la entrega de premios por parte del secretario de Instrucción Pública, don Justo Sierra; y, la otra, sí puede considerarse aparentemente una familia, la familia de un soldado. A continuación se pide que en un cuadro se describan (se supone porque no hay instrucciones) las diferencias entre una familia hacendada y una familia campesina pero, ¿cómo

las van a reconocer los niños? No hay imágenes para tal actividad. Por otra parte, la situación del Porfiriato es descrita de manera muy abstracta. Se menciona por qué hubo inconformidad entre los obreros, en cambio no se indica a qué obedecía la de los campesinos, sólo se habla de los zapatistas, y ni siquiera de manera clara y específica. Luego se asienta, sin base alguna, que los campesinos defendieron la igualdad entre todos los mexicanos y el derecho a la libertad de elegir a nuestros gobernantes. Incluso, los versos que se incluyen (sin indicar el autor o su carácter anónimo) sólo hablan de la lucha contra la explotación de los hacendados. Por otra parte, las preguntas que inducen al análisis del poema no cumplen su cometido: la primera es muy general, habría que diseñar preguntas específicas que ayuden a comprender el texto, y finalmente incluir las que permitan alguna reflexión sobre el trabajo campesino; pero también habría que incorporar las que permitan recapacitar sobre la importancia de la participación de los campesinos en la Revolución. Más adelante, abruptamente, y sin venir a cuento, se habla de los ferrocarriles. Por último, se pide que los niños enumeren los logros políticos, económicos y sociales de la Revolución, ¿cómo los pueden conocer?, ¿dónde van a obtener la información?

Bloque 3. *La bandera nacional.* Es preciso señalar quién es el autor del poema que se incluye, pero lo importante es destacar que el poeta otorga a los colores de la bandera un significado diferente al que se le da en el desarrollo del tema. Las banderas no tienen nitidez, por ejemplo, la bandera del ejército trigarante no tiene el color verde y no puede apreciarse con claridad la del batallón Patria, que, por cierto, no se indica de qué época es, pese a que, precisamente, lo que se pide en la actividad es que se establezcan diferencias y semejanzas entre las banderas. Sin transición se pasa al tema del escudo, de tal manera que después de referirse a la consumación de la Independencia, fechada en 1821, se describe la fundación de Tenochtitlan sin indicar tiempos de ninguna especie. Por otra parte, se vincula de manera general y sin sustento el establecimiento mexica con el pasado indígena, como si sólo hubiera existido este grupo indígena en lo que ahora es nuestro territorio. ¿Cómo dominar algún día el orden cronológico? ¿Cómo llegar a comprender y respetar la diversidad indígena? Por último, ante las afirmaciones incluidas uno se pregunta: ¿la bandera simboliza lo

que nos rodea? ¿No sería necesario enfatizar por qué la bandera simboliza nuestro pasado?

Bloque 4. *La propiedad nacional sobre el petróleo.* Se afirma que en bloques anteriores se ha aprendido la importancia que ha tenido para el país defender la libertad y la igualdad; sin embargo, no creo que se haya alcanzado ese conocimiento por las deficiencias que ya he anotado y porque ni siquiera se lo han propuesto los contenidos ni las actividades. Me parece que esta falta de concreción lleva a discursos huecos y vacíos de contenido (demagógicos). Más adelante se afirma que la expropiación es importante porque el pueblo participó en ella. La importancia del hecho no radica en ese punto, si bien se pueda resaltar que una gran cantidad de mexicanos estuvo de acuerdo con la medida. Además, contradictoriamente, después se dice que "el presidente Lázaro Cárdenas tomó la decisión". En el relato hay un salto mortal del Porfiriato a 1938, como si durante la Revolución no hubiera ocurrido nada con respecto a las empresas y la producción petrolera o los periodos fueran inmediatos.

Por lo demás, me parece de importancia capital que los segmentos de la línea del tiempo representen distancias proporcionales al número de años que anuncian. Un segmento de cinco años no puede ser igual al de tres, al de diez o al de uno.

Bloque 5. *Por qué festejamos el Día del trabajo.* Dar por concluida la lucha obrera a partir de la elaboración de la Constitución de 1917 es erróneo. No hay precisión sobre las condiciones de trabajo de los obreros mexicanos en el siglo XIX, ni siquiera una manera de comparar situaciones por medio de fotografías. Por el desarrollo del tema, los niños no pueden responder las preguntas ¿Actualmente han mejorado las condiciones de los trabajadores? ¿Por qué es importante celebrar el día del trabajo?

En suma, a pesar de que contamos con una experiencia de cincuenta años en lo que se refiere a la elaboración de los libros de texto gratuitos, todavía hay muchas cosas que corregir. Por lo que se refiere a la enseñanza de la historia, ésta es una disciplina sumamente compleja, no es posible que un niño pueda comprenderla en toda su riqueza, pero se le tienen que ir dando los elementos para avanzar en su comprensión, no escamotearle este valor en aras de la simplificación.

3. Formación cívica y ética

CÍVICA Y ÉTICA: ¿ASIGNATURA ELUSIVA O ELUDIDA?

María Cecilia Fierro Evans
Universidad Iberoamericana, León

En este texto me propongo reflexionar sobre un área curricular de la educación básica cuya trayectoria en la historia de México sigue un curso que la distingue claramente del resto. Se trata de la educación cívica y ética. ¿Elusiva o eludida? Será una hipótesis para aproximarnos a la complejidad que encierra su conceptualización y diseño pedagógico.

Luego de un breve panorama histórico, dedico la mayor atención al análisis curricular del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ) de la Secretaría de Educación Pública (SEP 2008a) para identificar sus fortalezas y señalar algunos aspectos críticos. Este mismo ejercicio, de forma más acotada, se presenta respecto de los libros de texto gratuitos (LTG), distribuidos a partir del año 2009. Concluyo retomando la pregunta inicial —haciendo un pequeño balance— y ofreciendo algunas propuestas.

ALGUNAS NOTAS SOBRE EL CURSO DE LA ASIGNATURA A LO LARGO DEL TIEMPO

La asignatura de formación cívica y ética, como área curricular de la educación básica, fue introducida a finales de la década de los noventa. Esta asignatura, sea como educación cívica o como formación cívica y ética ha tenido un carácter controvertido en México desde su planteamiento. Esto ha sido así debido en buena medida al vínculo que mantiene con el debate sobre la laicidad de la educación pública, el cual atraviesa la discusión sobre los propósitos y contenidos de esta asignatura en la educación básí-

ca obligatoria del país. Ha sido una especie de "manzana de la discordia", sujeta al vaivén de los proyectos de distintos grupos políticos, los cuales le han otorgado distinto papel, orientación y énfasis a lo largo de la historia.

La laicidad de la educación representa uno de los elementos centrales de la tensión entre dos proyectos de país que se han debatido desde la conformación misma de la nación mexicana hasta el día de hoy. Por un lado está el proyecto de orientación *conservadora* en lo político, social e ideológico, muy identificado con la tradición religiosa católica-romana. Por otro lado, el proyecto liberal, que asumió los principios de la modernización política democrática —Republicana y representativa—, apoyada en el proceso de secularización de la vida política y social; proyecto que planteó transformar la sociedad heredada del régimen colonial sobre la base de la separación entre las Iglesias y el Estado, así como la construcción de los ciudadanos y la ciudadanía.

La laicidad, de acuerdo con Blancarte:

> Puede definirse como un régimen social de convivencia cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y no por elementos religiosos. Así entendida, refiere fundamentalmente a la cuestión de las vías de legitimación del Estado e implica el tránsito de la sociedad organizada alrededor de principios y normas procedentes de la fe religiosa, a una basada en el poder civil, secularizado, de origen electoral. Se trata, entonces, de una ruptura profunda que descarta el papel de la religión como elemento fundador de la unidad nacional, necesaria para el Estado por constituir una fuerza moral integradora y un elemento de sociabilidad indispensable (2001, p. 847).

Las primeras expresiones relativas a la laicidad en la educación pública fueron las leyes impulsadas por Gómez Farías en la reforma liberal de 1833. En ese marco se propuso una clase de catecismo religioso y otro político. En la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 se excluyó la religión de la enseñanza. En 1888 se publicó la prohibición expresa a los religiosos y ministros de culto de participar en la educación. A partir de marzo de 1891 se declaró explícitamente la "enseñanza laica" en la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria. La inclusión de la educación cívica y la

moral en el mismo currículo se llevó a cabo a partir del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, realizado en 1890 (Latapí 2003, p. 15). Distintos analistas coinciden en señalar que el laicismo de los grupos liberales en este periodo tuvo un carácter más bien combativo y anticlerical.

Los primeros libros de texto elaborados a finales del siglo XIX de moral cívica o para la patria hablaban de una moral Republicana, inspirada en el pensamiento liberal de la Revolución francesa que sostenía los valores de libertad, igualdad y fraternidad, así como tolerancia, como base para la fundación del Estado nacional. Sin embargo, poco a poco, a lo largo del siglo XX, esta idea fue cambiando.

Poco antes del fin del Porfiriato, bajo la premisa de que la moral era de interés para el Estado en la medida en que promovía el cumplimiento de las leyes por parte de la ciudadanía, se suprimió la moral y quedó solamente la instrucción cívica.

La Constitución de 1917, y la creación de la SEP en 1921, reforzó la participación del Estado en la educación, entendida ahora como expresión de la lucha por la justicia social; los gobiernos revolucionarios continuaron con la tónica del régimen porfirista, en el sentido de colocar un nuevo acento en el civismo a costa de la moral —si bien ahora bajo orientaciones ideológicas distintas— perdiendo esta última presencia en el currículo explícito (*ibid.*, p. 20). El espacio dedicado antes a la moral cívica, puesto al servicio de las ideas sociales de la Revolución como la justicia social, fue adoptando las diversas formulaciones de los momentos políticos específicos: el código de moralidad en los años veinte durante la guerra cristera, o las prácticas e informaciones socialistas durante los años treinta. Al mismo tiempo que la instrucción cívica se acercaba a la historia nacional, los contenidos de la materia y los libros de texto cambiaron a historia y civismo. La enseñanza del civismo fue a su vez modificándose progresivamente para enfatizar el conocimiento de la organización de la forma de gobierno y de las instituciones, así como de los principios del derecho y las leyes que rigen nuestro país, lo que supuso una reorientación de los libros de texto de educación cívica en función del civismo a secas, esto es, el conocimiento de las instituciones, las leyes y las normas que rigen la convivencia (Cantón y Aguirre 1999, p. 2). La función formativa de la asignatura fue progresivamente adoptando un enfoque más restringido y

basado en instrucciones. En 1959, durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). Su creación supuso impulsar el carácter gratuito de la educación elemental, con lo que se afianzó el sentido democrático de la escuela primaria al hacer llegar libros de texto a los sectores marginados y contrarrestar el lucro provocado por las ediciones privadas (Singüenza 2005, p. 58).

México, al igual que otros países, adoptó la edición de Estado y ejerció un monopolio sobre la concepción, redacción, edición, impresión y difusión de los LTG:

> El libro de texto, considerado como un elemento de comunicación y de transmisión, es portador de una serie de representaciones sociales encaminadas a modelar comportamientos y a orientar conductas. Concebido como un instrumento de poder, el Estado se ha visto forzado a lo largo de su historia a controlarlo hasta poder orientar en su provecho su concepción y su uso [...] (Martínez Moctezuma 2001).

Los primeros títulos de los LTG que se editaron y distribuyeron en el país en 1960 incluían la materia de historia y civismo. De acuerdo con Torres Barreto:

> El espíritu cívico que se deseaba imprimir en los mexicanos era el diseñado por los viejos moldes del patriotismo decimonónico, aunque refrescado con algunas pinceladas del nacionalismo mesurado concebido por Torres Bodet: armonía en la diversidad, comprensión, sensibilidad, conocimiento del medio físico, económico y social, sentido edificante de responsabilidad (2008, p. 1).

La creación de la Conaliteg se llevó a cabo en coincidencia con la institución del Plan de Once Años, mediante el cual se buscaba aumentar significativamente el número de escuelas y era impulsada la preparación masiva de docentes, actualizando los planes y programas de las escuelas normales para maestros:

> La enseñanza de la historia y el civismo tenía como objetivos: formar ciudadanos de una nación democrática; fortalecer el concepto de patria; adqui-

> rir valores que favorecieran la convivencia humana; cumplir las obligaciones escolares, familiares y patrióticas; conocer a los 'constructores' de la patria; impulsar el culto a los símbolos patrios así como el respeto a la tradición y la cultura nacionales. La idea de la unidad nacional vigente en la época pretendía establecerse y consolidarse sobre estas bases (Singüenza 2005, p. 60).

En este contexto, los LTG proponían valores y normas como la gratitud, la cortesía, la moderación, el respeto por las personas mayores y la hospitalidad; la cultura cívica no planteaba acciones que rebasaran el marco institucional del momento: "votar, pagar impuestos, venerar a los héroes, alentar la unidad nacional y respetar al gobierno que cumplía los dictados de la Revolución y sus leyes siempre justas. En la misma lógica, la subversión era antipatriótica y antinatural" (Mata 2005, p. 36).

En 1972, en el gobierno de Luis Echeverría, se llevó a cabo la primera reforma a los LTG. Ésta representa un cambio de orientación en varios sentidos: se enfatizó la actividad del niño para el aprendizaje, el currículo cambió de asignaturas a una organización por áreas y desaparecieron los cuadernos de trabajo (*cfr.* García Herrera 2008).

Casi dos décadas más tarde, en 1992, el presidente Carlos Salinas de Gortari inició una gran reforma del sistema educativo a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Uno de sus ejes fue la reforma curricular, lo que implicó la elaboración de nuevos programas así como de LTG para la educación primaria.

Finalmente, en la década de los años noventa diversas medidas marcaron un cambio de rumbo en la política educativa en torno a la educación cívica y ética, en la línea de reorientar el sentido de la asignatura así como de impulsar diversas iniciativas formativas en este campo. La reforma curricular de 1992 contempló una asignatura dedicada a la educación cívica para los últimos tres grados de la educación primaria. Durante la administración 1994-2000 se elaboró el libro de cívica y ética para el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; poco más tarde, en el ciclo 1999-2000 se introdujo la materia de formación cívica y ética a nivel secundaria (1999-2000) sustituyendo las de civismo I y II y orientación educativa en tercero. En el marco de la Reforma de la Educación Secundaria de 2006, la asignatura fue restructurada y se redefinió para el segundo y tercer grados. En

este periodo concluyó la elaboración del PIFCyÉ para la educación primaria (2008-2009), que luego de años de debate entró en vigor, sustituyendo al Programa de Educación Cívica de 1993. Fue hasta 2009 que fueron distribuidos a nivel nacional los nuevos libros de texto gratuitos de educación cívica y ética.

EL PROGRAMA INTEGRAL DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

El PIFCyÉ ha sido considerado como un proyecto de gran relevancia en este periodo. Por una parte llena un importante vacío, el cual fue insistentemente señalado por diversos sectores de la sociedad, en cuanto a reconocer la importancia de atender el ámbito de los valores humanos y la ética como un contenido central de la educación básica. Por otro, este programa representa un avance significativo en la concepción de la asignatura al dejar atrás una visión meramente informativa y centrada en el civismo, para dar entrada a una perspectiva más amplia que reconoce a los alumnos como "ciudadanos éticos capaces de enfrentar los retos de la vida personal y social":

> Requiere impulsar en los alumnos el desarrollo de competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social, en las que han de tomar decisiones que involucran una toma de postura ética o la formulación de juicios de valor. En este sentido, este programa promueve el desarrollo de capacidades globales que integran conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales se movilizan en función de los retos que los alumnos deben resolver como parte de su aprendizaje y que repercuten en el desarrollo de su perspectiva y conocimiento del mundo (SEP 2008a, p. 15).

En consecuencia, se establece que la formación en este ámbito demanda de espacios significativos ya que se trata, en esencia, de prepararlos para la vida y para un ejercicio pleno de la ciudadanía:

> Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de for-

mas de vida incluyente, equitativa, intercultural y solidaria, que enriquezcan el sentido de pertenencia a la comunidad, su país y su humanidad (*ibid.*, p. 13).

El programa representa un esfuerzo de concertación y diálogo de la mayor importancia

Dado el contexto, no solamente de diversidad, sino de polarización de propuestas y enfoques sobre la formación de valores abanderados por distintos sectores de la sociedad: empresarios, iglesias, organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, grupos organizados, sociedades de padres de familia, etc.; un debate que podría perfilarse como interminable y cargado de beligerancia encontró los cauces para dialogar y articular perspectivas sobre las grandes definiciones respecto del papel que le corresponde jugar a la escuela en este ámbito de la formación. No es casual que Pablo Latapí haya dedicado un capítulo completo de su libro: *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, justamente al tema "conflictos", el cual inicia comentando lo que sigue:

> Bajo los estandartes, a veces engañosos, de los valores escolares, se suscitan frecuentemente conflictos que marcan turbulentamente la política educativa. La formación de valores se convierte entonces en asunto político que despierta pasiones, moviliza intereses y desata ambiciones; por ello la escuela se vuelve arena de luchas de poder entre variados actores. Estos conflictos son bastante numerosos [...] unos son ejemplos de disputas *por* la escuela (obispos, empresarios, escuelas extranjerizantes, multiculturalidad); otros pueden calificarse como conflictos *en* la escuela (Testigos de Jehová, sexualidad) [...] Diversos son en cada caso los actores, las motivaciones, los valores involucrados y la trascendencia de los conflictos; por medio de estos casos podemos aproximarnos a los valores en cuanto objeto de las dinámicas del poder (2003, pp. 39 y 68).

De ese recuento analítico de los conflictos *de*, *por* y *en* la escuela, Latapí concluye que la disputa por los valores en la escuela se dirime en última instancia, más que en las controversias políticas que llenan los titulares

de la prensa, en la práctica rutinaria de todos los días, y en esa práctica es el maestro el factor decisivo (*ibid.*, p. 70).

Lo anterior ayuda a mostrar la importancia de los debates sostenidos para la elaboración del PIFCyÉ, los cuales llegan a un nivel de acuerdos básicos. Asimismo, pone de relieve la enorme trascendencia de las decisiones de política en esta materia que se expresarán en propuestas curriculares y libros de texto con los que trabajarán los docentes.

El enfoque por competencias permite introducir nuevos términos de referencia

El enfoque de competencias parece haber representado una vía adecuada para favorecer el diálogo, ya que supuso colocar bajo nuevos términos de referencia la discusión sobre la formación de valores de los estudiantes en función de *procesos y capacidades* relevantes para desempeñarse en distintos ámbitos. Así, la atención se centra en identificar las competencias fundamentales a ser desarrolladas, las cuales equivalen a conglomerados de valores que se van reforzando entre sí.

Ahora bien, el modelo de formación por competencias alberga también acaloradas discusiones; existe un despliegue considerable de literatura que reporta la diversidad de enfoques y modelos genéricamente referidos a "competencias". Sin embargo, la mayor parte de las definiciones coinciden en reconocer que la competencia:

- Refiere a una estructura compleja;
- involucra conocimientos, valores, actitudes, habilidades;
- es un conglomerado complejo que supone una adecuada articulación de sus elementos;
- se moviliza y se pone en práctica en situaciones reales que suponen la resolución de problemas,
- y tiene la posibilidad de transferir a otros ámbitos ese saber hacer en situación[1].

[1] Dos ejemplos de definiciones nos ayudan a mostrar lo arriba expresado respecto del concepto. Competencia que supone la combinación de tres elementos: *a)* una infor-

Sin entrar más allá en esta discusión, hace falta mencionar la definición de competencia adoptada por el PIFCyÉ, ya que ésta requerirá ser aplicada:

> Se entiende por competencia la *capacidad que desarrolla una persona* para *actuar en una situación determinada movilizando y articulando sus conocimientos, habilidades y valores*. Las competencias cívicas y éticas involucran una perspectiva moral y cívica que permite a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Los aprendizajes logrados a través del desarrollo de las competencias, tienen la posibilidad de generalizarse a múltiples situaciones y de enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y sobre el mundo en que viven (SEP 2008a, p. 17).

Como se aprecia, el concepto reúne los elementos básicos considerados en el modelo. Es una definición adecuada y completa que destaca claramente la importancia de la práctica y la transferencia a situaciones de vida de los alumnos. Define ocho competencias cívicas y éticas, las cuales busca impulsar de manera gradual a lo largo de la educación primaria y secundaria. Éstas son:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo;
- autorregulación y ejercicio responsable de la libertad;
- respeto y aprecio de la diversidad;
- *sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad*[2];
- manejo y resolución de conflictos;
- participación social y política;
- apego a la legalidad y sentido de justicia;
- comprensión y aprecio por la democracia (*ibid.*, pp. 10-12).

---

mación, *b)* el desarrollo de una habilidad, *c)* puestos ambos en acción en una situación inédita (Díaz Barriga 2006); refiere a un conjunto de recursos que son movibles, en un tipo definido de situaciones para actuar eficazmente; organiza un conjunto de esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, implica una función reflexiva (Perrenoud 2008).

[2] De acuerdo con la definición de competencias propuesta en el programa, esta formulación es un aspecto o componente de una competencia, ya que destaca solamente el "sentirse perteneciente" sin reflejar de qué manera esto se traduce en una práctica concreta.

Este conjunto de competencias contempla en las cuatro primeras un énfasis hacia la inclusión, mientras que las cuatro restantes hacia la democracia[3].

El planteamiento y la orientación del programa ofrece un avance muy significativo en la discusión sobre formación cívica y ética en México

La orientación del programa retoma elementos de propuestas que enfatizan el desarrollo de la personalidad moral de los alumnos, tales como la clarificación de valores y la perspectiva cognitivo-evolutiva, lo cual representa un salto conceptual muy significativo respecto del enfoque de tipo instructivo del civismo y la perspectiva voluntarista-prescriptiva con que fuera tradicionalmente abordada la formación para la conducta y la acción ciudadana. En otras palabras, se pasa de una propuesta orientada a informar y prescribir la conducta correcta, a plantearse el problema de acompañar existencialmente al alumno en la comprensión sobre situaciones de su mundo existencial y en la reflexión sobre las posibles maneras de conducirse frente a ellas.

Por otra parte, el programa plantea incorporar otras propuestas transversales: educación ambiental, educación intercultural, educación para la paz y perspectiva de género. Se pronuncia así en favor de una perspectiva plural, capaz de dialogar con propuestas que permean la discusión sobre los valores en la sociedad mexicana.

De manera paralela, se plantea que las experiencias de aprendizaje han de tener como referencia *tres ejes formativos: la formación ética, la formación para la vida y la formación ciudadana*, y también propiciar una acción reflexiva en torno a criterios y principios que subyacen a las decisiones y acciones personales. Todo ello con la finalidad de fomentar el mejor desarrollo de la reflexión ética desde la vertiente personal y social, así como la capacidad para identificar y analizar condiciones favorables para el desarrollo humano en sociedades complejas (*ibid.*, p. 15).

[3] Esta manera de organizar las competencias puede diferir del punto de vista de otros autores. Así, por ejemplo, de acuerdo con Yurén no se asimila el cuidado de sí a las prácticas inclusivas: para ella, el "saber convivir" capacita a la persona como "sujeto ético" y el "saber ser" lo capacita como "sujeto que cuida de sí" (Yurén y Stella 2007, pp. 197-198).

Tenemos así que el programa incorpora elementos diversos que no solamente resultan muy sugerentes y pertinentes. Imprimen además un alto grado de complejidad al diseño pedagógico de la asignatura, ante la necesidad de hacer operativos los tres grandes aspectos contemplados en su diseño: el enfoque por competencias, junto con la propuesta de ocho competencias a ser desarrolladas; las cuatro perspectivas consideradas para ser atendidas de manera transversal, y los tres ámbitos de intervención considerados para la asignatura.

ALGUNOS ASPECTOS CRÍTICOS QUE SE OBSERVAN AL ANALIZAR EL PROGRAMA

El análisis curricular de un programa formativo contempla básicamente:

1. La consistencia entre los propósitos y contenidos, así como entre el enfoque adoptado y la orientación manifiesta en el desarrollo de actividades;

2. la secuencia en el desarrollo de las unidades formativas —en este caso las competencias— a lo largo de los seis grados; así como

3. la manera en que se articulan las competencias y se refuerza el manejo de unas y otras a lo largo de la primaria;

4. la operacionalización de los transversales;

5. la inclusión de los tres ámbitos formativos considerados. En ocasiones resulta muy útil además,

6. comparar el programa con otros que comparten propósitos y pueden estar dirigidos a distintos niveles educativos o poblaciones[4].

Todos estos ejercicios combinados permiten sustentar juicios relativos a la congruencia, la solidez teórica y la consistencia pedagógica de un programa.

[4] En este caso se hizo una comparación con la propuesta de "Estándares básicos de competencias ciudadanas" noviembre de 2003. Educación Básica y Media. Proyecto Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En lo sucesivo, referiremos a este Programa para contrastar algunos elementos del PIFCYÉ.

En el caso del programa que nos ocupa podemos resumir en una afirmación los asuntos críticos que presenta y que a continuación expondremos: *el* PIFCyÉ *no logra concretar un diseño curricular consistente de acuerdo con el modelo teórico por competencias al que declara adscribirse.* En consecuencia, tenemos una sugerente declaración de propósitos y orientaciones generales, junto con un diseño curricular que se queda muy corto respecto de tales propósitos. Este problema genérico del programa se presenta de manera evidente en el caso de los libros de texto (los cuales acusan además otros problemas que mencionaremos después). Tres son las causas de dicho problema, en función del análisis realizado:

1. Faltan dos piezas de orden teórico que resultan indispensables para desarrollar un programa curricular con este enfoque. La primera es que se presentan ocho competencias integradoras o complejas, es decir, cuya práctica supone el dominio previo de otras. *El programa no establece cuáles son las competencias "básicas" en función de las cuales es posible apoyar o sostener la formación de las integradas.* La falta de atención al desarrollo de las primeras compromete, en la práctica, las posibilidades de que el programa logre cumplir las segundas, y, con ello, sus propósitos.

2. La segunda, y en cierto grado relacionada con la anterior, es que *no se establecen los niveles (o estándares) de desempeño esperados en cada competencia así como la graduación de los primeros a los últimos grados.* El programa va directamente de las grandes orientaciones al diseño y sugerencias de actividades con los alumnos, por grado. Esto le impide aportar los elementos para valorar en qué medida avanzan en la dirección prevista.

3. En tercer lugar, el *programa presenta un sesgo hacia lo cognitivo, dejando de lado el dominio afectivo,* en el cual se asientan acciones estratégicas para el desarrollo socio-moral. De la misma forma *queda relegada la puesta en práctica en situaciones cotidianas respecto de aquellas competencias que se propone formar.*

Para ilustrar este problema exponemos un ejemplo completo tomado del PIFCyÉ. Se presenta la progresión de dos competencias que aparecen asociadas en el texto: manejo y resolución de conflictos y participación social y política, en primero, tercer y sexto grados. Este ejercicio fue realizado con las ocho competencias, por lo cual resulta indistinto ilustrarlo

con cualquiera de ellas, ya que presentan situaciones semejantes. Comenzamos por citar la definición de estas dos competencias cuyo desarrollo apreciaremos. Esto nos permitirá valorar el diseño formativo:

TABLA 1

*Definición de las competencias a ser analizadas**

COMPETENCIA	
5. Manejo y resolución de conflictos	6. Participación social y política
DEFINICIÓN	
Se refiere a la capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación, en un marco de respeto a la legalidad. Involucra, además, la *capacidad de cuestionar el uso de la violencia ante conflictos sociales, de vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial de la divergencia de opiniones e intereses.* Su ejercicio implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia. Asimismo, el desarrollo de esta competencia plantea que sean capaces de analizar los factores que generan los conflictos, entre los que se encuentran diferentes formas de ver el mundo y de jerarquizar los valores (*ibid.*, p. 19).	Esta competencia consiste en la *capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política.* Implica que los alumnos se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, *desarrollen su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas.* Se busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos que tienen impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. También se contempla que consideren la situación de personas que se encuentran en situaciones desfavorables, como una referencia para la organización y la acción colectiva (*ibidem*).

* Las cursivas señalan las referencias que aluden a la competencia como un todo en ejecución. El resto se refiere a elementos o componentes.

Como se aprecia, las dos competencias en los párrafos marcados en cursivas indican un nivel de dominio y mencionan algunos elementos implicados en su desarrollo. Ahora presentamos la forma en que se propone operar su progresión. Para ello tomamos tres grados: sexto, terce-

ro y primero. Se presenta la información completa sobre cada una. Sólo omitimos los ejemplos de los ejercicios concretos que siguen a esta propuesta:

TABLA 2

Ejemplo de progresión de dos competencias en tres grados de primaria★

Unidad y grado	*Propósitos*	*Competencias propuestas*	*Ejemplos de actividades sugeridas*
Unidad 5, 6°: acontecimientos naturales y sociales que demandan la participación ciudadana.	*a. Reconocer y analizar* algunos factores que dan lugar a conflictos en situaciones de convivencia; *b. examinar* asuntos de interés común cuya solución demanda la intervención libre e informada de las personas; *c. identificar* causas comunes de algunos conflictos sociales y cuestionar situaciones de violencia difundidas a través de los medios de comunicación.	Para esta unidad se propone fortalecer el desarrollo de las niñas y los niños con base en el trabajo de las siguientes competencias: • Manejo y resolución de conflictos • Participación social y política	*A1. Observo* que las diferencias de interés pueden generar diversos escenarios de relación entre las personas o los grupos. *A2. Identifico* protagonistas e intereses que dan origen a un conflicto con la intención de distinguir los motivos que dieron lugar al problema. *Formulo hipótesis* sobre el origen y desenlace de conflictos en la vida diaria. *A3. Exploro* diversas formas de organización, apreciando los beneficios personales y colectivos que cada una ofrece. *A4. Valoro* la opinión y ayuda de las personas que median en un conflicto para beneficio colectivo (*ibid.*, p. 154).

★ Con el fin de facilitar el análisis posterior utilizaremos los subrayados para clasificar el tipo de ejercicios previstos. Las *cursivas* sirven para identificar la parte del texto que señala las operaciones pedagógicas involucradas: *dominio cognitivo y dominio afectivo, propuestas que involucran la práctica de la competencia*.

Unidad y grado	*Propósitos*	*Competencias propuestas*	*Ejemplos de actividades sugeridas*
Unidad 5, 3°: aprendemos a organizarnos y a resolver conflictos.	*a. Identificar* como causa de algunos conflictos las diferencias de interés y puntos de vista opuestos, los cuales pueden solucionarse mediante el diálogo. *b. Explorar* diversas formas de organización para atender asuntos de beneficio colectivo.	Para esta unidad se propone fortalecer el desarrollo de las niñas y los niños con base en el trabajo de las siguientes competencias: • Manejo y resolución de conflictos • Participación social y política	*A1. Observo* que las diferencias de interés pueden generar diversos escenarios de relación entre las personas o los grupos. *A2. Identifico* protagonistas que dan origen a un conflicto con la intención de distinguir los motivos que dieron lugar al problema. *Formulo hipótesis* sobre el origen y desenlace de conflictos en la vida diaria. *A3. Exploro* diversas formas de organización, apreciando los beneficios personales y colectivos que cada una ofrece. *A4. Valoro* la opinión y ayuda de las personas que median en un conflicto para beneficio colectivo (*ibid.*, p. 95).
Unidad 5, 1°: dialogamos para resolver diferencias y mejorar nuestro entorno.	*a. Distinguir* que en la convivencia diaria se suscitan conflictos entre las personas y que para resolverlos es fundamental dialogar y conocer el punto de vista de los demás. *b. Participar* en asuntos de beneficio común que demandan toma de decisiones y trabajo colectivo.	Para esta unidad se propone fortalecer el desarrollo de las niñas y los niños con base en el trabajo de las siguientes competencias: • Manejo y resolución de conflictos • Participación social y política	*A1. Ubico* situaciones de conflicto en la convivencia diaria. *Manifiesto interés* por conocer el punto de vista de otras personas. *A2. Reconozco* que el empleo del diálogo es un recurso que favorece la solución de conflictos. *A3. Participo* con propuestas y compromisos en la toma de decisiones y anticipo repercusiones para mí y para otros. *A4. Muestro interés* por asuntos de mi entorno y *trabajo en equipo* para un beneficio común (*ibid.*, p. 55).

¿CÓMO OBSERVAMOS LOS TRES PROBLEMAS ARRIBA INDICADOS?

Competencias básicas e integradoras

La primera precisión que permite desentrañar el problema pedagógico de este programa tiene que ver con una distinción indispensable en un programa diseñado con base en este modelo. Una competencia básica refiere a aquellas habilidades, sean de orden cognitivo, afectivo o comunicativo, cuyo dominio está implicado en el ejercicio de una competencia ciudadana. Las competencias integradoras son aquellas más amplias y abarcadoras que, en la práctica, articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas (Chaux, Lleras y Velásquez 2004, p. 25)[5]. Retomando uno de los ejemplos analizados, la competencia "Manejo y resolución de conflictos", es una competencia integradora. Requiere para su puesta en práctica que los alumnos cuenten con cierta información sobre los procesos y situaciones de conflicto; deberán poner en juego ciertas competencias cognitivas como son la generación de opciones, la interpretación de intenciones o la consideración de consecuencias; competencias emocionales básicas tales como la identificación de las propias emociones, la autorregulación o la empatía. Así también ncesitarán algunas competencias relativas a la comunicación asertiva, la escucha activa o la argumentación.

[5] En las páginas 20-25 se presenta el proyecto general de "Estándares básicos de competencias ciudadanas" de Colombia. Las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Las dimensiones fundamentales para la acción ciudadana contemplan: *a)* conocimientos y *b)* competencias básicas: cognitivas, emocionales y comunicativas. En un segundo nivel están las competencias integradoras respaldadas de ambientes democráticos para su puesta en práctica; y todo ello desemboca en la acción ciudadana. En cuanto a los conocimientos, destaca lo que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía. Las competencias básicas que propone son las siguientes: *cognitivas*: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico; *emocionales*: identificación de las propias emociones, manejo de las propias emociones, empatía, identificación de las emociones de los demás; *comunicativas*: saber escuchar o escucha activa, asertividad y argumentación; *integradoras*: conciencia y paz, participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

El desarrollo de las competencias, requiere, no obstante, además de trabajo con los elementos, experiencias prácticas que las articulen, valoren la puesta en práctica e indiquen qué hace falta seguir fortaleciendo. Lo mismo podemos decir si retomamos la competencia de "Participación social y política".

Si revisamos de nuevo la tabla presentada, queda claramente de manifiesto que los ejercicios presentados de primero a sexto años, abordan elementos fragmentarios y desarticulados en relación con las competencias integradoras, a falta de una clara definición y operacionalización de aquellas competencias básicas que es indispensable desarrollar para que los alumnos, al concluir el ciclo básico, sean personas capaces y competentes en el manejo y resolución de conflictos.

Sobre la falta de graduación a lo largo del programa

Si comparamos los propósitos y ejemplos de las actividades sugeridas, comenzando por el último grado, podremos apreciar que *no hay una progresión en la formulación de las competencias abordadas*[6], es decir, que alumnos de primero, tercero y sexto están realizando prácticamente las mismas actividades: identifican, observan, reconocen, examinan y formulan hipótesis. La imagen que esto sugiere es la de un carrusel de actividades que se mueve en círculo sin avanzar en una dirección definida. No sólo no hay progresión, sino que la acción de mayor envergadura relativa a la competencia, la única que involucra la acción, está prevista para el primer grado y no para el sexto grado, como se esperaría. Así, mientras los pequeños

[6] Volviendo a nuestro ejemplo contraste, el proyecto Colombia está asentado en la definición de estándares de competencias, los cuales son criterios claros y públicos que permiten establecer lo fundamental y lo indispensable para lograr los niveles básicos de calidad de la educación (Ministerio de Educación Nacional 2004, pp. 1-30). Los estándares están organizados en ciclos (primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, para cada una de las tres dimensiones: "Convivencia y paz", "Participación y responsabilidad democrática" y "Pluralidad y valoración de las diferencias". Cada grupo de estándares integra competencias básicas cognitivas, afectivas o comunicativas. Así, en el primer ciclo: "Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades", "Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí" (*ibid.*, p. 16).

en la unidad 5 tendrán como actividad: "Participo con propuestas y compromisos en la toma de decisiones y anticipo repercusiones para mí y para otros[7]", los del último grado no van más allá de tareas relativas a observar, formular hipótesis, explorar y valorar.

La falta de graduación en la formulación de las competencias, así como sus resultados observables para reconocer distintos grados de dominio, tiene consecuencias importantes en relación con el manejo de la asignatura por parte de los docentes, a quienes se les presenta una serie de ejercicios sin aportar los elementos que les permitan identificar avances y rezagos para valorar en qué medida sus alumnos están realmente desarrollando una práctica de convivencia en función de las competencias señaladas. En otras palabras, el docente queda sin brújula para comprender el proceso de desarrollo de las competencias que requiere conducir en sus alumnos.

Sobre el recorte y sesgo del concepto de competencia hacia lo cognitivo, dimensión que se privilegia a lo largo de la asignatura

Se trabaja fundamentalmente en procesos intelectuales, poco o casi nada desde el dominio afectivo y es prácticamente ausente en el programa la puesta en práctica de la competencia en situaciones. Volviendo nuevamente al ejercicio presentado, basta revisar simplemente las operaciones identificadas con *cursivas subrayadas* para evidenciar la abrumadora predominancia de este ámbito a través de las operaciones: reconocer y analizar, examinar, identificar y explorar. En tres ciclos escolares completos, el manejo de dos competencias sólo mereció atisbar, respecto del dominio afectivo, un muy elemental contacto: *muestro interés*. Esta orientación hacia lo cognitivo deja fuera precisamente todos aquellos contenidos propuestos en "Ambiente escolar" y "Vida cotidiana", que podrían dotar de relevancia, gracias a su vinculación con ámbitos reales de desempeño, los contenidos de la asignatura.

Este señalamiento, que fuera una de las críticas más reiteradas hacia los programas de educación cívica anteriores, vuelve a presentarse en el PIFCyÉ

[7] Por cierto, esta actividad que contempla la anticipación de consecuencias es un asunto que rebasa el nivel de maduración de un pequeño de primer grado.

así como en otros proyectos recientes en este campo, en el nivel de secundaria. La reflexión que hace María Teresa Yurén, al analizar el PIFCyÉ para el nivel de secundaria, refleja el mismo problema que aquí observamos:

> No toma en consideración que en la formación de la personalidad cívico-ética y por tanto en el desarrollo de las competencias que se pretenden enfatizar a través del programa, interviene un aspecto sustancial inherente a la naturaleza humana: la afectividad. Ésta influye de manera determinante en la forma en que se desarrolla tanto la reflexión como el diálogo. Las emociones, de naturaleza básicamente biológica, en primera instancia y los sentimientos, entendidos como lo que pensamos acerca de las emociones que se generan en la relación con los otros y con nosotros mismos, organizan o desorganizan el funcionamiento mental y si no son tomadas en cuenta será muy difícil lograr las metas de que prevalezca la racionalidad, la reflexión y el diálogo en la toma de decisiones y en la participación en la vida ética y ciudadana (*cfr.* 2004).

En cuanto a lo señalado sobre las escasas situaciones para poner en práctica las competencias, las indicaciones de actividades sugeridas no solamente no suponen un dominio de la misma, en los términos definidos en el programa, sino que aluden a desempeños muy básicos en ambos casos. *Trabajo en equipo y participo* serán las dos referencias que sin concretar en qué consiste la práctica de la competencia aluden a ella. Así vemos cómo a lo largo del desarrollo del programa, se *reduce progresivamente el concepto de competencia hacia un planteamiento de objetivos de aprendizaje.* Y aun bajo ese modelo se queda muy corto en cuanto a los alcances previstos en la formación de los alumnos, quienes habrán estado trabajando toda la primaria sobre un conjunto básico de componentes de competencias. Las actividades sugeridas no llegan a los niveles avanzados en ninguno de los campos.

El programa desaprovecha así una gran cantidad de alusiones a las experiencias concretas desde la vida escolar, la organización del grupo-clase, la participación estudiantil, la construcción de normas, la involucración en una acción social organizada, la intervención en la solución de conflictos de clase y en la escuela, etc., todas ellas podrían ocupar los espacios reales y muy significativos para poner en ejecución las competencias previstas en él. Por su parte, el trabajo transversal, al ser únicamente aludido como

posibles referencias de vinculación, queda como una posibilidad que el programa no opera. Será cuestión de cada maestro tomar o no tales pistas.

Todo lo anterior se hace manifiesto de manera especial al momento de la evaluación. Éste es posiblemente el asunto más complejo de resolver en la asignatura en cuanto a esta temática y bajo un diseño por competencias. Tal modelo supone evaluar desde la acción y en situaciones concretas el avance en los desempeños previstos. Veamos qué sucede con este aspecto en el programa, siguiendo el ejemplo anterior: ¿Cómo observamos los tres problemas al momento de evaluar las unidades? (véase la tabla 3).

Lo que podemos apreciar es muy evidente. Por una parte el sexto grado plantea un primer conjunto de acciones (*a, b, c, d*), las cuales no tienen referente alguno que les dé soporte en las experiencias promovidas en el curso del programa. ¿Cómo pasar de reconocer y analizar, examinar e identificar factores de conflicto, asuntos de interés común o causas de algunos conflictos, a acciones que implican participación organizada ante catástrofes naturales, conflictos y acuerdos para el beneficio común? En consecuencia, quedan como declaraciones vacías, que rebasan las posibilidades de acción, ante la falta de experiencias pedagógicas de soporte a lo largo de la primaria. En el otro extremo, se plantea otro conjunto de aprendizajes previstos los cuales resultan muy elementales (*e, f, g, h*).

Lo anterior significa, en resumen, que la asignatura no logra configurar una experiencia significativa más allá de delinear la ruta por la que puede ir la competencia. Atisbando, apreciando, ponderando, los "grandes temas", sin zambullirse en ellos.

¿Elusiva o eludida? La posibilidad de explotar el potencial intelectual, la experiencia de vida de niños, niñas y adolescentes, su capacidad de asombro y su curiosidad; hacerse cargo —¿en dónde mejor que en el contexto de esta asignatura?— de la dramática realidad de violencia que rodea la vida nacional y se exhibe por distintos medios a todas horas. La conflictiva escolar relativa a la formulación y seguimiento de normas, los problemas de acoso entre pares, las situaciones de disrupción en aulas y de vandalismo, extendidas en tantas escuelas del país, ¿no merecen entrar a la mesa de conversaciones entre estudiantes y docentes?, ¿tan pequeños y jóvenes son nuestros estudiantes de nivel básico que requieren gotas homeopáticas para abordar realidades lacerantes del país como las que vivimos?

TABLA 3

Aprendizajes esperados

Aprendizajes esperados Al término de la unidad las niñas y los niños están en capacidad de:		
6° Unidad 5	3° Unidad 5	1° Unidad 5
a. Participar en acciones de prevención ante la presencia de fenómenos naturales tales como sismos, erupciones volcánicas o ciclones, entre otros. *b. Promover acciones* ante la escasez de agua o el calentamiento del planeta o su consumo irracional. *c. Buscar y proponer soluciones ante situaciones de conflicto* en sus ámbitos de participación al tomar en cuenta la opinión de los demás. *d. Plantear y asumir acuerdos colectivos* que impliquen la participación en acciones de beneficio común. *e. Identificar* acontecimientos sociales en su entorno próximo que representan un riesgo para sí mismos y para su colectividad. *f. Identificar* acontecimientos sociales de su entorno inmediato que representen un riesgo para sí mismos y para su colectividad. *g. Identificar* las posibles causas y consecuencias de un conflicto e intervenir de manera informada. *h. Explorar y analizar* la información que los medios de comunicación difunden en procesos de elección (SEP 2008a, p. 157)	*a. Identificar y describir* los beneficios de la acción colectiva de niños y adultos para atender los problemas del entorno. *b. Pedir la palabra al hablar y escuchar* con atención el punto de vista de otras personas. *c. Distinguir* las etapas que tienen algunos conflictos: su origen, proceso y desenlace. *d. Referir conflictos* cotidianos ocasionados por diferencias de interés o puntos de vista entre las personas. *e. Hablar sobre situaciones de conflicto* que se tienen entre las niñas y los niños del grupo escolar y exponer ideas y puntos de vista para su solución. *f. Argumentar* los beneficios del diálogo como recurso para la conciliación de las diferencias. *g. Proponer* entre las niñas y los niños del grupo escolar soluciones a conflictos cotidianos (*ibid.*, p. 97).	*a. Escuchar con respeto* los puntos de vista de las compañeras y compañeros del salón de clase. *b. Reconocer* que el diálogo favorece el intercambio de ideas. *c. Expresar* los beneficios que proporciona el trabajo en equipo. *d. Distinguir* que el empleo del diálogo permite el entendimiento entre las personas y la atención de sus demandas. *e. Participar* en actividades colectivas para el mejoramiento del entorno. *f. Identificar algunas situaciones* de conflicto que se presentan en su vida cotidiana y sus posibles causas. *g. Reconocer* que el empleo del diálogo es una herramienta útil que posibilita la solución de conflictos que puedan presentarse en la convivencia con los demás (*ibid.*, p. 57).

LOS LIBROS DE TEXTO DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Veremos sin entrar en detalle los asuntos más significativos que saltan a la vista al analizar los libros de texto elaborados de acuerdo con el PIFCYÉ, poniendo la atención en aquellos aspectos específicos de esta última fase del desarrollo curricular.

Los libros de texto no adoptan el enfoque teórico propuesto en el PIFCYÉ

Estos libros, por el contrario, vuelven a una visión en la que prevalece un enfoque cívico cargado de información en un tono oficialista y anacrónico. La ética, por su parte, se aborda bajo una concepción que regresa a los planteamientos del siglo XIX centrados en la prescripción de lo "correcto" desde la autoridad y se aleja, en consecuencia, del propósito de interpelar la vida y animar a la reflexión y la deliberación autónoma comprometidas en el programa. Ilustramos con un ejemplo tomado del libro de quinto grado:

> *Hola niño, o niña: Sí soy yo, Marco Tulio, tu viejo profesor de PLATICAR. Hoy quiero que aprendas cómo dar un consejo para que algún amigo tuyo alcance algo bueno o evite algo malo.*
>
> *Aconsejar al amigo*[8]
> *Ahora bien, para dar un consejo, primero descubre cuáles son las cosas buenas: la vida, la honradez, la libertad; la familia, los amigos; los deberes, el oficio, el trabajo, el dinero; la salud, la constitución física, la fuerza; la religión, la patria. Luego medita en si estas cosas son posibles o imposibles, necesarias o no necesarias, útiles o inútiles. Y medítalas hasta que obtengas una idea de las cosas que se oponen a éstas, de modo que el consejo que des sea el adecuado* [...] (SEP 2008c).

[8] El ejemplo se transcribe textual así como el recuadro. Sólo se omite el relato del caso del compañero por su extensión.

A continuación se expone el caso de un compañero que está consumiendo drogas a quien hay que aconsejar. Al final del caso, se retoma el consejo que hay que darle y cómo darlo:

> *Y todo eso mismo haz que lo vea desde el punto de vista positivo, por ejemplo:*
>
> > *Acuérdate Toño de que Rosa te quiere a ti, pero si se da cuenta de este rollo, o de que de plano ya le entraste a eso, de seguro y le hace caso a Rafa y sólo para deshacerse de ti. Tú sabes* (SEP 2008c, unidad 1, pp. 18-19).

El ejemplo muestra claramente el problema antes señalado: emplea los conceptos de manera abstracta, sin atender a la forma en que se expresan y practican en la vida real, como si las cosas fuesen valiosas de manera inmanente y no en función de decisiones humanas que se toman en circunstancias concretas. Una vez así formulados, se pasa directamente a la prescripción. En este caso, el consejo en tono "positivo" no convoca en absoluto al amigo a la reflexión sobre su propia salud, sobre las consecuencias para su vida familiar, escolar y su futuro. En lugar de ello, el "consejo" es una amenaza de exclusión social. Así es como se invita a proceder al amigo.

A todo esto se agrega el exceso de información que ofrece la visión oficialista de los contenidos cívicos y que las dependencias públicas se encarguen de la elaboración de temas sin ningún cuidado pedagógico. Ello distrae la atención de lo principal y satura la percepción de los alumnos.

Los libros de texto no asumen el diseño por competencias, y el manejo de líneas transversales no propicia las sinergias en la comprensión de los asuntos, sino que presentan una visión caótica, arbitraria y errática de los temas.

Desde los materiales educativos, si bien se declaran en favor de reconocer los conocimientos y experiencias previas y presentes de los alumnos, se limitan a aludir a estos conocimientos y experiencias sin interpelarlos y sin propiciar nuevas experiencias, para luego establecer de manera formal lo que de ellas debe considerarse valioso y útil. Esto obvia el carácter conflictivo que muchos de los lineamientos que proponen tienen en la prác-

tica concreta de los niños e incluso la ausencia virtual de referencias en la experiencia de vida de los niños y niñas de muchos de los planteamientos allí expuestos. El ámbito afectivo se aborda con un lenguaje y una distancia tales, que hace imposible que los niños se vean interpelados.

Por otra parte, no hay una integración funcional —sinérgica— entre los contenidos. Los transversales —por ejemplo, las referencias al cuidado de la salud, el tema de la basura o del agua— "irrumpen" en el texto, en ocasiones de manera muy forzada. Sólo por excepción los contenidos de formación cívica apuntalan o armonizan, al menos, con los referidos a la ética. Por tanto, se introducen temáticas sin dar continuidad lógica ni crear un espacio propio. Así, por ejemplo, en el libro de segundo grado (SEP 2008d, unidad 2) se presenta como "Material de apoyo" para el desarrollo de las competencias de esta unidad, trabajar en los siguientes tópicos:

a. El uso del tiempo: organiza tu horario.
b. ¡Conoce tus emociones!
c. ¿Sabes lo que significa la palabra "ahorro"?
d. ¿Sabes que estás en la infancia?
e. ¿Por qué es bueno que cuides tu salud?
f. Para cuidar tu salud y organizar tu tiempo.
g. La edad de oro tolteca (fragmento de un poema náhuatl).
h. Artista indígena (fragmento del texto de Josefina Zendejas).
i. El desarrollo de los pueblos indígenas (fragmento del texto de Luis H. Álvarez, Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (*ibid.*, pp. 24-27).

Vemos aquí que los libros están proponiendo que los alumnos de segundo grado de primaria, cuando trabajan el tema 2: "Mis responsabilidades y límites", amplíen su manejo con herramientas que van de la organización del propio tiempo y el cuidado de la salud, a la edad de oro de los pueblos indígenas, las emociones y la infancia. Tenemos así una yuxtaposición de asuntos sin articulación alguna alrededor de la noción de responsabilidad, contenido de la unidad.

Los libros de texto no asumen las características del desarrollo evolutivo de los niños, lo que se expresa no solamente en un lenguaje inadecuado a su edad sino un diseño

de actividades igualmente desajustado. Presentan además errores pedagógicos en el diseño, lo que aumenta la confusión en el conjunto, puesto que los gráficos o ilustraciones no se relacionan con los elementos de texto, sean transversales o curriculares.

Los libros de texto elaborados presentan actividades que parecen interpelar de la misma manera y sobre el mismo asunto a niños tan pequeños como de primero y a adolescentes cercanos a concluir el sexto año. Para los primeros grados, resulta muy complejo el lenguaje, ya que se da por supuesto el manejo del pensamiento lógico formal cuando están en la etapa de operaciones concretas. En contraparte, los mayores, quienes son capaces de formular no solamente razonamientos, sino de deliberar acerca del compromiso con acciones, el seguimiento y evaluación de acuerdos, además de la acción participativa grupal, son interpelados de manera por demás ingenua y retórica. Hay numerosos ejemplos que ilustran esta inconsistencia rayando en lo ridículo o lo patético. Tomamos uno solamente para ilustrar:

> Se interroga al alumno de esta manera: "¿Qué es reflexionar?, ¿qué debo considerar antes de actuar?, ¿es bueno?, ¿es justo?, ¿es útil?, ¿es necesario?" (SEP 2008b, unidad 2, p. 29).
>
> Aborda a los alumnos de forma más elemental que la utilizada con niños de primer grado: "¿Es correcto que los más grandes molesten a los pequeños? ¿Qué se debe hacer?" (SEP 2008e, unidad 2, p. 32).

Otros problemas relativos al diseño pedagógico de los libros tiene que ver con diversas cuestiones. Se aprecia un diseño abigarrado al incoporar una serie de elementos que son colocados en cada página, dispersando la atención del niño y confundiéndolo porque no sabe si el elemento de cada página tiene que ver con el texto.

No hay un esfuerzo de traducción de los textos enviados por las dependencias, muchos de los cuales resultan, por decir lo menos, desafortunados y fuera de foco. Se advierte un desacierto en el manejo de la colaboración de las dependencias oficiales ya que no hubo un trabajo de traducción pedagógica adecuado al lenguaje y le dé al texto un lugar dentro del proceso de la asignatura. Veamos unas líneas tomadas del libro de sexto:

La juventud es el conductor inminente del proceso de desarrollo de las naciones. Los jóvenes de nuestros días tienen condiciones que permiten afrontar el desarrollo como una realidad factible porque:

- Poseen niveles educativos más altos que las generaciones antecesoras.
- Sobreviven a las enfermedades de la niñez.
- Tienen familiaridad con las nuevas tecnologías.
- El cambio es un elemento inherente a su condición y posición dentro del contexto social.

Sin embargo, también se enfrentan a altos grados de exclusión, lo cual aumenta las probabilidades de que practiquen conductas riesgosas —en particular, en los ámbitos de la sexualidad y de la reproducción—, ilícitas, violentas. Instituto Mexicano de la Juventud (*ibid.*, p. 27).

En síntesis, los libros no sólo no favorecen sino que parecen dificultar la estructuración del pensamiento de los niños y niñas en este campo. Analizados en conjunto resultan ser un proyecto curricular que presenta problemas pedagógicos de diversa índole y de importancia tal que comprometen seriamente la posibilidad de hacer una contribución, aún marginal, al cumplimiento de los relevantes y bien delineados propósitos del PIFCyÉ.

¿ELUSIVA Y ELUDIDA?

¿Es la educación cívica alusiva o eludida? Ambas. Elusiva sí; se escurre, parece escaparse de las manos; son y han sido demasiados los atributos, las aspiraciones depositadas a lo largo de la historia de México en tan sólo un área del currículo, la cual queda rebasada ante el reto de construir la identidad nacional, de formar al ciudadano de la sociedad democrática, justa y honesta, al sujeto moral, mientras que la experiencia de todos los días en casa, en las escuelas, en la vida pública, política y social enseña lo contrario. Entonces resulta naturalmente esquiva, jabonosa, no se deja sujetar.

¿Eludida? También: se ha evitado, rehusado y declinado a decir y hacer algo significativo que despierte el sentido de la propia dignidad en niños,

niñas y jóvenes. Porque eso supone asumir que tal intento regresará después a la sociedad en forma de cuestionamiento y exigencia de cambio, ante un orden moral de la vida pública y de las propias instituciones educativas, sostenidas en gran medida gracias al vacío que la escuela ha hecho y sigue haciendo respecto de su obligación de formar personas íntegras, orgullosas de su país y conscientes de su propia valía como seres humanos. Se mantiene gracias a una cultura cívica que forma ciudadanos "menores de edad", inhabilitados para exigir el cumplimiento de sus derechos y para frenar la impunidad que campea. Podríamos decir a manera de balance que el reto y la fundamental obligación ciudadana y ética de esta "elusiva" asignatura, no sólo ha sido, sino que hoy sigue siendo eludida por situaciones de simulación, de falta de competencia o las dos.

Sin embargo, no sólo es posible, sino indispensable en este momento, retomar lo mejor del proceso seguido en la definición del programa. Preservar los aportes de la discusión alcanzada en su conformación y regresar atrás al punto en el que el programa perdió la pista, para concretar un proyecto consistente que logre convocar en las escuelas a niños, niñas, jóvenes y equipos docentes, a una verdadera reflexión sobre la vida cotidiana en su familia, su barrio, su región y país, desde una perspectiva de ciudadanía ética que los hermane también con el ancho mundo.

NOTAS PARA UNA REVISIÓN

Mirando hacia adelante, apuntamos algunas ideas que podrían apoyar tanto el trabajo de revisión del PIFCYÉ como de los libros de texto:

1. Es indispensable volver al diseño curricular del PIFCYÉ y definir las competencias básicas que están implicadas en el desarrollo de las ocho competencias que se han establecido, siendo todas integradas. Así también, distinguir niveles de progresión para el ciclo de primaria: básico, intermedio y avanzado. El último nivel que corresponde a sexto grado, estará señalando los desempeños más avanzados que se espera lograr en cada competencia al final de la primaria. Este ejercicio debe asentarse en un conocimiento del desarrollo evolutivo socio-moral, de forma que los desempeños estableci-

dos sean adecuados de manera general para los distintos grupos de edad: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto. La planeación, desarrollo y evaluación de actividades a lo largo de la primaria tendrá aquí su sustento, tanto para definir el tipo de competencias que estará implicado en cada caso (afectivas, cognitivas, comunicativas), como el nivel de dominio que se espera alcanzar en cada una de ellas.

2. El tema de la transversalidad requiere ser revisado a fondo, puesto que no ha sido desarrollado adecuadamente. Es preciso trabajar sobre esta noción para trascender la idea de transversalidad como adición de contenidos de distintas asignaturas que "emigran" al programa —convirtiéndolo en una especie de *collage* temático— y comprenderla justamente al contrario: es el PIFCyÉ el que aporta principios y consideraciones éticas que pueden ser trabajadas aprovechando las oportunidades que los contenidos del programa ofrece en cada asignatura.

3. La participación de las dependencias públicas a través de los oficios que se insertan en los LTG de cada grado parece haber sido una estrategia desafortunada, ya que, salvo alguna excepción, lo aportado está en un lenguaje oficialista, rígido y ajeno a los niños y jóvenes, dejando de lado el papel de apoyo a su formación, por lo que resultan totalmente prescindibles.

4. Especial atención merece revisar la manera de interpelar a niños, niñas y jóvenes y apostar de lleno a la posibilidad de desarrollar su sensibilidad moral, sus capacidades reflexivas, dialógicas y de acción colectiva. Los ámbitos de *formación para la vida* y la *formación ciudadana*, considerados, junto con la *formación ética* en el programa, requieren entrar en escena no de manera retórica sino aprovechando a fondo las oportunidades que la vida de la escuela y la localidad, con sus problemas y tensiones cotidianas, les ofrece. Éste es sin duda un elemento clave para dotar de relevancia a esta asignatura.

5. Finalmente, vale la pena también llamar la atención en la necesidad de interpelar de manera distinta a los docentes. Más que entregarles el detalle de actividades y tareas a desarrollar, se requiere convocarlos como sujetos éticos, capaces de elaborar su propia visión crítica sobre distintas situaciones a ser analizadas y animarlos a acompañar en este proceso a sus alumnos. Esto significa hacer del programa un espacio relevante para el desarrollo de la sensibilidad moral de los propios docentes, lo que supone

un cambio de giro fundamental. De acuerdo con José María Mardones, tiene que ver con renunciar a nuestros "problemas modelo", así como con no ofrecer respuestas infalibles; abandonar las prescripciones que no convencen ni responden a la situación y dar un giro hacia la modestia personal y educativa que consiste en convertirnos en acompañantes de los jóvenes. Colaborar a que encuentren sus propias respuestas, más que dárselas hechas según un modelo existente (1999, pp. 35-36). En otras palabras, que la formación cívica y ética sea un espacio privilegiado para trabajar en la conformación de comunidades reflexivas en el aula, entre los docentes en sus espacios colegiados, de padres y de madres de familia quienes, a través del diálogo aprenden a reconocer, reflexionar e intervenir en las situaciones que se presentan en los ámbitos escolar, familiar y comunitario. Tratándose de una asignatura disciplinaria, transdisciplinaria e interdisciplinar puede convocar en última instancia a la escuela para que revise sus propias prácticas y a transformarlas. De ahí la importancia de no eludir el reto que representa.

BIBLIOGRAFÍA

Blancarte, Roberto J. 2001. "Laicidad y secularización en México", *Estudios Sociológicos*, vol. XIX, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59805712>. [Consultado el 1 de septiembre de 2010.]

Cantón Arjona, Valentina y Mario Aguirre Beltrán 1999. "Formación cívica y ética para la educación secundaria: una propuesta Republicana", en <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/1999/septiembre/incert40.htm>. [Consultado el 1 de septiembre de 2010.]

Chaux, Enrique, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (comps.) 2004. *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

Díaz Barriga, Ángel 2006. "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz del cambio?", *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

García Herrera, Adriana 2008. "Libros de texto gratuitos y escuela pública", *La Tarea*, núms. 16-17.

LATAPÍ, PABLO 2003. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana.* México: Fondo de Cultura Económica.

MARDONES, JOSÉ MARÍA 1999. *Desafíos para recrear la escuela.* Madrid: PPC editorial.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LUCÍA 2001. *Los libros de texto en el tiempo.* Morelos: Universidad Autónoma de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.

MATA VARGAS, ENRIQUE 2005. "Enseñar historia con los libros de texto gratuitos", *Revista Educar,* núm. 34, pp. 35-42.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL 2004. *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* Colombia: Gobierno de la República (Guías, núm. 6).

PERRENOUD, PHILIPPE 2008. "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?", en <http://www.redu.m.es/RED_U/m2>. [Consultado el 1 de septiembre de 2010.]

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2008a. *Programa Integral de Formación Cívica y Ética.* México: SEP.

——— 2008b. *Formación cívica y ética. Primer grado.* México: SEP.

——— 2008c. *Formación cívica y ética. Quinto grado.* México: SEP.

——— 2008d. *Formación cívica y ética. Segundo grado.* México: SEP.

——— 2008e. *Formación cívica y ética. Sexto grado.* México: SEP.

SINGÜENZA OROZCO, SALVADOR 2005. "La idea de nacionalidad en los libros de texto gratuitos de México (1959-1972)", *Tzinzun. Revista de Estudios Históricos,* núm. 041, pp. 57-82.

TORRES BARRETO, ARTURO 2008. "Análisis historiográfico de los libros de texto gratuito de historia y civismo de los sesenta", *La Hoja Volandera,* núm. 258, febrero, pp. 1-15.

YURÉN CAMARENA, MARÍA TERESA 2004. *Informes finales de investigación educativa. Convocatoria 2002. IX. La asignatura 'formación cívica y ética' en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el estado de Morelos.* México: SEP.

——— Y SONIA STELLA ARAÚJO-OLIVERA (coords.) 2007. *Caleidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos.* México: Universidad Autónoma de Morelos-Organizaciones y Procesos de Formación y Educación, El Correo del Maestro-Ediciones La Vasija.

4. Ciencias naturales

LOS HÉROES OLVIDADOS: AGUA Y BOSQUES EN LOS LIBROS DE TEXTO, 1882-1959

Lucía Martínez Moctezuma
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

En un trabajo reciente, Emily Wakild (2009) planteaba una hipótesis interesante en relación con la fallida construcción, durante la década de 1935-1945, de un parque binacional en la frontera con Estados Unidos: no había podido concretarse debido a las diferencias culturales entre dos modelos de conservación de la naturaleza. En México se privilegiaba el área central, de fácil acceso y factible reforestación, mientras que el modelo estadounidense protegía las tierras salvajes, la periferia, lo exótico y lo majestuoso[1].

Esta idea resulta pertinente porque muestra las cualidades de un proyecto cultural: no se trata de un concepto universal y transferible sino que requiere de un significado social y un entendimiento cultural para darle forma. Como sucedió durante el proyecto cardenista que concibió a la naturaleza como un héroe; el bosque y la montaña entraron al panteón nacional y se convirtieron en parte esencial de la fábrica económica y social de una nación que, en el antiguo régimen, los había abusado, ignorado y sobreexplotado. En esta nueva propuesta, Cárdenas canceló concesiones a las compañías madereras y creó cooperativas forestales indígenas para el desarrollo de los recursos naturales a pequeña escala; emprendió el

[1] En 1935 se reunieron las dos delegaciones, mexicana y estadounidense, para discutir la creación de una Comisión Internacional de Parques, con la idea de promover el establecimiento de parques nacionales, refugios de fauna silvestre y reservas forestales a lo largo de la frontera entre México y Estados Unidos. Ambos países crearon refugios de fauna y reservas forestales pero Cárdenas nunca impulsó la creación de un parque internacional en la zona (Lane 1999, p. 125).

programa de reforma agraria más grande de la historia de México; amplió los proyectos de irrigación a los pequeños agricultores; experimentó con cultivos alternos (gusano de seda y girasol); creó industrias rurales y estableció cooperativas pesqueras y forestales (Lane 1999, p. 110).

Para proteger los recursos naturales mexicanos y llevar a cabo estos proyectos, Cárdenas creó en 1935 la primera agencia autónoma de conservación: el Departamento Forestal de Caza y Pesca, conducido por Miguel Ángel de Quevedo, quien pone en acción leyes y permisos, cooperativas forestales, sistemas de viveros, proyectos de investigación científica, educación y reforestación que se reflejaron en campañas escolares y en el aumento del número de parques: si en 1935 la relación era de 27 parques en Estados Unidos y 2 en México, en los años cuarenta, la proporción se invierte: en México aumenta el número a 40, mientras que en Estados Unidos se mantienen en 30. El proyecto cardenista valoraba la incorporación del indígena a su visión del campo para ofrecer a las comunidades un espacio pequeño, con historia, que restaurara la naturaleza dañada; la conservación de los recursos resultaba benéfica para la economía pero también para la salud y bienestar de la población.

¿Cómo se transmitió este proyecto cultural? ¿Cómo llegó a las generaciones jóvenes que cursaron la escuela antes de la llegada de los libros de texto gratuitos (LTG)? Los saberes transmitidos a través de los libros escolares pueden resultar una buena fuente de información. Es la pretensión de este trabajo mostrar las representaciones sobre el agua y los bosques que circularon en los libros de las escuelas primarias en dos momentos de la historia de la educación en México. El primero, 1889-1921, es el periodo de los congresos higiénicos y pedagógicos en los que se plantea la transformación de la escuela mexicana con un carácter urbano y cosmopolita. Después del proceso revolucionario, la creada Secretaría de Educación Pública (SEP) (1921) promueve la publicación de libros de texto que atienden al mundo rural. Es en un segundo momento, 1921-1940, cuando inicia la búsqueda de una nueva fórmula para educar a los mexicanos mediante las Misiones Culturales y el proyecto socialista. Al final de esta etapa, 1940-1959, se cancelan las divergencias en un intento de sentar las bases de una verdad única acerca de México y la unidad nacional, que culmina con el decreto de creación del texto gratuito y obligatorio, para llevar una visión única a todas las escuelas del país.

PRIMERA ETAPA 1882-1921

Los profesores y especialistas que participaron en los congresos higiénicos y pedagógicos de finales del siglo XIX (1882, 1889 y 1891) acordaron normar el espacio y la vida escolar de los alumnos mexicanos para ofrecerles una escuela sana y limpia que impartiera saberes útiles y juiciosos orientados hacia la ciencia y el progreso, destinados a preservar y fortificar la salud de los futuros ciudadanos. En estas reuniones se discutieron las condiciones que debían reunir las construcciones y el mobiliario escolar pensando en la estructura física y las necesidades de los niños. Una vez definido el espacio tocaba modificar las actitudes y los hábitos: la enseñanza de la higiene serviría como eje para conservar y mejorar la salud, evitar enfermedades y transmitir una serie de deberes y derechos a través de la moral y las reglas de civilidad (Goubert 2008, pp. 145 y ss).

La higiene determinaba los medios adecuados para conservar al organismo apto para el desempeño de sus funciones *individuales y sociales*. La niñez era considerada una etapa frágil por lo que era necesario que los preceptos higiénicos se aplicaran en las escuelas donde el aire húmedo y viciado propagaba las enfermedades que se agravaban con el ritmo sedentario que se imponía en el salón de clases.

La administración educativa aprobó la introducción de la higiene en el currículo escolar. Una gran influencia tuvieron los trabajos de Paul Bert, fisiólogo y consejero de los proyectos de instrucción pública en Francia, quien en 1882 hizo de la higiene una materia obligatoria (Bert 1898, p. 1 y 1904, p. 54). Un modelo que había adoptado el régimen del general Porfirio Díaz, fundado en una nación moderna, cosmopolita y urbana que suponía a la nación como una construcción homogénea y occidentalizada orientada hacia el mercado internacional, reglamentada y organizada científicamente (Tortolero 2002).

Reformado el plan de estudios en 1889, fue necesario emprender la redacción de manuales escolares que adoptaran el procedimiento intuitivo. Las nociones higiénicas aparecieron en los libros de lectura, de geografía y sobre todo en los de lecciones de cosas y ciencias físicas y naturales[2].

[2] El currículo de la escuela primaria era el siguiente: la lengua nacional, por medio de

Los libros de lectura subrayaban el deleite del aire fresco y saludable así como el gozo y la sensación de tranquilidad que producía la naturaleza, *siempre bella, siempre grandiosa.* Un paseo por el campo al amanecer permitía contemplar el *magnífico* espectáculo "de todos los seres del Universo, del cual nuestro mundo es una pequeña parte" (Parravicini 1900, p. 67).

En los libros de geografía se mostraba sobre todo la riqueza natural de México, que lo definía como *un hermoso país.* Motivo de orgullo eran los ríos que *fecundaban* los campos, los lagos y las lagunas esparcidas en diversas regiones del país; la diversidad de climas que hacía que las producciones animales y vegetales del país fueran variadas; las producciones minerales y la vegetación mexicana, *tan rica, variada y exuberante como la de muy pocas regiones del globo,* donde se podía estar orgulloso *por su riqueza y civilización,* y aunque el autor no explica sus criterios de clasificación lo situaba como *merecedor* del *segundo lugar del continente americano,* porque contaba con sabios y políticos ilustres de *reputación universal que darán gran impulso a la riqueza y prosperidad del país* (Yeves 1913, pp. 35 y ss).

Las *lecciones de cosas* abordaban el estudio de la naturaleza. El plan de estudios señalaba el aprendizaje gradual sobre los animales y las utilidades que prestaban al hombre. Con el procedimiento intuitivo se aprendía no sólo a describir los elementos sino a cultivar y a conocer el aprovechamiento de las plantas como alimento y recurso estético. También se abordaba el funcionamiento del organismo, su importancia y la manera de conservarlo sano. El objetivo principal era modificar las viejas costumbres para adquirir buenos hábitos de aseo personal, valorar el ejercicio para adquirir fuerza y vigor, y el cuidado "esmerado de nuestros sentimientos, por los cuales llegamos al conocimiento de la naturaleza" (Velasco 1919, pp. 179-180).

En general, estos libros buscaban *mover sentimientos* para encontrar la oportunidad de cultivar una planta, cuidar de algún animal y llevar a

ejercicios orales y escritos; las operaciones sencillas de aritmética y geometría; los conocimientos elementales e intuitivos y la coordinación de las cosas, los seres y los fenómenos que están al alcance de los niños; los rasgos importantes de la geografía; los periodos principales de la historia patria; los deberes de los habitantes y la organización política, local y federal; el dibujo, el trabajo manual y el canto. Las niñas aprendían además los trabajos domésticos, y los niños de las escuelas rurales los agrícolas (Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes 1910, pp. 5-17). Para la enseñanza de la historia véase, Martínez Moctezuma 2001; para ésta y otras disciplinas escolares, Galván y Martínez Moctezuma 2010.

la práctica los *someros consejos* que conservaban en buen funcionamiento al hombre (Velasco 1921, p. 211). Además de la práctica de la lectura se enseñaba a los niños *cosas útiles*, dirigidas a los alumnos que abandonarían pronto la escuela. Hay que recordar que la queja más frecuente a finales del siglo XIX fue la inasistencia escolar, a pesar de las multas que eran impuestas a los padres que no cumplían con su obligación (Trigo 1895, p. 4).

El bienestar higiénico del educando confrontó al campo con la ciudad. En las lecciones se representaba como el lugar idóneo para las caminatas y ejercicios al aire libre, en el que se respiraba mejor, los lugares bien aireados y a buena hora de la mañana (Velasco 1919 y 1921, p. 61 y p. 210, respetivamente; León 1897, p. 40). El campo era el lugar ideal no sólo por los beneficios que representaba para la salud sino porque la actividad que ahí se desarrollaba producía "un placer muy grande al [...] vivir y trabajar en el campo en vez de estar siempre encerrado en un cuarto en la ciudad" (Núñez 1913, p. 63).

Los salones de clase eran considerados "calientes y de desagradable olor", a diferencia del exterior, que era apreciado como un espacio de libertad, donde las niñas podían modificar su conducta: "*agitarse* [...] para gritar, corretear y cantar". Fuera de la clase se despertaba la imaginación para *descansar* de los problemas geométricos y geográficos, *recrearse* con las rosas, las amapolas y los lirios del jardín. Si no era el campo, el jardín servía para transformar la apariencia física de las alumnas adquiriendo un aspecto *sano* con "las mejillas sonrosadas, la mirada alegre, el paso veloz [... pues con] tan grato ejercicio ha vuelto a su ánimo la alegría y a su cuerpo la energía y el vigor que por el trabajo habían disminuido" (Rodríguez 1906, pp. 132-133 y 135; Garrigues y Boutet 1903, pp. 458-472). Además del campo, los jardines representaban entonces otra opción para acceder a la acción purificante.

Para descansar y defenderse de los rayos del sol, estaban los árboles, de los que se reconocía su utilidad para hacer muebles, obtener frutos y regular la temperatura. Fue hacia 1920 que se empezó a advertir sobre lo conveniente de aprovechar la madera pero sin "*agotar los bosques*"; una tímida llamada de alerta que el profesor hacía a sus alumnos cuando aclaraba que "no se trata de disertar largamente sobre los bosques [...] sino de amenizar la clase" (Avilés 1920, pp. 94-95).

El agua jugó también un papel importante en la enseñanza de hábitos como el aseo de los dientes y el baño. Las imágenes, como el texto en los libros, mostraban que una persona limpia y aseada era objeto de aprecio y consideración. Se subrayaba la importancia de la temperatura del agua en la higiene personal: el uso de *agua fresca* para la cabeza, la cara, las orejas, la nariz y el ángulo de los ojos; el *agua clara* para el enjuague de la boca; el *agua tibia* y el *jabón de castilla (sano y relativamente barato)* para el baño; el agua fría estaba reservada para combatir la anemia y el estado nervioso de las personas. El baño era *absolutamente indispensable* para despojar al cuerpo de las impurezas y suciedades que se depositaban en la piel. Era conveniente tomar de dos a tres baños por semana pero si no era posible "cuando menos una vez por semana [...y] tres horas después de haber tomado alimento". Para conservar una buena salud era necesario entonces la realización de ejercicios, una alimentación sana y nutritiva, pero sobre todo el cumplimiento de estas reglas de higiene (León 1897, pp. 41-42; Rodríguez 1906, p. 162).

El origen del agua también ocupó a los autores: "¿Quien habrá hecho el agua? [...] ¿el que brota de los manantiales, corre por el arroyo y después forma el río, el mar extenso y profundo?", y se respondía: "era Dios el creador de todas estas maravillas, quien las había fundado de la nada, quien las conservaba, quien las dirigía y quien las gobernaba pues, antes de *Él*, nada existía" (Núñez 1913, p. 34).

El agua se describía como un cuerpo líquido a la temperatura ordinaria, compuesto de oxígeno e hidrógeno y con la cualidad de ser buena cuando no tenía color, olor ni sabor, donde se podían cocer las legumbres y se disolvía con facilidad el jabón (León 1921, p. 107). Un fluido líquido, *muy transparente*, de un ligero color azul en pequeñas cantidades y muy azul cuando tenía la profundidad de los lagos de Suiza y de otros depósitos naturales donde se recogía el agua de las nieves (Trigo 1895, p. 43).

La abundancia del agua aseguraba el bienestar de los pueblos; aumentaba su consumo entre la población, mejoraba las comodidades de la vida. El agua no era suficiente más que cuando sobraba y una ciudad estaba bien servida cuando los habitantes podían hasta malgastarla (León 1921, p. 109).

Se trataba de la bebida que purificaba la sangre y con ello facilitaba la función de los intestinos y los nervios (Parravicini 1900, p. 88). El agua era considerada un líquido de primera necesidad en la alimentación y en

la higiene de los pueblos. Brotaba en los manantiales de la Villa de Guadalupe, Chapultepec, Desierto de los Leones, Tlalpan y Xochimilco y era conducida por grandes tuberías al corazón del Distrito Federal. Su uso en el aseo de las vías públicas, parques, monumentos, relojes y alumbrado público mejoraba las condiciones de salubridad y satisfacía las necesidades locales del municipio, regado todas las mañanas para evitar que las inmundicias, al entrar en descomposición, viciaran el aire y propagaran gérmenes nocivos que transmitían el tifus y la tuberculosis (Santa María 1907, pp. 71-73). Este conocimiento circuló de igual forma en los libros escritos para niñas donde se aprendió a usar el agua en la limpieza del hogar con la *práctica del trapeado* que evitaba la circulación de gérmenes listos para entrar en los pulmones (Rodríguez 1906, p. 45).

El tema del agua se usó también en las clases de moral. Una de estas lecciones daba cuenta de la reacción de tres viajeros frente a una fuente de agua fresca construida por un generoso obrero. El manantial brotaba al borde del camino, se hallaba rodeado de varias piedras y en una de ellas, grabada una inscripción: "procura ser como esta fuente". Después de discutir sobre su significado, cada uno de los viajeros expuso su opinión; para el comerciante el mensaje era, "sé activo, no te detengas nunca y llegarás a la prosperidad"; para el más anciano, "haz el bien por amor de Dios y no busques al hacerlo otra recompensa que ese mismo amor", y para el tercer viajero, un joven adolescente, el valor estribaba en su limpidez, un mensaje que orientaba la conducta de los lectores jóvenes hacia el bien y la virtud (Menéndez 1913, p. 71)[3].

El agua que no era cristalina representaba un problema de higiene pública[4]. Una idea que estuvo, en la primera década del siglo XX, en el

[3] Esta lección se repetirá en los textos de los años sesenta y por primera vez se dará crédito a Tolstoi como su autor (García 1958, pp. 43-44).

[4] Estos trabajos se justificaban en beneficio de la sociedad debido a que, "las clases sociales inferiores, le conceden muy poca o ninguna importancia a la purificación del agua; al grado de que son muy pocos hogares en los que puede encontrarse un filtro, más o menos apropiado [...] lo mismo que son rarísimas las personas que recurren a alguno de los procedimientos químicos que tienen el mismo objeto [...] nuestros gobiernos han emprendido obras monumentales [...] ni es posible que resulten eficaces, si la iniciativa individual no colabora [...] el número de defunciones de la ciudad de México por enfermedades del aparato digestivo, puede calcularse en 5 o 6 mil por año" (*La Escuela Mexicana* 1910, pp. 9-11).

centro de las justificaciones para desecar el lago de Chalco, a pesar de que las lecciones de los textos lo describían como parte del valle de México, cuyo paisaje era único en el mundo, donde el ojo del europeo no podía apreciar ni las distancias ni la magnitud de *los múltiples y variados accidentes de este magnífico panorama* (Garrigues y Boutet 1903, pp. 158 y 172; Gómez 1918, p. 181).

En los dos métodos para leer y escribir más populares del periodo se hacía mención también a estos contenidos. En el de Rébsamen, por ejemplo, la lección narra cómo el padre de Rafael y Laura llevan a los niños de paseo al bosque. Éstos no tienen más que exclamar: "¡Cuántos árboles¡ [...] y qué aire tan fresco y agradable". Haciendo referencia al pueblo de Xochimilco, se enseña el deletreo de la palabra: "[...] a pocas leguas de la ciudad de México se encuentra Xo-chi-mil-co [...] dicen que es una gran extensión de agua y que tiene muchos pescaditos. También hay en él ranas y ajolotes. Unas canoas cruzan la superficie" (1904, p. 45).

En la segunda parte del texto se ejercita la lectura con contenidos como el que estaba dedicado al campo, donde precisamente se alababan las virtudes de los árboles: la sombra, la humedad y la belleza. En este espacio de armonía se observaban en el paisaje los sembradíos y en ellos una imagen muy característica del campo: los labradores que conducían sus bueyes y sus arados en la preparación de la tierra, campesinos que parecían muy contentos, y "hasta nosotros llegan sus alegres cantos" (*ibid.*, pp. 68 y 82).

El segundo método de lectura fue el del deletreo fonético de Gregorio Torres Quintero. La enseñanza de la letra *ch* se hacía a través de la historia de un niño muy afecto a jugar con el agua en los charcos, en las tinas o en la lluvia. Cuando *chapoteaba* y *chapaleaba* en el agua se creía "el más feliz de los mortales". Para la letra *ll* se describía a la madera como "una cosa muy útil" porque se hacían muebles y casas. Podía cortarse con un hacha o con una sierra, y el instrumento hacía un chillido que se leía como lli, lli, lli (Torres Quintero 1950, pp. 141-142). En este libro observamos, además, que el análisis fonético de la letra *te* /t/ plantea una visión del indígena que sobrevivió a varias generaciones de lectores. La lección narra cómo en la época de la dominación española, entre los soldados mexicanos, había muchos indios *completamente ignorantes*, porque no conocían los cañones

debido a que no habían tenido escuela y vivían en la mayor miseria. En una de las batallas, algunos indios se dedicaron a *esculcar a los muertos*; les quitaron vestidos, zapatos y hasta los calcetines, pero, sobre todo, anillos y cadenas de oro. Sucedió entonces que un indio se halló una joya que nunca había visto en su vida: un reloj que "ni sabía cómo se llamaba ni para que servía", cuando oyó el mecanismo se asustó de tal manera que lo tiró y pensó que era el diablo, sus compañeros lo creyeron también y "así estuvieron todos con gran espanto [...] sin atreverse a tocarlo hasta que vino el general, que no era indio, y se lo echó al bolsillo" (*ibid.*, pp. 127-128).

Esta representación sobre el indígena y su ignorancia resulta interesante de observar porque el libro de Torres Quintero circuló en varias generaciones de lectores y bibliotecas escolares del siglo XX. Una imagen del indígena que no dista mucho de la que Miguel Ángel de Quevedo describió durante el periodo cardenista.

SEGUNDA ETAPA, 1921-1959

El primer modelo de escuela rural federal planteado por Vasconcelos (1921-1923) fue conocido como *La Casa del Pueblo*, donde los maestros, en su papel de misioneros, buscaban facilitar la incorporación de la población indígena a la civilización. *La Escuela de la Acción*, introducida por la SEP en 1923, pretendía suprimir los castigos, la memorización y la rigidez de los horarios, por esto el aprendizaje se estimuló en actividades relacionadas con la jardinería, el cuidado de los animales, la fabricación de artesanías y la higiene. Con Narciso Bassols al frente de la SEP (1931-1934) se consolidaron una serie de actividades comunitarias como las campañas de vacunación y la administración del tiempo libre a través de festivales laicos y patrióticos, juegos atléticos, práctica del beisbol, basquetbol y futbol, así como campañas antialcohólicas (Vaughan 1997, p. 86). En este periodo los textos fueron opcionales, menos los de lectura, geografía e historia, pero la falta de presupuesto hizo que siguieran circulando los de otros tiempos.

El programa de la escuela socialista transmitió una concepción materialista de la naturaleza y de las relaciones sociales, así como una idea dia-

léctica de la historia (Meneses 1998, p. 25). En este proyecto se estableció como prioridad despertar en el alumno la conciencia de su responsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa y justa; para esto, la escuela promovió la cooperación y la socialización del trabajo integrando a toda la comunidad vinculada a la escuela a través de diferentes comités donde se reunían las autoridades locales, vecinos, padres de familia y alumnos. Estos organismos se encargaron de las conmemoraciones cívicas, las fiestas de fin de año, las campañas, los concursos, las funciones de teatro, los eventos deportivos, la organización de cooperativas y los círculos de lectura que buscaban propagar valores, moralizar, dictar conductas, difundir hábitos, resolver problemas y, sobre todo, apoyar el trabajo del maestro cuando se mostraba una resistencia por parte de la población a esta nueva manera de mirar al mundo (Loyo 2006, pp. 284, 289, 296 y 301).

Efectivamente, como en otras épocas, Miguel Ángel de Quevedo, director del Departamento Forestal, veía en el indio un motivo de atraso. Notaba cómo *el pueblo bajo rural*, aun en las condiciones más favorables, no era capaz de tener elementos de bienestar y de riqueza porque no modificaba sus costumbres, *serviles e indolentes,* incluso en poblaciones indígenas favorecidas por sus condiciones económicas y agrícolas, como Xochimilco, dotada de aguas abundantes, terrenos fértiles y vías de comunicación. Las comunidades conservaban sus costumbres: falta de higiene, de hábitos culturales y de sociabilidad. En este marco, Miguel Ángel de Quevedo abogó por la aprobación de leyes que regularan la manera en que las comunidades rurales utilizaban los bosques, esto porque a sus ojos resultaba indudable que las poblaciones rurales carecían de educación y, en cierto sentido, de los rasgos culturales necesarios para hacer un uso racional de los bosques de la nación. Para combatir estas deficiencias fue necesario promover, desde la escuela, la creación de cooperativas con la idea de transformar y modernizar la práctica de los campesinos que vivían y trabajaban en los bosques. Había que despertar su ambición y gusto por mejores costumbres. La ignorancia de la clase rural se remediaría con instrucción obligatoria, *pronta y adecuada*: un aula al aire libre o bajo un cobertizo rústico, que contara con la instalación de una regadera y un excusado; un maestro, aun si no era titulado; y, una instrucción que consistía en el aprendizaje de la higiene, la moral, el civismo, los procedi-

mientos prácticos para la enseñanza de los cultivos, el cuidado de los animales, los hábitos de ahorro, de economía y de orden doméstico; además de la instrucción práctica en todo lo concerniente al apeo y buen cuidado de los árboles y del bosque para inculcar el amor por ellos (Quevedo 1916, pp. 34, 35, 49, 57 y 61; Boyer 2007, pp. 93 y ss).

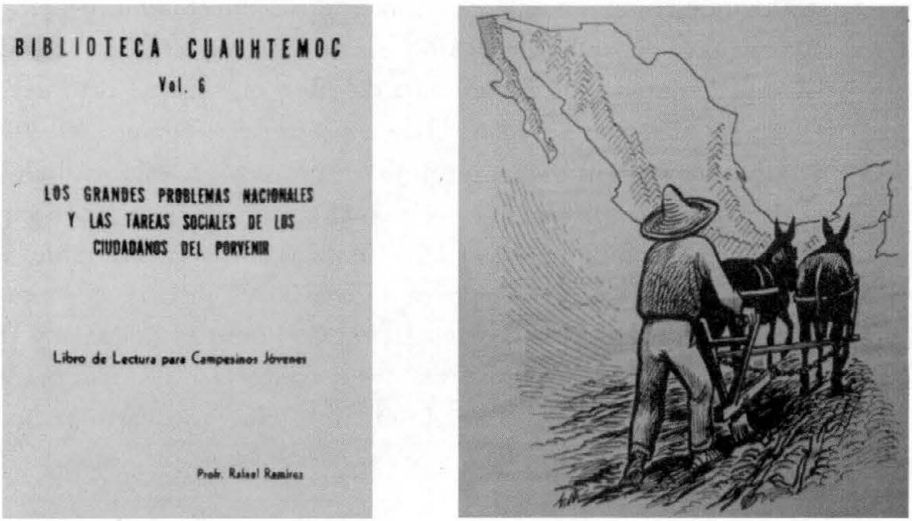
Para hacer llegar este discurso circularon un buen número de carteles, volantes y textos escritos especialmente para la formación continua del profesor, cuyo mensaje mostraba que el árbol era un amigo y debía ser tratado como tal. Esta preocupación fue el tema del libro que Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primarias Foráneas (1933-1934), escribió para llevar a buen término un proyecto de esta naturaleza. Sabía que era necesario que la escuela en el campo ejerciera una triple función: atender a los niños en la escuela, conducir cursos para hombres y mujeres y capacitar a la comunidad para mejorar su vida diaria. Por esto[5] escribió textos de lectura para las escuelas rurales como *El sembrador* y la colección de *El Porvenir,* cuyos números 3 y 4 corresponden a *El Plan Sexenal Infantil* (primero y segundo del ciclo inferior; tercero y cuarto grados del ciclo intermedio) y el número 6 a *Los grandes problemas nacionales y las tareas sociales de los ciudadanos del porvenir.* Este último dirigido a los *jóvenes campesinos* y a los *adultos maduros,* donde puso en práctica una innovadora estrategia didáctica: establecer una relación entre los programas de estudio y la vida cotidiana de una comunidad modelo llamada *El Porvenir,* cuyos habitantes tenían las mismas preocupaciones que los lectores de los textos. Rafael Ramírez planteaba la enseñanza a través de problemas considerados como experiencias con *amplio y hondo sentido social.* Sus ejemplos son claros y sencillos y en cada sección se busca el diálogo con el lector. En la lección sobre la riqueza forestal del país señalaba que el hombre no tenía piedad de los árboles: los talaba demasiado jóvenes, *sin permitirles que* llegaran *a peinar canas*; los arrancaba del bosque sin sustituirlos por otros más jóvenes y era el culpable de encender el fuego que los *devoraba.* Por esto cla-

[5] En los años siguientes fue director del Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria (1942); director de la Escuela Normal Superior (1943); miembro de la Comisión Coordinadora y Revisora de Programas Educativos y Textos Escolares (1944); inspector de las Misiones Culturales (1945) y director de la Escuela Normal de Veracruz (1950).

maba a los lectores, "Ampliemos la zona forestal de México, amigos míos; explotemos los bosques racionalmente y cuidémoslos para que no se agoten, camaradas" (Ramírez 1937, pp. 199-206).

FIGURA 1

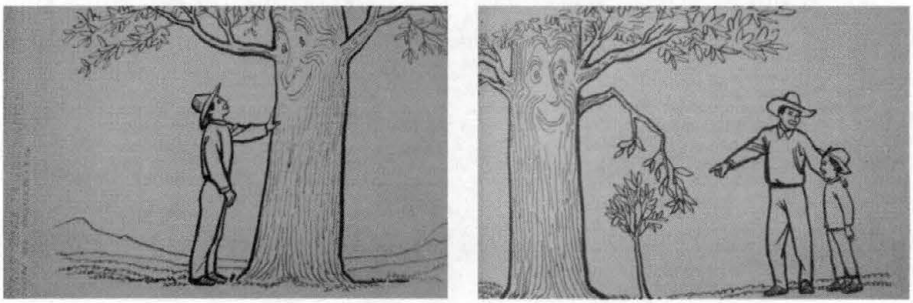
Lección "Los Grandes Problemas Nacionales"



Fuente: Ramírez 1937, portada.

FIGURA 2

Lección "El Problema Forestal"



Fuente: Ramírez 1937, pp. 199-206.

Otros libros mostraron, por ejemplo, que plantar y conservar árboles frente a la casa era una práctica útil porque formaba una barrera contra los gérmenes. Esta idea de la protección iba más allá pues, en lugares secos y calurosos, *el mejor tesoro* que podía tener una casa era un árbol que daba sombra y preparaba para *la refrescante lluvia*. Para ejercitar el lenguaje se discutía sobre la tala del árbol y se hacía uso de un vocabulario nuevo: si el árbol era viejo, se notaba en *la corteza* porque la madera se encontraba ennegrecida por el sol y las lluvias. Ya no se notaban los círculos que marcaban los años, ni tampoco los *radios* que iban del centro a la periferia.

Se justificaba la tala del árbol solamente si invadía la construcción escolar con sus raíces, pues no había que olvidar que los árboles eran el principal factor para la salubridad de las poblaciones y para la regulación de las lluvias que "con tanta ansia esperan nuestros campesinos". Por primera vez se hacía conciencia de su importancia "[pues] más se beneficia el que defiende y cuida los árboles que el árbol mismo" (Montes de Oca 1929, pp. 114, 136-137).

En los textos se observó, por primera vez, el comportamiento del agua y el bosque en cada estación: en primavera y en verano, las hojas se volvían verdes y lozanas y desaparecían en otoño, cuando caían y los árboles parecían *esqueleto*s, aunque los pinos y las encinas eran los únicos que conservaban su follaje; cuando las trillas habían terminado y el grano estaba en las trojes, por fin llovía, a veces demasiado porque los aguaceros caían todas las tardes acompañados de rayos, truenos y vientos muy fuertes, casi huracanes. El exceso de agua provocaba destrozos en la comunidad porque los arroyos y los ríos iban crecidos, muy revueltos; los caminos se volvían intransitables y entonces los arrieros y las bestias de carga se llenaban de lodo. Con este escenario los pueblos de la sierra eran los más afectados pues las lluvias no cesaban, debido a los llamados *nortes* (Monroy 1925, pp. 97-114 y ss).

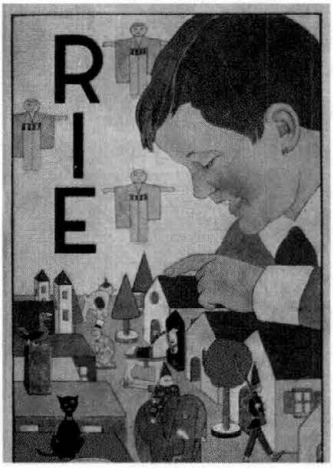
Durante este periodo fueron publicados libros de lectura como el de *Fermín,* donde se describía la vida de un niño sano, inteligente, alegre y servicial, cuyo padre era campesino y a quien él ayudaba en las labores del campo, desde el alba hasta que acababa el día. Con estas jornadas no le quedaba tiempo para asistir a la escuela, por esto "su perro era su único amigo, sus sentidos el maestro y la Naturaleza, *el libro donde aprendía*". Un texto que se leía, como otros en la época, cuando no podían practicarse las excursiones escolares. Las lecciones llevaban a los alumnos a recorrer el

espacio en libertad y observar todo a su alrededor desde una perspectiva estética: el campo era verde, estaba mojado por la lluvia de la noche anterior y, en el arroyo, el agua era del color del barro. Los niños al mirar el espectáculo observaban lo "bonito que se siente el aire fresco [... y donde es] el firmamento [...] más azul" (Comisión Editora Popular 1938, p. 88).

La importancia del tema se reflejaba en el hecho de que por primera vez se hacía mención al festejo del 15 de marzo, que se consideraba el Día del Árbol, *el mejor amigo* de los hombres por su utilidad pues, como se trataba en otras lecciones, protegía del sol y regulaba las lluvias que producían la electricidad para el alumbrado de la ciudad y de las fábricas[6]. La parte estética se subrayaba describiendo cómo los árboles poblaban los bosques y embellecían las calzadas. Los árboles proporcionaban también la madera para la construcción de casas y muebles, y servían para hacer durmientes, "la cuna de los niños, [...] poner el arbolito de Navidad y hacer ataúdes" (Uruchurtu y Alconedo 1928, p. 109).

FIGURA 3

RIE

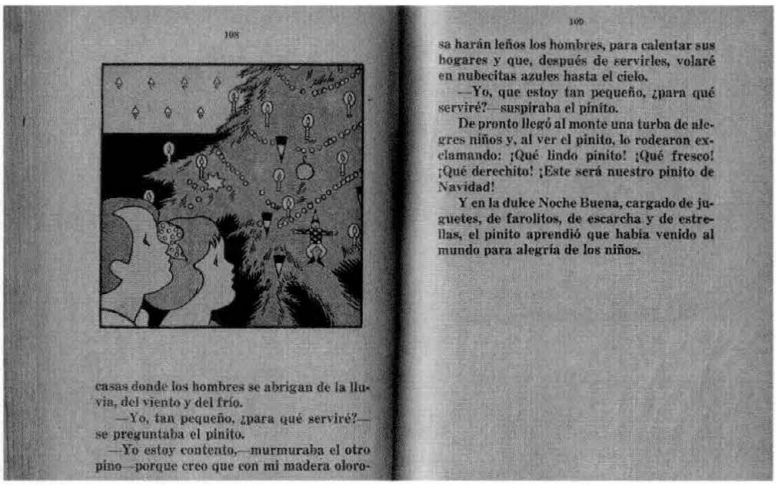


Fuente: Uruchurtu y Alconedo 1928.

[6] Durante el periodo se realizaron diferentes campañas que fomentaban la cooperación entre la comunidad y la escuela, entre ellas las denominadas prolibro, prolengua nacional, prolenguaje y proárbol, cuyo éxito se reflejó en la plantación de más de 100 000 árboles (Loyo 2006, p. 291). También se formaron cooperativas forestales y más de 4 000 viveros escolares para los jóvenes (Lane 1999, pp. 113-133).

FIGURA 4

Lección "El Pinito de Navidad"



108

casas donde los hombres se abrigan de la lluvia, del viento y del frío.

—Yo, tan pequeño, ¿para qué serviré?—se preguntaba el pinito.

—Yo estoy contento,—murmuraba el otro pino—porque creo que con mi madera olorosa harán leños los hombres, para calentar sus hogares y que, después de servirles, volaré en nubecitas azules hasta el cielo.

109

—Yo, que estoy tan pequeño, ¿para qué serviré?—suspiraba el pinito.

De pronto llegó al monte una turba de alegres niños y, al ver el pinito, lo rodearon exclamando: ¡Qué lindo pinito! ¡Qué fresco! ¡Qué derechito! ¡Este será nuestro pinito de Navidad!

Y en la dulce Noche Buena, cargado de juguetes, de farolitos, de escarcha y de estrellas, el pinito aprendió que había venido al mundo para alegría de los niños.

Fuente: Uruchurtu y Alconedo 1928, pp. 108-109.

A largo de la lección dedicada a la excursión escolar que los alumnos hicieron a Chapultepec se advierte, por primera vez, una preocupación por las consecuencias que puede tener el corte de árboles, pues se mencionan los claros por la tala. Sin embargo, no se muestra un verdadero interés, éste se suple invitando a los niños a visitar un enorme árbol llamado *El Sargento*, tan frondoso que sólo podrían abrazarlo uniendo sus manos. En la lección sobre el agua se muestran sus cualidades: mitiga la sed, sirve para el aseo personal y para el campo, además de que produce la electricidad, *tan útil en la vida del hombre.* Y se regresa al esquema ya conocido en el que el agua forma una cascada *que está enojada* porque salta con fuerza en las rocas y su color asemeja a la plata (Romero 1948, pp. 94-95).

El tema de la conservación de los bosques comenzó a ser recurrente y hubo libros que dedicaron más de una lección. Los títulos son elocuentes: "¡No tales los montes campesino!" y "Campesino: tu mejor amigo es el árbol". Algunas lecciones conservaron ese tono estético en el cual se describían las bondades del árbol: el *grato abrigo, la caja de ahorros del agricultor.* Dado que la educación comprendía a toda la comunidad, parecía que el mensaje estaba dirigido al adulto campesino para sensibilizarlo acerca del corte del árbol pues provocaba un mal al país por varias razones: sin las hojas y las ramas secas, se perdía el abono natural, el humus; se acababa con

la barrera natural que formaban las raíces y los troncos en las laderas; además la tierra vegetal y las lluvias deslavaban los terrenos y los volvían estériles y la falta de bosques privaba del espacio que conservaba la humedad atmosférica y el control de las elevadas temperaturas de las costas (Monroy 1925, pp. 60-61, 179 y ss.).

Sin embargo este discurso parece ambiguo cuando se maneja el valor de la madera en el mercado. Si se cortaba el árbol para sembrar maíz, el campesino se perdía de un negocio que podía redituar hasta mil pesos por la venta de 10 cedros. Si la necesidad del campesino obligaba a que esto ocurriera había algunas opciones: cortar uno y sembrar dos; pedir ayuda al vivero de la escuela rural donde el maestro los sembraría porque su labor era trabajar por la prosperidad del país (*ibid.*, pp. 181-182).

Tal razonamiento revelaba que en bien del progreso podían derribarse los árboles. Por lo menos era lo que también sugería, sin mencionarlo del todo, la construcción de la carretera Panamericana, justificando el deterioro en pro del descubrimiento del otro, porque las carreteras hacían que el hombre que habitaba cómodamente en la ciudad se acercara hasta el jacal del campesino y "comprendiera la lucha de este hermano suyo para arrancar de la tierra el grano de trigo [...] y viceversa, para que ambos se den la mano y se comprendan mejor [...]". Atravesar por aire todo un continente resultaba un milagro: se podía ver volar a las aves, apreciar los campos, montañas, pueblos, ríos y paisajes con tal rapidez que ello provocaba confusión sobre todo si se llegaba a dormir en un pueblo y despertar en otro. En cambio, derrumbar árboles para la construcción de una obra de trascendencia que implicaba atravesar el macizo de la cordillera de los Andes, "[...] unirá mañana a todos los pueblos de las Américas [...]" (Huerta 1940, pp. 182-184).

Esta idea del dominio de la naturaleza por el hombre también fue recurrente en las lecciones. En las ciudades, el hombre había encauzado el agua con tubos subterráneos, en cambio en el campo, parecía que no era necesario porque siguiendo los declives del terreno se formaban arroyos que constituían los riachuelos, los que una vez en los ríos iban a desembocar al mar o a los lagos. Una parte de ellos se filtraba, atravesaba la tierra y constituía las corrientes subterráneas de las que se alimentaban los pozos artesianos o se evaporaba humedeciendo la atmósfera (De la Brena 1906, p. 58).

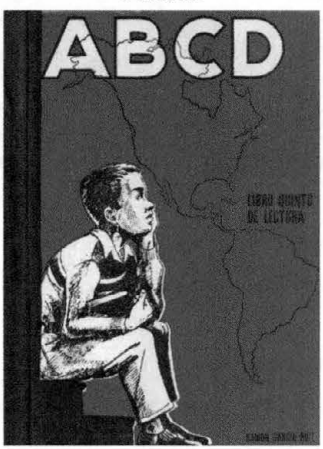
Las lecciones informaban sobre la fuerza de las cascadas que habían sido dominadas por el hombre para ser utilizadas como electricidad en el

alumbrado de los hogares y para mover las máquinas de las fábricas, como las de la Hacienda de San Rafael, donde los trapos sucios se convertían en el papel blanco *con el que se hacen nuestros cuadernos.* Por eso, el agua se convertía en la hermana del hombre, porque mitigaba su sed, aseaba su cuerpo, regaba sus campos, daba de beber al ganado y producía la electricidad *tan útil en la vida del hombre* (Romero 1948, pp. 165-168).

Para la década de los cincuenta, el discurso en torno al árbol resultó ambiguo: se enaltecía pero también se habló en pretérito de su existencia. Con la presión de la industrialización, que empezó una década antes, la conservación de los recursos naturales dejó de ser una preocupación: el rápido crecimiento demográfico (de 20 millones de habitantes se pasó a 48), la urbanización y el desarrollo aceleraron el deterioro del ambiente (Lane 1999, p. 137). En los textos, las lecciones hablaban de una historia que había sucedido hacía muchos años en nuestro país, donde había existido un bosque, "de árboles gigantes [...] cedros y pinos, de muchos cientos de años", un lugar donde el leñador vivía y de donde no quiso salir para no vivir en la ciudad con su hijo, porque allí estaba a gusto; al contrario, le recomendaba a éste que volviera cuando se cansara "que seguramente será pronto [...] acuérdate que en el bosque está tu hogar" (Velasco 1950, pp. 8 y 124).

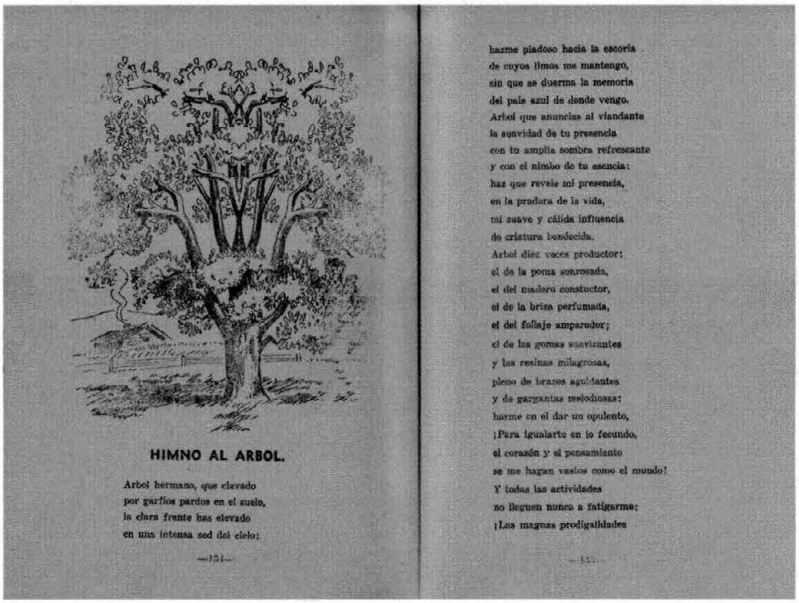
Al mismo tiempo había textos que incluían poemas de contemporáneos, como el de Gabriela Mistral:

FIGURA 5
Portada



Fuente: García Ruiz 1958.

FIGURA 6
Lección "Himno al Árbol, de Gabriela Mistral"



HIMNO AL ARBOL.

Arbol hermano, que clavado
por garfios pardos en el suelo,
la clara frente has elevado
en una intensa sed del cielo:

hazme piadoso hacia la escoria
de cuyos limos me mantengo,
sin que se duerma la memoria
del país azul de donde vengo.
Arbol que anuncias al viandante
la suavidad de tu presencia
con tu amplia sombra refrescante
y con el nimbo de tu esencia:
haz que revele mi presencia,
en la pradera de la vida,
mi suave y cálida influencia
de criatura bendecida.
Arbol diez veces productor:
el de la poma sonrosada,
el del madero constructor,
el de la brisa perfumada,
el del follaje amparador;
el de las gomas suavizantes
y las resinas milagrosas,
pleno de brazos ayudantes
y de gargantas melodiosas:
hazme en el dar un opulento,
¡Para igualarte en lo fecundo,
el corazón y el pensamiento
se me hagan vastos como el mundo!
Y todas las actividades
no lleguen nunca a fatigarme:
¡Las magnas prodigalidades

Fuente: García Ruiz 1958, pp. 134-135.

Finalmente en la década de los sesenta, la SEP, a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), elaboró una serie completa para los alumnos de las escuelas primarias de todo el país, que trató de unificar estos saberes sobre el agua y el bosque. Por primera vez, *La patria* se describía así:

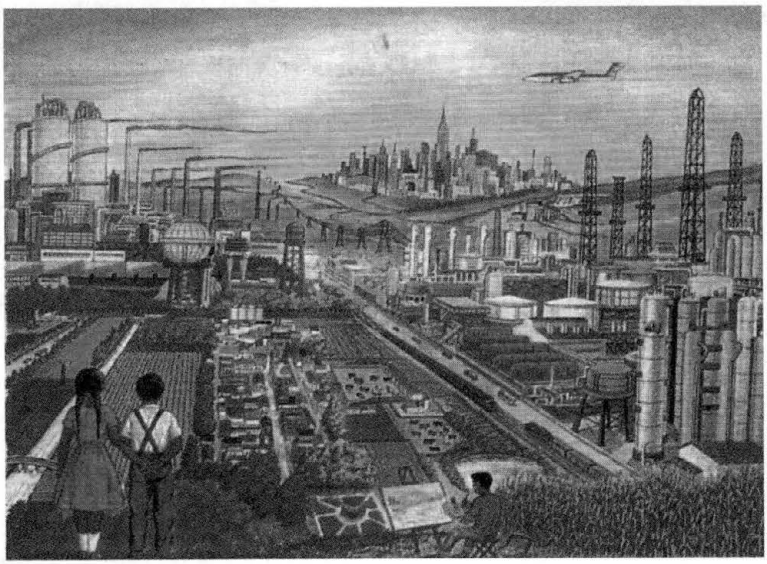
> Has empezado a conocer *cómo es tu patria*, las bellezas de su suelo, sus extensos valles, sus altas montañas, sus hermosas playas, y, unidos a todo eso, su clima, tan propicio para que se desarrolle la vida. Tienes conocimientos de algunos de los recursos naturales con que tu patria cuenta. Sabes ya que éstos esperan que se les aproveche en forma *cada vez mejor* a fin de que se conviertan en factores de engrandecimiento nacional [...] *A ti, niño mexicano, te tocará, cuando seas mayor*, aprovechar esos recursos de modo que sigan transformando a México en un país cuyos habitantes vivan, dignamente, libres y felices (SEP 1960, p. 59. Las cursivas son mías).

FIGURA 7
Mi libro de cuarto año



Fuente: SEP 1960.

FIGURA 8
Trabajando por La patria



Fuente: SEP 1960.

Un texto donde nuevamente se describe la belleza del país y la riqueza de los recursos naturales, pero ahora se les da a los alumnos el poder de aprovecharlos pensando en el futuro de la patria. Será hasta los años setenta cuando el proyecto de educación rural se transforme proyectando un sistema de cursos para las comunidades rurales dedicadas a la agricultura, la pesca, la cría de ganado, la artesanía y el pequeño comercio de la República mexicana. Todo ello coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y creado con la idea de difundir conocimientos prácticos e impulsar la organización de la comunidad. Es en estos libros que se manejarán imágenes que apuntan a reafirmar una idea en común en torno a la patria, la naturaleza, la fiesta y sobre todo la familia. Por primera vez se describe al medio ambiente:

> Te habrás dado cuenta de que vivimos en un país muy rico en recursos naturales [...] podemos obtener alimentos, medicinas, materiales para construir nuestras casas [...] nuestras ropas, para hacer herramientas de trabajo [...] aunque como tú ya sabes, hay muchos lugares en nuestro país donde el agua y el aire están contaminados y donde la tierra está cansada por sembrar lo mismo y por usar mucho abono artificial, o donde ya casi no quedan árboles por tanta tala que han hecho en los bosques. Pero todavía hay tiempo para rescatar algo que es muy importante para la vida: nuestro medio ambiente[7] (SEP 1990, pp. 66-67).

ALGUNAS IDEAS FINALES

Según los datos del censo de 1921, México era un país *geográfica y culturalmente* heterogéneo. Con una población de 14 300 000 habitantes, dos tercios de ellos vivían en el campo: 4 200 000 clasificados como indios y ocho millones como "gente cuyo nivel es primitivo". De ellos, 65% era analfabeta y, aproximadamente, 3 millones no entendían el castellano porque hablaban una de las 204 lenguas indígenas que existían en la época (Ramí-

[7] La primera edición de esta publicación se hizo en 1985. Los comentarios de los profesores del Estado de México y Oaxaca, donde se puso a prueba este libro se tomaron en cuenta para las siguientes ediciones.

rez 1976, p. 10). Con este panorama fue indispensable idear un proyecto pedagógico que atendiera además de la alfabetización, la transformación económica y social de la comunidad rural.

Fue así que el proyecto posrevolucionario trazó un plan integral, donde maestros y alumnos abandonaran las aulas para acercarse a los problemas de la comunidad rural. Además de educar al niño, la escuela consideraba al adulto, hombre y mujer, como elemento indisoluble de la estructura comunal, donde el maestro era un educador pero también el *procurador* del pueblo: el líder de la localidad, el promotor del cambio revolucionario, el gestor de las reivindicaciones agrarias y políticas y, sobre todo, el eslabón indispensable entre el campo y la SEP.

La integración del indio y del campesino a este proyecto buscaba formar en ellos la conciencia de la clase proletaria para hacerlos participar críticamente en la redistribución de la tierra y el poder. Incorporándolos a la vida moderna transformarían radicalmente su economía y romperían con la inercia de sus modos de producción, sus hábitos y sus costumbres, como aquellos que tenían que ver con el uso y el cuidado de los recursos naturales. Fue sobre todo durante el proyecto socialista que se promovieron las ideas de conservación (crear un equilibrio entre el aprovechamiento y la protección de los recursos naturales) y modernización. En la práctica, el proyecto de reforestación se convirtió en una de las tareas más importantes del cardenismo: se plantaron dos millones de árboles en el valle de México y cuatro en el resto del país; se crearon parques y sistemas de viveros nacionales, estatales, municipales (dos antes de 1934 y 294 después) y escolares (4000 entre 1935 y 1940), y se estimuló la creación de escuelas y cooperativas forestales.

Este proyecto buscaba reafirmarse en las lecturas de los libros escolares que circularon en las escuelas primarias mexicanas. Sin embargo, como se ve en los textos, se trata de una serie de representaciones que poco tuvieron que ver con el conocimiento local sobre la explotación y el cuidado de la naturaleza. Si en la primera etapa (1889-1921) los libros de texto incluyeron lecciones sobre el agua y los bosques, en la segunda resultarán prioritarias para el proyecto posrevolucionario, donde temas sobre el agua y los bosques ocuparon un lugar primordial como héroes del proyecto nacional, sobre todo en la época cardenista. Pero los testimonios de los inspec-

tores resultan reveladores de la situación: la enseñanza deficiente no sólo concernía a la formación académica, pues también era necesario mejorar una serie de aprendizajes como la agricultura y la ganadería, vistas como "un verdadero desastre" ya que los resultados eran tan pobres que la propia comunidad "se ríe de nuestra institución porque saben cultivar las tierras mejor que los técnicos" (Archivo Histórico de la SEP). Esta falta de preparación de los alumnos se debía, en buena parte, a que la escuela no contaba con los maestros indicados, carecía del material necesario para trabajar en los proyectos educativos y la actitud de los alumnos era intolerable debido a la indisciplina. El resultado por consiguiente fue la desorganización en las actividades escolares. La integración de las autoridades y de los padres de familia a los proyectos educativos resultó ser una buena estrategia porque la escuela se había convertido en una responsabilidad compartida que la SEP terminó por imponer como una obligación.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1935. *Serie Departamento de Enseñanza Agrícola*, caja 7, exp. 16, f. 28.

AVILÉS, GILDARDO F. 1920. *Guía práctica para la enseñanza de la geografía física. Preparaciones de clases*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

BERT, PAUL 1898. *Curso de enseñanza científica. Ciencias físicas y naturales*. 2ª ed. México: Oficina de El Universal.

——— 1904. *Curso de enseñanza científica*. 10ª ed. París: Librería Armand Colin.

BOYER, CHRISTOPHER R. 2007. "Revolución y paternalismo ecológico: Miguel Ángel de Quevedo y la política forestal en México", *Historia Mexicana*, núm. LVII, pp. 91-138.

COMISIÓN EDITORA POPULAR 1938. *Serie SEP 1er año. Escuelas primarias urbanas. Lectura oral*. México: SEP.

DE LA BRENA, LUIS 1906. *El niño mexicano. Método moderno de lectura dividido en cuatro partes progresivas*. México: Herrero Hermanos Sucesores.

GALVÁN LAFARGA, LUZ ELENA Y LUCÍA MARTÍNEZ MOCTEZUMA 2010. *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de México-Juan Pablos Editor.

García Ruiz, Ramón 1958. *ABCD. Libro quinto de lectura.* México: Ediciones El Estudiante.

Garrigues, Emilio y Maurice Boutet de Monvel 1903. *Simples lecturas sobre las ciencias, las artes y la industria.* 16ª ed. París: Librería de Hachette y Cía.

Gómez, Ricardo 1918. *El nuevo lector hispano-americano. Libro tercero.* México: Herrero Hermanos Sucesores.

Goubert, Jean-Pierre 2008. *Une histoire de l'hygiène. Eau et salubrité dans la France contemporaine.* París: Hachette (Pluriel). [1ª ed. 1986.]

Huerta, Delfina 1940. *Mi patria. Libro de lectura para quinto año de la escuela primaria.* México: Editorial El Material Didáctico. Profr. Carlos Rodríguez C.

La Escuela Mexicana 1910. México: Órgano de la Dirección General de Educación Primaria del Distrito Federal.

Lane, Simonian 1999. *La defensa de la tierra del jaguar. Una historia de la conservación en México.* México: Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad-Instituto Nacional de Ecología-Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales-Instituto Mexicano para los Recursos Naturales.

León, Luis G. 1897. *Nociones científicas en forma de lecciones de cosas.* 3ª ed. México: Tipografía Universal.

——— 1921. *Primer año de lecciones de cosas. Arreglado según los nuevos programas por Dolores G. De León.* 20ª ed. México: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.

Loyo, Engracia 2006. "En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)", en *Historia de la vida cotidiana en México.* Tomo V, vol. I, *Siglo xx. Campo y ciudad.* Aurelio de los Reyes (coord.). México: Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, pp. 273-312.

Martínez Moctezuma, Lucía 2001. "Miradas porfiristas: Sierra, Lavisse y la innovación pedagógica", en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita.* México: Siglo XXI-Universidad Autónoma del Estado de México.

Menéndez, Rodolfo 1913. *La moral en acción para la enseñanza primaria superior.* México: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.

Meneses, Ernesto 1998. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964.* México: Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Educativos.

Monroy Hidalgo, Luis 1925. *¡Levántate¡ Libro primero de lectura para uso de los alumnos del 2º año elemental.* México: Herrero Hermanos Sucesores.

MONTES DE OCA, FRANCISCO 1929. *La escuela de la acción en 80 centros.* México: Escuela Tipográfica Cristóbal Colón.

NÚÑEZ J., ABELARDO 1913. *El lector americano. Curso gradual de lecturas. Nueva edición destinada al uso de las escuelas mexicanas. 2° grado.* Nueva York: D. Appleton y Cía.

PARRAVICINI, LUIGI ALESSANDRO 1900. *Juanito mexicano. Obra elemental de educación escrita en italiano por [...] y aumentada con la historia de México, conocimientos útiles e inventos modernos por Ricardo Gómez. Inspector de escuelas en el D.F. Miembro del 1er Congreso higiénico pedagógico de la ciudad de México y representante de Querétaro en el 2° Congreso Nacional.* Madrid: Saturnino Calleja Fernández.

QUEVEDO, MIGUEL ÁNGEL 1916. *Algunas consideraciones sobre el problema agrario.* México: Imprenta Victoria.

RAMÍREZ, RAFAEL 1937. *Los grandes problemas nacionales y las tareas sociales de los ciudadanos del porvenir. Libro de lectura para campesinos jóvenes.* Veracruz: Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz (Biblioteca Cuauhtémoc, núm. 6).

——— 1976. *La escuela rural mexicana.* México: SEP (SepSetentas).

RÉBSAMEN, ENRIQUE 1904. *Método Rébsamen. Escritura y lectura.* México: Librería Selfa.

RODRÍGUEZ, DELFINA C. 1906. *La perla de la casa. Libro tercero de lectura para uso de las niñas que cursan el cuarto año de instrucción primaria elemental.* México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

ROMERO DAVID, ANA MARÍA 1948. *Sube. Libro segundo.* México: Ediciones Botas.

SANTA MARÍA, ANTONIO 1907. *Lecturas cívicas para uso de los alumnos de las escuelas oficiales en el tercer año elemental.* México: Herrero Hermanos Sucesores.

SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES 1910. *Anuarios escolares de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Educación primaria 1910-1911.* México: Tipografía Económica.

——— 1960. *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo.* México: SEP.

——— 1990. *Nuestro medio.* 7ª ed. México: SEP.

TORRES QUINTERO, GREGORIO 1950. *Guía del método onomatopéyico.* México: Editorial Patria, S. A.

TORTOLERO, ALEJANDRO 2002. "Modelos europeos de aprovechamiento del paisaje agrario: la desecación de los lagos mexicanos durante el siglo XIX", ponen-

cia presentada en el *XII Congreso de Historia Económica. Buenos Aires.* Buenos Aires, Argentina.

TRIGO, JOSÉ MARÍA 1895. *El niño ilustrado. Libro cuarto de lectura o preparación al estudio de las ciencias.* Saint Louis Missouiri: Spanish-American Educational Co. Libreros Editores.

URUCHURTU, ALFREDO E. Y ERNESTO ALCONEDO 1928. *RIE. Método de lectura y escritura para el primer año.* México: Sociedad de Edición y Librería Franco Americana, S. A.

VAUGHAN, MARY KAY 1997. "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1920-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista.* México: Fondo de Cultura Económica, pp. 76-110.

VELASCO, ROBERTO 1950. *Actividades para conocer y aprovechar la naturaleza. 1er ciclo.* México: [s. e.].

VELASCO, TORIBIO 1919. *Conocimiento de la naturaleza. Segundo año.* 2ª ed. México: Herrero Hermanos Sucesores.

——— 1921. *Conocimiento de la naturaleza. Tercer año.* 2ª ed. México: Herrero Hermanos Sucesores.

WAKILD, EMILY 2009. "Border Chasm: International Boundary Parks and Mexican Conservation, 1935-1945", *Environmental History,* vol. 24, núm. 3, pp. 453-475.

YEVES, CARLOS 1913. *Nociones de geografía universal con la parte de México escrita por Alberto Correa.* Nueva edición. México: Herrero Hermanos Sucesores.

LOS NIÑOS OPINAN DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES

Susana Quintanilla
Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

UN LIBRO POLÉMICO

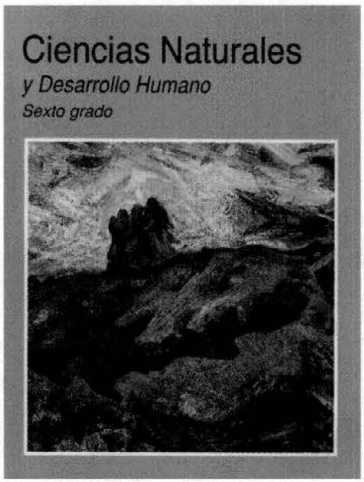
El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992 propició la reforma de los programas de estudio de la educación primaria general, que atendía 93% de la población escolar de seis a trece años de edad. Ese mismo año se llevaron a cabo los concursos para la elaboración de los libros de texto gratuitos (LTG), que habrían de acompañar las transformaciones en los contenidos y métodos de enseñanza. El concurso correspondiente a la asignatura de ciencias naturales de sexto grado fue declarado desierto, por lo que a partir de 1995 la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó a realizar modificaciones al libro elaborado a mediados de la década de los setenta en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Candela 1997; Gutiérrez-Vázquez 2004).

En 1999 la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) imprimió el libro de *Ciencias naturales y desarrollo humano. Sexto grado*[1], cuya

[1] El libro fue elaborado en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, bajo la coordinación general de José Antonio Chamizo Guerrero y la supervisión de Elisa Bonilla Rius y Armando Sánchez Martínez. Los autores del texto son Ana Barahona, Rosa María Catalá, José Antonio Chamizo, Blanca Rico, Marina Robles y Vicente Talanquer. Quince especialistas de diversas instituciones revisaron los contenidos y un equipo técnico-pedagógico coordinado por Noemí García realizó las pruebas en el aula. Carlos Chimal fue el corrector de la primera edición (1999) y Antonio Bolívar el de la segunda (2000). El diseño estuvo a cargo de Rocío Mireles.

portada aparece en la figura 1. Fue el último de la colección iniciada en 1993 y concluyó una etapa en el proceso de renovación de la educación básica. En él se amplían y profundizan los conocimientos de los grados previos acerca de la naturaleza y se proporciona información sobre algunos aspectos de la maduración humana. Igualmente, fueron incluidos temas relacionados con la sexualidad, la reproducción y los cambios emocionales y sociales que ocurren durante la adolescencia. Por último, se consideró pertinente presentarlos con mayor extensión que en los dos grados precedentes.

FIGURA 1
Portada del libro de Ciencias Naturales



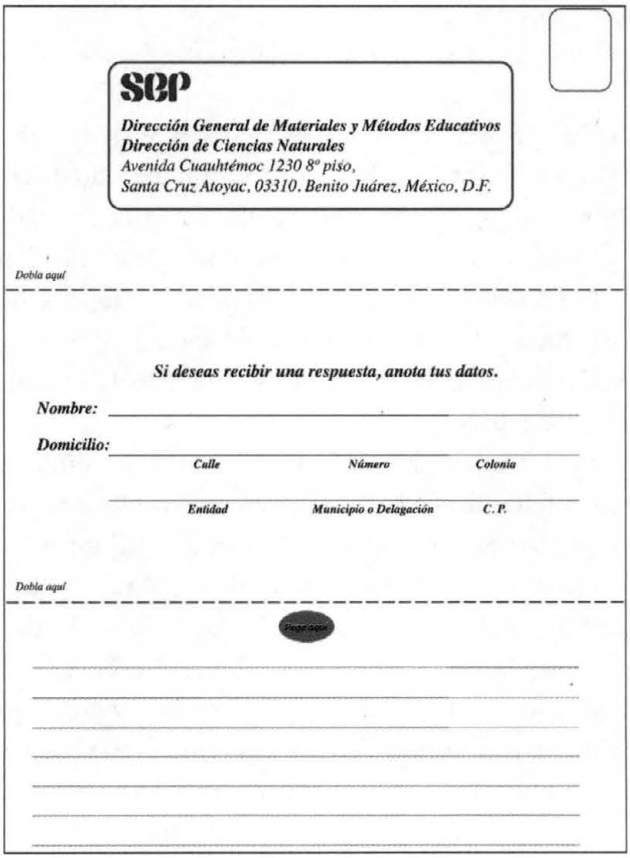
Fuente: SEP 2004.

La mayor parte de los cambios enunciados fue inadvertida por la opinión pública e incluso por los especialistas, que centraron su atención en los fragmentos referidos a la sexualidad. En relación con esto último, Miguel Limón Rojas, entonces secretario de Educación, aclaró que no se incluían cuestiones como el aborto y el uso de los anticonceptivos porque se había considerado que no era apropiado para los niños de entre once a trece años de edad. Olac Fuentes Molinar, subsecretario de Educación Básica y Normal, mencionó que el propósito del libro era ayudar a los alumnos a entender qué sucede al inicio de su adolescencia llamando a las cosas por su nombre, con claridad. Inmediatamente después, Jorge Serrano Limón, dirigente de la asociación Pro

Vida, manifestó que los libros de ciencias naturales fomentaban una "mentalidad anticonceptiva" [*sic*] pues veían a los hijos como una amenaza y no inculcaban el autodominio pleno de las personas como la mejor forma de evitar el embarazo. Agregó que la masturbación (tema que no es tratado en el libro) es un vicio, una degradación del individuo que dificulta las relaciones heterosexuales y asienta el egoísmo porque se enfoca al placer personal[2].

FIGURA 2

Invitación a exponer preguntas o comentarios



Fuente: SEP 2004.

[2] Estas declaraciones aparecieron en los principales periódicos nacionales los días 28 y 29 de julio y los primeros días de agosto de 1999. Un año antes, con motivo de la publicación del libro de *Ciencias naturales de quinto grado*, se había dado una polémica similar, aunque más intensa.

El libro de ciencias naturales y desarrollo humano de sexto grado mantuvo la tradición, iniciada en los años setenta, de incluir en las páginas finales una invitación a los alumnos para que expresaran sus dudas, preguntas o comentarios y los enviaran a la SEP. La convocatoria, que aparece en la figura 2, era muy escueta, no tenía ningún propósito evaluador ni ofrecía compensación alguna. Iba acompañada de un formato muy simple, con franquicia de correo. Si el remitente deseaba recibir una respuesta sólo tenía que anotar su nombre y su domicilio.

LA VOZ DE LOS LECTORES

La Dirección de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal recibió a lo largo del periodo de enero de 2000 a julio de 2006 casi quinientas cartas (492), que fueron respondidas con prontitud y guardadas con los datos de los remitentes. Elisa Bonilla, directora general de esta dependencia, y algunos de sus colaboradores decidieron a mediados de 2006 poner este material a disposición de los investigadores en educación para que lo analizaran y valoraran la posibilidad de realizar estudios especializados[3].

Cuando fui invitada a trabajar en este acervo no dudé en aceptar la propuesta y manifestar mi entusiasmo. Desconocía el contenido de las cartas, pero las consideraba como fuentes de muy alto valor para recuperar "la voz" de los lectores y su opinión respecto de los libros. Expresé la necesidad de analizar los LTG desde la perspectiva sugerida del lector, sin pretender, como propone Emilia Ferreiro, corroborar hipótesis, dar sugerencias o evaluar a los niños y a los materiales de lectura (1999). El propósito del estudio era sistematizar la información contenida en estos documentos y entrever sus posibilidades de uso en la investigación acerca de los materiales y de las prácticas de lectura y de enseñanza en la escuela.

Poco tiempo después recibí un disco con el acervo de las cartas previamente escaneadas, que fueron impresas y leídas a fin de identificar las

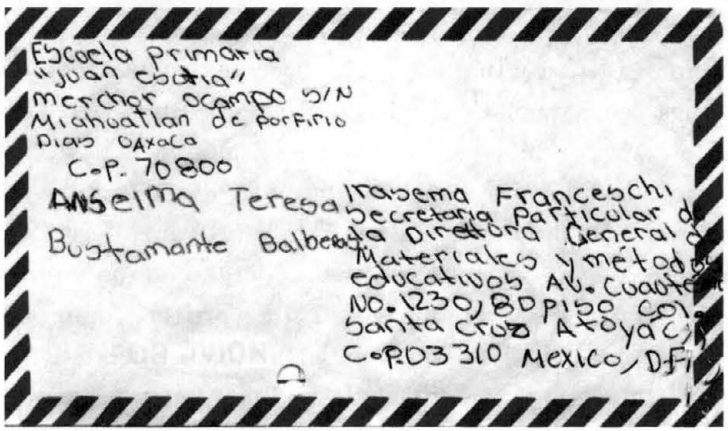
[3] La maestra en ciencias Mónica Schulmaister, coordinadora por parte de la SEP del proyecto que dio origen a este capútulo fue la responsables de establecer este enlace. Agradezco su confianza y apoyo.

variables a analizar, establecer los valores posibles de cada una de éstas y elegir las preguntas y los comentarios particulares que podrían resultar más ilustrativos. Trece cartas fueron excluidas porque se referían a otro libro de texto o a otros asuntos. La información fue capturada en una base de datos construida en *Microsoft Excel*. Posteriormente se realizó un informe de la metodología seguida y de los resultados obtenidos[4], así como una presentación más analítica a través de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Quintanilla y Lartigue 2007).

FIGURAS 3 y 4

Remitentes de los lectores del libro de texto gratuito de ciencias naturales





Fuente: corpus de cartas con comentarios de un estudiante de sexto grado sobre el libro de ciencias naturales.

[4] Quienes así lo deseen pueden ponerse en contacto conmigo en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

La edad de los corresponsales fluctúa entre los 11 y los 13 años. Una mitad de ellos es del género masculino y la otra del femenino. Con excepción de Campeche, escribieron niños de toda la República mexicana, independientemente del número de habitantes de cada entidad. De acuerdo con esta última variable, Oaxaca, Tamaulipas, Colima y Sonora tenían más cartas de las que podría esperarse, mientras que de Michoacán, Nuevo León, Guerrero y Sinaloa se recibieron menos. En las figuras 3 y 4 ilustro, a manera de ejemplo, el tipo de los remitentes que llegaban.

Al analizar la distribución del número de cartas recibidas de acuerdo con el tamaño de los asentamientos desde los que fueron enviadas se observó que casi la mitad provenía de ciudades medianas y un porcentaje importante de ciudades pequeñas. Estos datos contrastan con lo que podría esperarse, ya que en México la mayor parte de la población se asienta en la metrópolis, seguidas por ciudades medianas, grandes y, en último lugar, pequeñas[5]. Sin embargo, los alumnos que habitan en estas últimas muestran mayor receptividad a la invitación de la SEP.

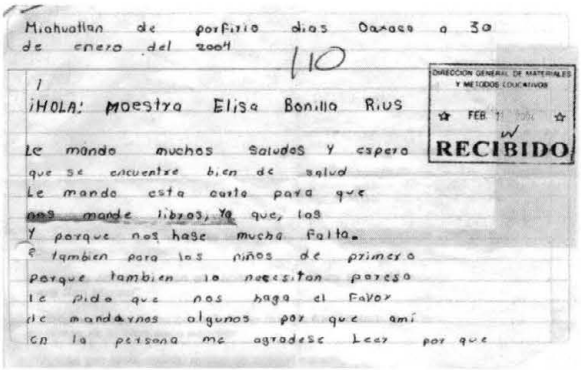
Resulta difícil inferir si las cartas fueron el resultado de una iniciativa propia de los niños, de los maestros o de los padres de familia. Cerca del treinta por ciento (28%) son respuestas grupales, muy probablemente dictadas por los profesores, pues provienen de la misma localidad y mencionan elementos idénticos o muy similares entre sí. Otros grupos de cartas tienen algunos aspectos comunes, lo cual hace suponer que fueron redactadas colectivamente y por solicitud de un tercero. Aun así hay cuestiones tratadas de manera individual. Casi todos los alumnos de Tuxpan, Jalisco, solicitan que se incluya en el libro más información sobre las plantas y se manifiestan en contra de que el tema de la sexualidad sea tratado en el texto. El resto de sus comentarios difieren de un alumno a otro, lo cual implica que el maestro orientó o dictó las dos primeras opiniones y después permitió que los niños se expresaran con mayor libertad.

Debido a que la invitación incluida en el libro era anónima, los niños tenían que suponer e imaginar quién era el interlocutor y destinatario proba-

[5] Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la clasificación de las poblaciones por habitantes es: rural o ciudad pequeña, de 1 a 49 999 habitantes; ciudad mediana, de 50 000 a 499 999; ciudad grande, de 500 000 a 999 999; metrópolis, de un millón o más habitantes.

FIGURA 5

Evaluación de la correspondencia, 2004


Miahuatlan de porfirio dias Oaxaca a 30
de enero del 2004
10
¡HOLA! Maestra Elisa Bonilla Rius
DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES Y MÉTODOS EDUCATIVOS
FEB
RECIBIDO
Le mando muchos Saludos Y espero
que se encuentre bien de salud
Le mando esta carta para que
nos mande libros, Ya que, los
Y porque nos hase mucha Falta.
P también para los niños de primero
porque también lo necesitan porego
le pido que nos haga el Favor
de mandarnos algunos por que ami
en la persona me agradese Leer por que

Fuente: corpus de cartas con comentarios de estudiante de 6° sobre el libro de ciencias naturales.

ble de sus cartas. La mayoría optó por la SEP, aunque otros se dirigían directamente a los autores de los libros, algunos a Reyes Tamez Guerra, quien era el secretario de Educación Pública durante el periodo estudiado, y uno "a quien lea esto". En todo caso, los corresponsales sabían que el receptor era una persona adulta que estaba lejos de ellos y se referían a él de manera directa. Muy pocos utilizaban el "usted" o recurrían a formatos epistolares formales y anónimos. Por lo general redactaban en primera persona y muchos proporcionaban información sobre ellos mismos. Quince alumnos anexaron fotografías personales, poemas o revistas, lo cual indica una búsqueda de mayor cercanía. La misma franqueza utilizaron los seis niños disconformes con los libros al exigir o rechazar algo que le atribuyen a la SEP. Uno manifestó con claridad su descontento: "Su libro fue una porquería; váyanse a su casa".

El tono de la narrativa es muy variado, pero prevalecen la cortesía, la admiración y el agradecimiento. Los niños envían saludos a los destinatarios de las cartas, les desean buena salud y les declaran su devoción franca ("ustedes son mis ídolos"). Incluso hubo quien mandó una bendición divina y otro expresó su esperanza de que el esfuerzo que implica hacer los libros sea bien gratificado. Otro dijo que cuando fuera grande le gustaría trabajar con los autores del libro, mientras que uno más les hizo una pregunta esencial: "¿Ustedes quieren a los niños?".

La cortesía y la búsqueda de reconocimiento no implican necesariamente una renuncia a recibir respuesta a las dudas y peticiones. Más de

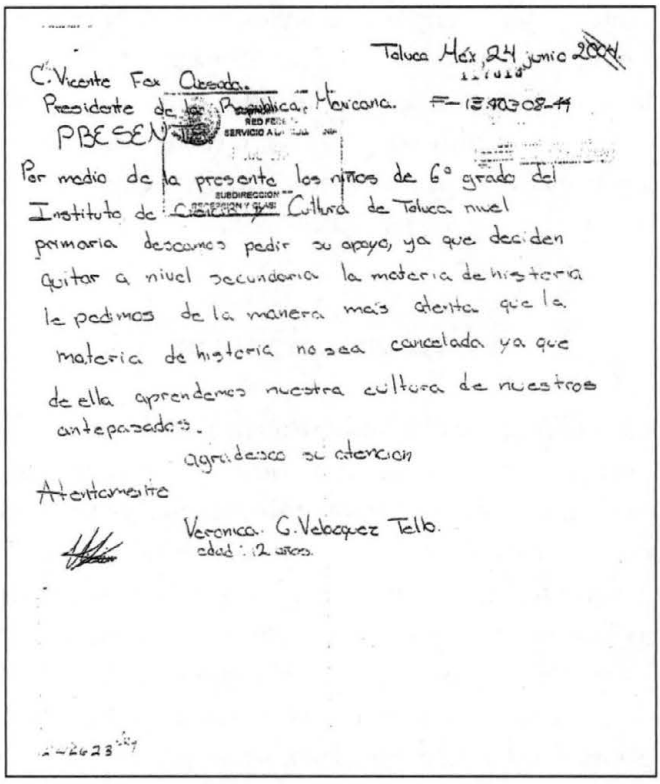
40% de las cartas requieren ser respondidas, ya sea porque en ellas hay preguntas muy concretas o porque los corresponsales exigen una réplica. Por ejemplo, uno escribió lo siguiente: "Yo quisiera un poco de atención y no ignoren esta carta. Se los ruego, tengo 10 años y no me gusta que me ignoren". Otro no sólo requirió una contestación sino que planteó que ésta era un asunto vital para él porque un retraso podría "ser demasiado tarde". A menudo estas exigencias van acompañadas de un cuestionamiento de la capacidad de los familiares, maestros y amigos para resolver sus incertidumbres sobre algo, o de un recelo para tratar con ellos un tema relacionado con su vida personal, en especial sobre el cuerpo y la sexualidad.

Sólo en una cuarta parte de las cartas fue posible identificar una postura clara respecto de la SEP, la cual es vista muy frecuentemente como una institución proveedora (por ejemplo, un niño pidió que le enviaran regalitos) o una aliada para resolver problemas personales, como qué hacer para vencer el miedo que produce el ingreso a la secundaria, o para interceder ante las autoridades, nada menos que el presidente de la República, en aquella época, Vicente Fox Quesada. Es percibida también como una institución "sabia" y capaz de proporcionar información que no tiene nada que ver con los contenidos del libro de texto (un alumno quería que la SEP investigara si el nombre de su mamá, Aria, era único en el mundo) o como una confidente con la que se puede platicar con franqueza sobre asuntos cotidianos de la rutina fuera de la escuela o dentro de ésta. Poco antes de terminar su carta, un niño comentó que le daba "mucho gusto platicar con ustedes", suponemos que con los destinatarios, mientras que otro dijo lo siguiente: "Ya se que nada más son tonterías pero lo que quiero es que me contesten y platicar con ustedes".

Algunos niños aprovecharon la invitación en el libro para quejarse de algo relacionado con la escuela, como la exigencia por parte del director de un uniforme nuevo, el trato que reciben de los maestros, el funcionamiento de otros recursos didácticos, como "el pizarrón conectado a la computadora" (probablemente un pizarrón electrónico del programa Enciclomedia), o con cuotas especiales que, según un corresponsal, les "están quitando el bocado de la boca". Algunos fundamentaron sus peticiones con relatos acerca de su entorno doméstico. Uno de ellos comentó que su familia es de escasos recursos y que su papá no tiene piernas, antes de pedir que le enviaran una enciclopedia; mientras que otro mencionó la existencia de un hermano suyo

FIGURA 6

Carta dirigida al presidente de la República



Toluca Méx, 24 junio 2004

C. Vicente Fox Quesada.
Presidente de la República. Mexicana. =IE 40308-44
PRESENTE

Por medio de la presente los niños de 6° grado del Instituto de Educación y Cultura de Toluca nivel primaria deseamos pedir su apoyo, ya que deciden quitar a nivel secundaria la materia de historia le pedimos de la manera más atenta que la materia de historia no sea cancelada ya que de ella aprendemos nuestra cultura de nuestros antepasados.

agradesco su atención

Atentamente

Veronica G. Velazquez Tello.
edad: 12 años.

Fuente: corpus de cartas con comentarios de un estudiante de sexto grado sobre el libro de ciencias naturales.

que es alcohólico para justificar su solicitud de mayor información sobre el alcoholismo. Pero el caso más sorprendente es el de un niño que exige que le den "algunas terapias psicológicas a los maestros, a nosotros y a nuestros papás para que no sean tan agresivos con nosotros".

El número de quejas recibidas es menor que el de las peticiones para seguir estudiando. Once niños solicitaron becas y siete más otro tipo de apoyo, lo que es indicativo de las dificultades socioeconómicas para continuar los estudios (hay que recordar que los corresponsales estaban por concluir la educación primaria). Estos niños están conscientes de que al concluir el sexto año terminará un ciclo en su vida. Algunos manifiestan su deseo de cursar la secundaria, pero reconocen los problemas para lograr esto último.

En el momento de graficar las frecuencias de cada uno de los temas sobre los cuales se refieren los niños encontramos un dato inesperado y grato: lo que más les interesa no es uno u otro de los temas tratados, sino los libros de texto mismos, cómo, por qué y quiénes los hacen, dónde se imprimen y cómo son distribuidos. Quizá resulte romántico afirmar a partir de este dato que en México lo más significativo de los LTG es su existencia misma como parte de un patrimonio social, pero no deja de ser emocionante que sean los propios lectores los que nos recuerden la importancia de estos materiales.

EL LECTOR COMO AUTOR

El interés de los alumnos por los libros se manifiesta de muy diversas maneras. La más sorprendente es la que "transforma" al lector en autor. Algunos niños piden que se publiquen cuentos o poemas escritos por ellos mismos, ya sea como una forma de contribuir a una labor que consideran importante o "simplemente" para compartir sus texto . Otros quieren saber de dónde sale la información de los contenidos, en algunos casos por curiosidad y en otros porque desconfían de lo dicho en el libro (por ejemplo, "cómo saben que existen otras galaxias si ni siquiera saben cómo son realmente los planetas"). La inquietud se extiende hacia los autores, quiénes son, cómo "saben tanto", por qué se dedicaron a hacer libros, etcétera.

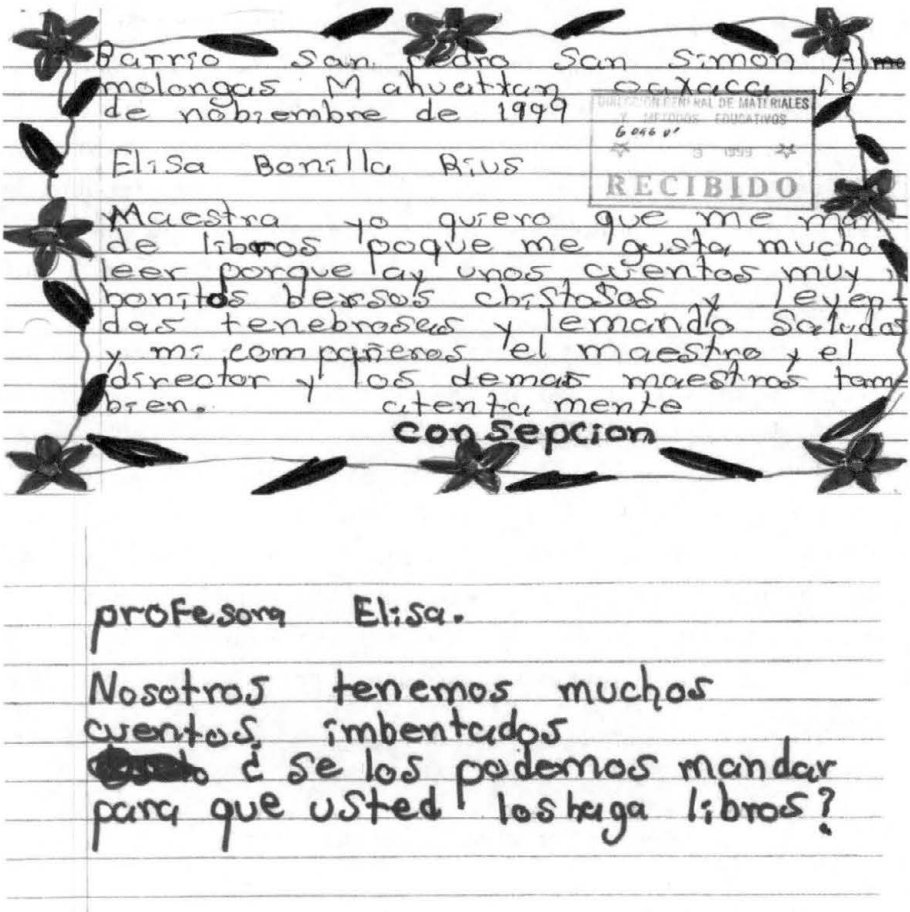
En todos estos casos hay una curiosidad genuina que podría ser satisfecha mediante una publicación explicativa sobre los LTG y lo que implica su elaboración y distribución. Independientemente de ello, queda pendiente la enorme tarea de ubicar el o los lugares que ocupan en México estos materiales no sólo en el mundo escolar sino en el más amplio de la cultura de la palabra escrita (Pellicer 2006). Para muchos niños mexicanos estas publicaciones constituyen no sólo una herramienta primordial de aprendizaje, sino el vínculo más inmediato, y a veces el único, con la cultura impresa y con el libro (Rockwell 1995 y 2001). Éste genera no sólo curiosidad ino que se convierte en un objeto de culto. En el ca o que nos ocupa, la estima se traduce en frases reveladoras como las siguientes: "Libro que cae en mis manos no se escapa de que lo lea"; "No quiero tirarlo (se refiere al libro de ciencias naturales) porque es pecado"; "Los cuidaré (a los

LTG) como mi propia vida"; "Al abrir mi libro de ciencias naturales, una gran emoción transcurre por mi mente".

La mayor parte de los corresponsales hacen referencias explícitas sobre el libro de texto en cuestión, y cerca de 35% realizaron una evaluación general de éste. La opinión de 97% de ellos es positiva, lo cual puede ser tomado como un logro del libro mismo y también como un síntoma, entre muchos otros, de los aciertos probables de la SEP en la renovación de la educación básica, en particular en la enseñanza de la ciencia.

FIGURAS 7 y 8

Los lectores como autores


Barrio San Pedro San Simon Almo
malongas Mahuattan oaxaca Mb
de nobiembre de 1999

Elisa Bonilla Rius

Maestra yo quiero que me mand
de libros paque me gusta mucha
leer porque ay unos cuentos muy
bonitos bersos cristianos y leyend
das tenebrosas y lemando Saludos
y mi compañeros el maestro y el
director y los demas maestros tam
bien. atenta mente
consepcion

profesora Elisa.

Nosotros tenemos muchos
cuentos imbentados
¿ se los podemos mandar
para que usted los haga libros?

Fuente: corpus de cartas con comentarios de un estudiante de sexto grado sobre el libro de ciencias naturales.

Por lo general, las referencias acerca del libro van acompañadas de menciones sobre los efectos de la lectura: "aprendí mucho", "me ayudó", etc. Esto no quiere decir que los lectores hayan aprendido realmente, pero manifiesta que tienen claro el propósito del texto, y muy probablemente lo que la SEP espera que ellos digan acerca de éste. Incluso hubo quienes sugirieron que se incluyan pruebas en el libro para que otros verifiquen qué tanto aprendieron al leerlo. Un niño expresó esta demanda de forma muy clara: "que al final de una lección viniera un como examen, contestarlo y mandárselo para que nos lo califiquen".

La comprensión de la finalidad instructiva del libro no necesariamente inhibe a los niños para expresar que disfrutaron la lectura o que aprendieron de forma fácil y divertida. Las valoraciones positivas van acompañadas de adjetivos como bonito, entretenido, fantástico, gozoso e importante, y de menciones acerca del efecto personal que ha tenido para ellos la información contenida en el libro. No hay que echar las campanas al vuelo, pero el uso, por parte de los niños, de estas palabras para referirse a un libro de texto, y por lo tanto indisolublemente asociado a fines y contextos considerados poco placentero , es una señal de los aciertos en las reformas a los materiales educativos.

La dominancia numérica de este tipo de opiniones resulta más relevante si consideramos la existencia de relaciones directas entre la apreciación del libro, el uso de éste en el salón de clase y, a veces, la intermediación del maestro. Estas relaciones son visibles tanto en las muestras de agrado respecto de la presentación de los contenidos como en aquellas que contienen críticas o rechazo franco. En relación con esto último, un niño preguntó lo siguiente: "¿Para qué hacen estos libros? ¿Para que los maestros nos pongan a hacer resúmenes?"; otro, hizo la siguiente observación: "Ya no queremos que aiga libros ni existan las escuelas porque es muy aburrida y no nos gusta estudiar".

¿POR QUÉ EL SEXO ES UN PROBLEMA?

Los niños declaran de forma espontánea su gusto particular por uno o por varios de los temas tratados en el libro. El más recurrente es el desa-

rrollo del cuerpo humano, seguido por la sexualidad y, en tercer lugar, las adicciones. No hay diferencias significativas entre los niños y las niñas respecto de los temas mencionados como favoritos, aunque la historia del Universo y el medio ambiente son más referidos entre los primeros y las adicciones entre las segundas. La evolución es otro de los tópicos preferidos, y 15 de las preguntas relacionadas con ese contenido se refieren a los dinosaurios. Los alumnos interrogan también sobre la naturaleza, la sexualidad y los cambios en el cuerpo durante la adolescencia.

Los niños exteriorizan a menudo opiniones y actitudes acerca de los contenidos del libro. De los 14 que opinan sobre la sexualidad, ocho lo hacen de manera positiva y seis de forma negativa. De estos últimos, cuatro corresponden a las respuestas grupales de Tuxpan, Jalisco, por lo que la valoración debe ser atribuida al maestro y no a los niños: es indicativa del rechazo, y la renuencia consecuente, de algunos sectores del magisterio a tratar en los salones aspectos de la sexualidad, y a la introducción, por parte de la SEP, de este tema en los programas de estudio y los LTG. Es probable que, al no poder manifestar de forma directa su oposición, ya sea ante los inspectores o los directivos, lo hagan a través de sus alumnos induciendo, o probablemente dictando, lo que éstos deben escribir.

Lo anterior pudo haber influido en las diferencias de tono y apreciación entre los comentarios sobre los contenidos sexuales realizados "en grupo" y los individuales. Estos últimos expresan más disconformidad por las ilustraciones que por los contenidos y sus quejas se refieren al comportamiento del grupo en el salón de clase en el momento de abordar el tema. Una niña escribió lo siguiente: "no me gustó donde vienen los monos desnudos porque los compañeros comienzan a decir cosas [...] o hablan de las compañeras". Su desagrado no está dirigido hacia los dibujos, sino hacia lo que éstos suscitan en el grupo, en este caso en los niños. Otra niña se refiere a lo que ella siente cuando se mencionan ciertas "cosas": "Cuando la maestra nos habla del cuerpo humano y de cómo nacen los bebés, nos ponemos como si nos diera vergüenza".

Algunos de los niños reconocen que la sexualidad es un tema "delicado", un problema, y agradecen que sea abordado de manera abierta (por ejemplo, "Este libro [...] no esconde nada [...] he aprendido a respetar mi cuerpo como es y no como yo quiero"). Incluso, uno pregunta a los autores

qué los motivó a hacerlo (se refiere al libro) tan abiertamente, y de inmediato da su acuerdo: "Yo opino que está bien porque así podemos aprender más estas cosas tan delicadas". Pero lo que más llamó mi atención fue el fragmento siguiente, escrito por una niña: "Jamás se nos ocurrió que teníamos algo como la vagina [...] Si no fuera por estos libros jamás hubiéramos sabido de esas partes tan interesantes".

Usaré este ejemplo para destacar: el uso preciso de las palabras, sin analogías ni elusiones, por parte de los niños, y el significado que tiene para ellos el acceso, a través de los LTG, a la información sobre el cuerpo y la sexualidad. En relación con lo primero, resulta gratificante que los alumnos nombren las cosas por su nombre al hacer sus preguntas o redactar sus comentarios y busquen información precisa, sin ambigüedades. Van algunos ejemplos: "¿Al introducir el pene en la vagina los espermatozoides entran con el semen?"; "¿Una joven de 14 o 15 que tiene relaciones sexuales es señora?"; "Quisiera saber el tamaño promedio del miembro del hombre erecto y por qué a no otras nos sale la regla".

Algunos niños, en especial del género femenino, valoran la información contenida en el libro de texto situándola en relación con sus propios miedos y problemas (una niña que solicita información sobre la menstruación reconoce que su petición se debe al miedo que le produce saber que pronto va a comenzar a menstruar), con otras fuentes de información o con respecto a otras épocas ("mi mamá me dijo que antes los libros no hablaban del sexo"). En estos casos, a menudo los alumnos desconfían de lo dicho por terceros (un niño inicia su pregunta comentando que su mamá le dijo que de los hombres no sale semen) o comparan las explicaciones que vienen en el libro con las que les proporcionan sus padres o maestros: "Me he dado cuenta de muchas cosas que estaba confundido como la reproducción que nuestros padres no es lo mismo que nos lo digan a como lo explican ustedes".

Mientras que las referencias sobre la sexualidad son ponderadas por los lectores en función del reconocimiento de sí mismos, las referidas a las adicciones son valoradas en relación con la salud y "la perdición". Un niño afirma que de no haber tenido acceso al libro "su vida hubiera sido una basura", y otro sostiene que los libros de ciencias naturales son los que más ayudan para "no entrar al camino del vicio". Curiosamente, este reconocimiento de la utilidad de los libros no se produce en relación con el tema de la equidad

de género, que fue introducido por vez primera en los programas de estudio y los LTG de la época. Algunos niños preguntaron el porqué de esta inclusión en la materia de ciencias naturales, y otra hizo una pregunta que por fortuna no tuve que responder: "¿Por qué los hombres son machistas?"

CHARLES DARWIN ESTABA EQUIVOCADO

Mencioné que el tema de la evolución es uno de los favoritos de los lectores del libro de ciencias naturales, pero no describí ni las dificultades que éstos manifiestan para entenderla ni los conflictos de valores que suscita. Debido a que las primeras son más frecuentes, y que nos permiten ubicar a los segundos en una dimensión más justa, comenzaré por transcribir un fragmento de una de las cartas: "No estoy muy de acuerdo con la evolución. He ido muchas veces al zoológico y los gorilas y los chimpancés no cambian [...] Charles Darwin estaba equivocado".

Este niño seguramente "aprendió" lo esencial del texto en cuestión: que en el proceso de evolución los seres vivos cambiaron hasta ser lo que son. Es factible que además haya interiorizado las "reglas" del método a seguir en algunos de los experimentos o en las prácticas de observación sugeridas en los libros de ciencias o realizadas de forma independiente a éstos. Sin embargo, sus referentes temporales y empíricos son inmediatos (las visitas al zoológico) y no los "hace miles de años" que se manejan en el libro. Estas coordenadas resultan más fáciles de ser admitidas cuando se trata de animales ya inexistentes, y sin duda fascinantes, como los dinosaurios, cuyas características intrigan más a los lectores que el deterioro del medio ambiente o cómo se formó el Universo.

Para saber más acerca de los dinosaurios, los niños tienen que confiar en los autores de los libros o en los destinatarios de sus cartas pues no tienen posibilidad de contrastar la información con algo relacionado con su experiencia y su entorno. No todos, ya que hubo uno que escribió lo siguiente: "Mi mamá como a los 16 años vio un terodáctilo y no fue sólo ella. Una de las respuestas que yo encuentro es que, como ese día estaba lloviendo y con demasiados truenos al caer, por uno se pudo abrir una puerta en el tiempo".

El alumno da crédito a lo dicho por su mamá y agrega una explicación, entre otras posibles. Al igual que muchos otros niños intrigados por la evolución de las especies, éste no manifiesta oposición alguna a la teoría darwinista. La fronteras son más sutiles cuando se establecen los rasgos comunes y las diferencias entre los humanos y los primates, particularmente con los monos. Al respecto, un niño preguntó: "¿Por qué dicen que venimos del chango? ¿Si ustedes defienden la teoría de Darwin entonces los papás de sus tatarabuelos eran changos?".

Resulta tentador ver en esta pregunta un desacuerdo de matiz religioso con la evolución y un ejemplo posible, entre muchos otros, de lo que actualmente se denomina "analfabetismo científico". Sin embargo, alguien experimentado en la "lógica" de la infancia o un conocedor de la enseñanza de la ciencia la vería de una manera muy distinta. No sucedería lo mismo con otras interrogantes y afirmaciones hechas por los niños en las que se observa claramente la contraposición entre lo dicho en el libro y el creacionismo. En relación con esto, una niña manifestó lo siguiente: "Siempre he tenido la enseñanza de que nosotros tenemo un creador [...] Quisiera que me prometieran que todos los de la SEP leyeran la Biblia". Ella no sólo reconoce la existencia de "otra enseñanza", sino que exhorta a todos los de la EP a conocerla a través de la lectura. A su manera, está haciendo la misma invitación hecha por la SEP en la página introductoria del libro y le asigna un valor positivo a la lectura.

DEFENSA DE UNA PÁGINA EN BLANCO

Podría continuar citando ejemplos como los mencionados, pero prefiero utilizar e te espacio para reiterar la importancia que tiene en el estudio del libro y de la lectura descubrir la experiencia y la opinión del lector a través de los textos producidos por éste y no sólo mediante la consulta, ya sea oral o escrita, del registro detallado de las interacciones que se producen dentro de contextos específicos (Gutiérrez-Vázquez *et al.* 1993), o la aplicación de pruebas u otro instrumentos evaluativos. Todos estos tipos de estudios son importantes, y lo serán más en la medida en que dialoguen unos con otros, pero siempre queda abierta la interrogante acerca del encuentro entre el libro y el lector.

La lectura es una caza furtiva: implica búsqueda y rie gos, a í como certezas y gozos. Sin duda e tá determinada por el soporte material del texto, el contexto en el cual éste es leído y las intermediaciones lejanas e inmediatas (Rockwell 2001). Sin embargo, y en este preludio está la clave de mis inquietudes, incita al espíritu crítico que está detrás de todo lector, permite un distanciamiento y abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible (Petit 1999).

Petit se manifiesta en contra de una oposición entre la mal denominada lectura instructiva y la que induce a la ensoñación. Además de ser un llamado de atención a los autores de los LTG y a su críticos, esta advertencia induce a indagar cómo los lectores (sí, los niños son lectores) "reescriben" (sí, también son autores) lo que leen. La dudas, preguntas e interrogantes que escriben y envían a la SEP son una vía, entre muchas otras plausibles, para acercarse a estos "cazadores furtivos". De aquí la importancia que tienen estas cartas, independientemente de su cantidad y de los propósitos que impulsaron su escritura. Incluso aquellas que fueron dictadas por los maestros, o las que no tienen ninguna relación directa con el libro de texto, revelan algo importante no ólo para la EP sino para quienes intentan, desde muy diversos ámbitos y trincheras, entender el "amor" por los libros y defender su existencia. Más aún, constituyen una vía para entrever el mundo de la escuela, la experiencia de los niños dentro de ésta y los procesos colectivos que en ella suceden. En este sentido, resulta inquietante que la propia SEP haya decidido descartar esta invitación. Es una lástima que los nuevos libros de ciencias naturales eliminaran la única página en blanco que tenían los niños para describir su experiencia lectora.

BIBLIOGRAFÍA

CANDELA, ANTONIA 1997. "La elaboración de material didáctico desde la investigación en el aula", en Guillermina Waldegg y David Block (coords.), *Estudios en didáctica*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 56-64.

FERREIRO, EMILIA 1999. *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez-Vázquez, Juan Manuel 2004. "Ver con el pensamiento", en *Con paso lento y agitadamente. Ensayos educativos.* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, pp. 2-49.

———, María Victoria Avilés, Rubén Montañez y Abelardo Mejía 1993. "Libros de texto y estilos de docencia. Uso de los libros de ciencias naturales en el estado de Michoacán", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 87-107.

Pellicer, Alejandra (coord.) 2006. "Informe preliminar de las encuestas de prácticas de lectura en las escuelas de educación básica". México: sep.

Petit, Michèle 1999. *uevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Quintanilla, Susana y Cecilia Lartigue 2007. "Qué opinan los niños acerca de los libros de texto de ciencias naturales. Memorial de las cartas enviadas a la sep, 2000-2006", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, pp. 1405-1424.

Rockwell, Elsie 1995. "En torno al texto", en Elsie Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana.* México: Fondo de ultura Económica, pp. 198-222.

——— 2001. "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de lo libros escolares", *Educação e Pesquisa*, núm. 27, 1, pp. 11-26.

Secretaría de Educación Pública 2004. *Ciencias naturales y desarrollo humano. Sexto grado.* México: sep.

VI. LOS AZARES DE LA EVALUACIÓN

EL PAPEL DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Eduardo Backhoff Escudero y Luis Ángel Contreras Niño
Universidad Autónoma de Baja California

Este trabajo pretende explicar la importancia que tienen los libros de texto gratuitos (LTG) en el proceso de desarrollar pruebas de aprendizaje de gran escala, diseñadas para conocer la calidad de la educación que se imparte en México. Para ello se abordan los siguientes temas:

- Antecedentes próximos de la evaluación del aprendizaje a gran escala, orientada a conocer la calidad de la educación que se imparte en un país;
- el papel que ha jugado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en la evaluación de la calidad del sistema educativo mexicano;
- la importancia que tiene el currículo en el diseño de evaluaciones del logro educativo en la educación básica;
- la preponderancia de los LTG en las prácticas de enseñanza y de evaluación, y
- los resultados nacionales de aprendizaje que evidencian inconsistencias en el currículo y en los LTG mexicanos de la educación básica.

El capítulo termina con un apartado de conclusiones y con la descripción de un caso que ejemplifica la dificultad de realizar evaluaciones de gran escala cuando se carece de libro de texto.

ANTECEDENTES PRÓXIMOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE GRAN ESCALA

Hace más de cuatro décadas, los resultados del Informe Coleman (Coleman, Campbell, Hobson *et al.* 1966) contribuyeron a detonar una diversidad

de programas para mejorar la educación en Estados Unidos. Estos resultados mostraban que la escuela tenía un efecto marginal en los resultados educativos de los estudiantes (cercano a 10%) y que eran las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de sus familias las que determinaban su éxito o fracaso escolar.

A raíz de este estudio, el gobierno de Estados Unidos se interesó en evaluar la eficacia del sistema educativo del país, para lo cual creó el programa conocido como Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), a fines de la década de los años sesenta del siglo pasado. El NAEP tiene el propósito de informar periódicamente al público norteamericano acerca del rendimiento académico de los e tudiantes de educación básica a nivel nacional, con distintos grados de desagregación (por ejemplo: estados, condados, tipos de escuela y grupos demográficos).

El interés por conocer el logro educativo de los estudiantes de un país se extendió rápidamente a otras naciones del mundo, y se concretó de distintas maneras. Tiana (1996) comenta que para los años noventa del siglo pasado:

1. Ya existían diversos mecanismos, centros y organismos de evaluación de los sistemas educativos en países como Francia, Suecia, Noruega, España y Chile;

2. se había sistematizado la evaluación en el Reino Unido y en Holanda;

3. se habían elaborado indicadores educativos en Estados Unidos, Francia, Dinamarca y Suiza; y,

4. diversos organismos internacionales habían iniciado programas de evaluación educativa de gran escala; tales son los casos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Unión Europea (UE) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

Aunque de manera incipiente y menos ordenada, en México también se dieron iniciativas importantes para evaluar el logro académico de los estudiantes y con ello tener elementos para mejorar el funcionamiento del sistema educativo nacional. Sin embargo, no es sino hasta la creación del INEE, en 2002, que se cristalizó el deseo de la sociedad de tener un or-

ganismo, con cierta autonomía de las autoridades educativas, que evaluara la calidad de los servicios educativos que se ofertan en el país.

Hoy en día, la idea de conocer la calidad de la educación de un país se ha convertido en una práctica común en muchas naciones, y se ha agregado el componente internacional a dichas evaluaciones. Como ya se mencionó, diversos organismos han sistematizado estudios de gran escala para evaluar y comparar a nivel internacional los aprendizajes que logran los estudiantes de ciertas edades y grados escolares. Los tres ejemplos más representativos de estos estudios, para el caso de Latinoamérica son: el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el Estudio de Tendencias en el Aprendizaje de las Matemáticas y las Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

Tiana da cinco razones que explican el auge actual de la evaluación educativa en el mundo:

1. La convicción social de que existe una relación directa entre el nivel educativo y el desarrollo económico de un país;
2. la exigencia de los ciudadanos en el mejoramiento del sistema educativo para lograr un cambio social y el desarrollo económico esperado;
3. la demanda de la sociedad sobre el acceso a la información y la rendición de cuentas de los gobiernos;
4. la competencia en un mundo globalizado, que hace que la educación de calidad sea una vía para que las economías en desarrollo se acerquen progresivamente a la de los países industrializados, y
5. la necesidad de los gobiernos de distribuir el presupuesto de manera eficiente, que hace que la educación y otras necesidades públicas (por ejemplo, salud, empleo, seguridad) estén sujetas a una evaluación permanente.

EL PAPEL DEL INEE EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

En el contexto mundial del auge de la evaluación de la educación y ante la ausencia de un programa que informara sistemáticamente sobre los resulta-

dos educativos en México, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 estipula que: "la calidad del Sistema Educativo Nacional [...] se apreciará objetivamente, gracias a mecanismos [...] confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad" (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2001, p. 87).

Para lograr dicho objetivo, se creó el INEE por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002. Tres de los propósitos centrales que le fueron atribuidos a dicho organismo son:

1. Conocer la calidad de los servicios educativos del país;

2. coadyuvar a una rendición de cuentas sobre el estado que guarda la educación en México, y

3. aportar información que apoye la toma de decisiones de las autoridades en materia educativa (Gobierno Federal 2002).

Uno de los componentes de la calidad educativa que ha ganado gran importancia en los años recientes se relaciona con la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que logran los estudiantes como producto de su escolarización. Por tal motivo, una de las metas del INEE es realizar evaluaciones del aprendizaje de gran escala que periódicamente den cuenta del progreso educativo de los estudiantes de educación básica y media superior. Los cinco objetivos que se planteó el INEE (2004) al respecto, son los siguientes:

1. Conocer los niveles de logro educativo de los estudiantes en los grados y asignaturas de mayor importancia;

2. conocer las brechas educativas de acuerdo con el tipo de escuela y variables demográficas;

3. identificar las competencias que poseen los educandos y las que no se logran adquirir en el proceso educativo;

4. identificar los factores escolares y de contexto que influyen en el aprendizaje y que explican las diferencias encontradas, y

5. formular recomendaciones de política educativa con base en los resultados de las evaluaciones nacionales.

Para poder conocer los aprendizajes que logran los estudiantes mexicanos, el INEE diseñó, construyó y validó los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Dichos instrumentos tienen tres características distintivas: ser de referencia criterial, estar alineados al currículo nacional, y tener un diseño matricial. Por ser el interés central de este trabajo la relación del currículo con la evaluación, en las siguientes secciones sólo se abordará esta característica de los Excale (para mayor información sobre los dos rasgos restantes pueden consultarse: Backhoff y Díaz 2005 y Backhoff, Sánchez, Peón *et al.* 2006).

Evaluaciones alineadas al currículo

La alineación curricular de los Excale se justifica debido a que México cuenta con un currículo nacional, LTG, guías para el docente y el alumno y una formación magisterial considerablemente uniforme. Esta condición nacional es ideal para evaluar la educación en términos del logro de los estudiantes, con relación a los aprendizajes esperados que se marcan en los planes y programas de estudio, así como en los LTG y en los materiales auxiliares del alumno y del profesor. Otros países, como es el caso de Estados Unidos, tienen que darse a la tarea de acordar estándares de ejecución en cada disciplina y grado escolar, con el fin de tener un referente común para diseñar sus pruebas nacionales.

El modelo de desarrollo de pruebas alineadas al currículo empieza y termina con el análisis del mismo (Contreras 2000). Sin embargo, no hay un acuerdo único y generalizado sobre lo que constituye un currículo. Nitko (1994) considera que uno o más de los elementos siguientes frecuentemente se considera al menos parte del currículo: las declaraciones oficiales sobre lo que se pretende enseñar; los planes y programas de estudio; los LTG y las guías del profesor; el alcance y la secuencia de los contenidos temáticos; las experiencias educativas planeadas para los estudiantes, y las oportunidades de aprendizaje que se proporcionan a los estudiantes.

Un segundo problema es que existen diferentes tipos de currículos que operan en las escuelas al mismo tiempo. Posner (1992), señala cinco:

El currículo oficial. Todo lo que tiene que ver con las declaraciones y materiales oficiales.

El currículo implementado. Todo lo que el maestro les enseña a sus alumnos y lo que toma en consideración para evaluarlos.

El currículo oculto. Lo que los alumnos entienden y experimentan en la escuela: normas, valores, roles, actitudes, comportamientos, etcétera.

El currículo nulo. Lo que no se enseña y la razón de ello.

El currículo extendido. Las actividades planeadas fuera de la escuela.

En opinión de Nitko (1994), el currículo es tanto un medio como el fundamento a través del cual las escuelas deben coordinar las experiencias educativas, el uso de los materiales y las prácticas pedagógicas. Un currículo completo incluye más que declaraciones de metas, estándares y aprendizajes esperados, debe proveer una fundamentación completa, tanto en lo educativo, social y moral, como del proceso escolar por el cual los estudiantes deben progresar.

El mismo Nitko señala que el fundamento curricular debe incluir: lo que el maestro debe enseñar, lo que el estudiante debe aprender, la secuencia pedagógica y profundidad de los contenidos, y las actividades educativas que le darán oportunidad a los estudiantes de alcanzar las metas esperadas. El currículo debe también explicar la filosofía social que justifica la experiencia escolar, la pedagogía que establece las condiciones para el aprendizaje, así como las teorías y resultados empíricos de varios campos de la investigación educativa y social, tales como: el aprendizaje humano y la psicología cognitiva.

Modelo para desarrollar exámenes nacionales alineados al currículo

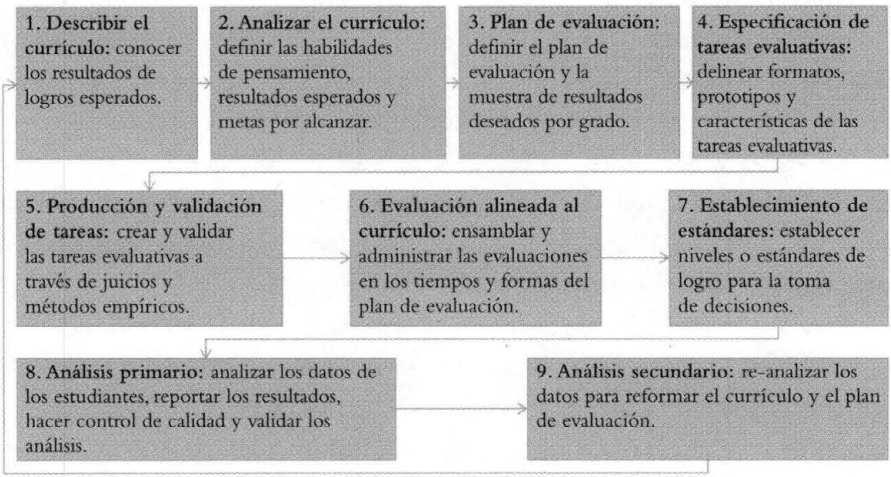
El desarrollo de los Excale parte de un modelo donde se especifican las etapas sucesivas y metas que se deben de alcanzar para construir las pruebas alineadas a los diferentes contenidos curriculares de interés. La figura 1 presenta un esquema simplificado del modelo que utiliza el INEE. El modelo completo puede consultarse en diversos documentos publicados por el INEE (véase por ejemplo, Backhoff, Andrade y Peón *et al.* 2006).

A continuación se describen brevemente las tres primeras etapas para diseñar exámenes alineados al currículo, donde se hace énfasis en el análisis curricular y en el papel que juegan los libros de texto en el proceso de planeación y de elaboración de las tareas evaluativas.

En la etapa 1 se deben consultar diferentes fuentes que definen el currículo, con el propósito de revisar y sintetizar: las ideas esenciales de quienes desarrollaron el currículo, las teorías cognitiva y curricular que las respaldan, los planes y programas de estudio, las metas curriculares deseadas, las actividades pedagógicas en el salón de clases y los diversos materiales de enseñanza (libros de texto, guías didácticas para el profesor, guías de aprendizaje para el alumno, etc.). En esta etapa, la idea es hacer explícito y delimitar el universo de contenido sobre el cual versará la prueba.

FIGURA 1

Modelo simplificado del INEE para desarrollar exámenes alineados al currículo



Fuente: Nitko 1994.

En la etapa 2 se analiza detalladamente el currículo, con el propósito de identificar y organizar los resultados esperados de aprendizaje, tanto cognitivos como no-cognitivos. Esta información permite iniciar un plan de evaluación al identificar, entre otras cosas: las suposiciones que el currículo hace, las metas y resultados que establece, la correspondencia de estos resultados con un marco de referencia que los organice en metas, así como

definir las prioridades de todos los componentes y los resultados que se esperan y que se encuentran en tensión en el currículo.

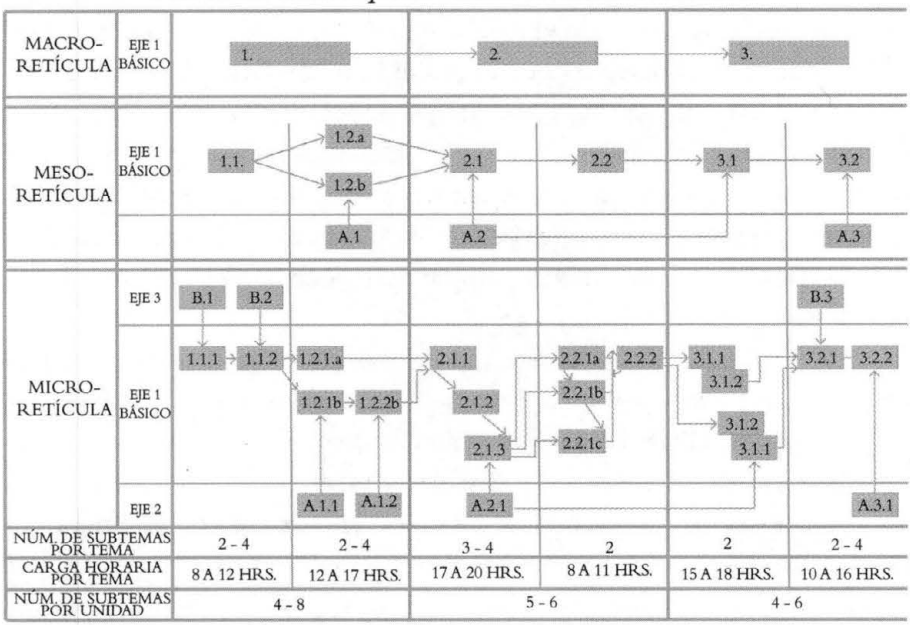
En la etapa 3 se desarrolla un plan de evaluación. El análisis del currículo permitió identificar los resultados de aprendizaje más importantes que deben ser evaluados para estimar el progreso escolar a lo largo de los años. En ésta se debe especificar la forma en que se seleccionarán los resultados de aprendizaje, debido a que hay muchos más resultados en el currículo de los que se pueden evaluar en una sola ocasión con un examen. Además, no todos son posibles de evaluarse a gran escala. Asimismo, se deben incluir prototipos de las tareas evaluativas a ser utilizadas en los exámenes, para lo cual es necesario asegurar que representen todas las variaciones importantes del currículo.

Un ejemplo de análisis curricular que se utiliza en el desarrollo de pruebas nacionales se presenta en la figura 2, que muestra algunos contenidos hipotéticos y sus relaciones epistemológicas, disciplinarias o didácticas. Con este tipo de análisis se hacen explícitos los resultados de aprendizaje que establece el currículo, lo que permite definir el universo de medida sobre el que se construirá el instrumento de evaluación. El análisis se efectúa con base en la estrategia denominada Reticulación (Contreras 2000; Robredo, Ledezma y Alvarado 1983), que consiste en representar gráficamente los contenidos del área de contenido o asignatura, haciendo explícitas las relaciones entre contenidos, mismas que pueden ser de índole epistemológica, pedagógica, disciplinaria, o de alguna otra clase.

Para lograr una representación bien elaborada de los contenidos de una asignatura, se requiere de la participación de diversos especialistas que, de manera colegiada, trabajen hasta llegar a consensos que definan las particularidades de los exámenes de logro educativo. Idealmente, los siguientes especialistas deben intervenir en una o más etapas del proceso de construcción de una prueba alineada al currículo: diseñadores del currículo de la asignatura a evaluar; expertos en los contenidos de la disciplina cuyo dominio se evalúa; especialistas en diseño y construcción de materiales educativos; especialistas en la enseñanza de la disciplina; autores de libros de texto; directores de escuelas; coordinadores de enseñanza de la disciplina; profesores de escuelas normales; profesores en ejercicio del grado y disciplina correspondiente, de distintas modalidades educativas y entidades federativas; representantes

FIGURA 2

Modelo de retícula que se obtiene del análisis curricular



Fuente: Contreras, Backhoff y Larrazolo 2003.

de asociaciones nacionales de la disciplina; especialistas en evaluaciones del aprendizaje a gran escala; y psicólogos especialistas en cognición.

LIBROS DE TEXTO, CONTENIDOS TEMÁTICOS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Existe una tendencia muy fuerte, en muchos países, a utilizar el libro de texto como el organizador del currículo y como la única vía para apoyar su operación real. En México, el libro de texto gratuito (LTG) es empleado por los profesores de educación básica como el material más importante, por no decir el único, para orientar la planeación, organización e impartición de la docencia. A partir del libro de texto, el profesor programa: las clases; las metas de aprendizaje; la selección, secuencia y profundidad de los contenidos; la metodología pedagógica; los ejercicios didácticos, dentro y fuera del salón de clases; así como, la evaluación de los aprendizajes.

El libro de texto delimita también el tiempo escolar. Apple (1989), refiriéndose a la educación básica estadounidense, señala que 75% del tiempo que los estudiantes pasan en el aula y 90% del tiempo de las tareas escolares se ocupan en actividades que marca el libro de texto. Asimismo, refiriéndose al caso de España, comenta que aunque no se conocen estudios referidos al contexto ibérico, no hay razones para pensar que la situación sea diferente a la estadounidense, dada la aceptación que tienen los libros de texto entre docentes, padres de familia y alumnos. Algo parecido debe suceder para el caso de México, aunque tampoco se tienen datos que lo confirmen.

Por otro lado, generalmente son escasas las escuelas donde se alterna el libro de texto con otros materiales educativos con el propósito de orientar la enseñanza. Esto sucede principalmente en las aulas de educación básica, especialmente en preescolar y primaria. De ahí que se pueda sostener que, en la mayoría de los casos, el currículo no esté definido por las directrices oficiales (SEP o autoridades educativas estatales), ni por la programación del docente, sino por el libro de texto gratuito. Son, por lo tanto, los autores de libros de texto y las empresas editoriales los que, interpretando los lineamientos oficiales (planes y programas de estudio y otros documentos escolares), fijan los currículos que se implementan en las escuelas, estableciendo lo que el docente debe enseñar, el estudiante aprender y la forma en que se debe de evaluar lo que se enseña y se aprende (*ibidem*).

En opinión de muchos autores, el contenido de los textos escolares debe ser visto como:

- La expresión concreta de los planes y programas de estudio;
- el resultado de un modo particular de selección y organización del universo de conocimientos posibles;
- la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro;
- el dominio de un enfoque epistemológico y pedagógico sobre otro, y
- el resultado de batallas académicas y de compromisos políticos, económicos y culturales. Por lo tanto, los libros de texto desempeñan un papel estratégico dentro del análisis curricular, esencial para evaluar los aprendizajes esperados de los estudiantes, tal como se muestra en la figura 2.

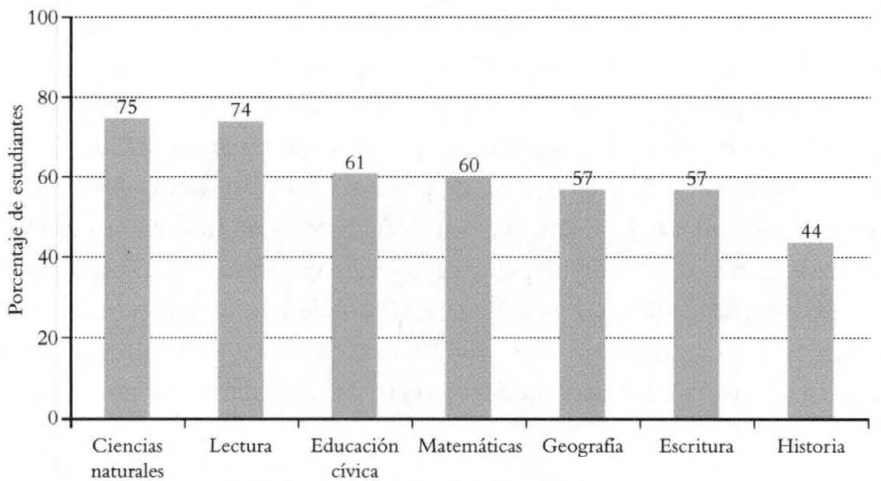
Los libros de texto no sólo tienen un papel crucial para orientar las actividades de análisis curricular que se requieren para planificar y operar la instrucción y la evaluación en el aula. Como ya se comentó, constituyen también un recurso fundamental para desarrollar instrumentos de evaluación destinados a monitorear a gran escala la calidad de los aprendizajes que se logran en la educación básica, como los que elabora el INEE que son de aplicación nacional, o como los que diseñan y aplican institutos estatales de evaluación y otros organismos similares en las entidades federativas de México.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE, CURRÍCULO Y LIBROS DE TEXTO

Una vez desarrolladas las pruebas de aprendizaje, las que se basan en gran medida en los contenidos de los libros de texto, es posible conocer los niveles de logro educativo que tienen los estudiantes de distintos grados escolares y en diversos dominios curriculares. Las figuras 3 y 4 muestran dos ejemplos de los resultados que se obtienen tras la aplicación de dichos instrumentos evaluativos, que en este caso fueron desarrollados y utilizados por el INEE para evaluar la calidad de la educación del sistema educativo nacional de 2006 y 2007.

FIGURA 3

Estudiantes que obtuvieron al menos el nivel básico en tercero de primaria en México



Fuente: Contreras, Backhoff y Larrazolo 2003.

La figura 3 muestra los resultados nacionales de tercero de primaria (Backhoff, Andrade, Sánchez 2007) en términos del porcentaje de estudiantes que obtuvieron al menos el nivel básico de logro educativo[1]. Se podrá observar que en algunas asignaturas estos porcentajes son mayores que en otras. Así, en los dos extremos de la figura, se aprecia que la materia de ciencias naturales la dominan por lo menos al nivel básico 75% de los estudiantes, mientras que solamente 44% lo hace en la materia de historia. Estos resultados muestran que los contenidos curriculares de algunas asignaturas son más difíciles de dominar que otras. Ello se debe, entre otras razones, a las diferencias en términos de: las horas de clase que marque el currículo para cada asignatura, la dificultad propia de cada dominio curricular, el modelo pedagógico que se utiliza para enseñar la materia y, por supuesto, la cantidad y calidad de los materiales de enseñanza que se utilizan en cada asignatura. Cada elemento mencionado puede aportar algo que ayude a explicar las diferencias en el logro educativo de los estudiantes. Sin embargo, todas ellas se cristalizan en los libros de texto que, como ya se argumentó, representan el currículo que se emplea usualmente en el salón de clases.

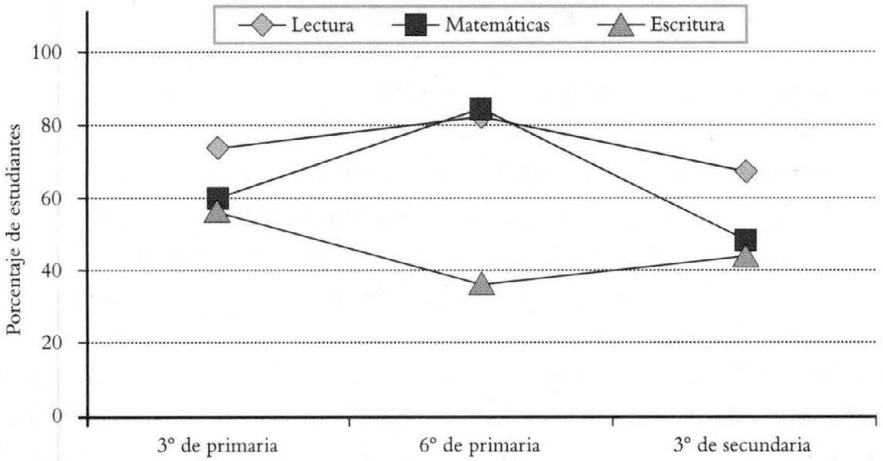
Ahora bien, la figura 4 muestra el porcentaje de estudiantes de tercero y sexto de primaria, así como de tercero de secundaria, que lograron al menos el nivel básico en tres dominios curriculares: lectura, matemáticas y escritura. En esta figura se puede observar que en un mismo dominio, de un grado a otro, cambia considerablemente el porcentaje de alumnos que logra alcanzar al menos el nivel básico de aprendizaje, y que estos cambios no son uniformes ni tienen la misma dirección en los tres dominios. Por ejemplo, en escritura los estudiantes que alcanzan cuando menos el nivel básico representan 57% en tercero de primaria, 37% en sexto y 44% en tercero de secundaria. Es decir, hay un decaimiento importante en el logro educativo en sexto y una pequeña recuperación al finalizar la secundaria.

Lo contrario sucede en matemáticas, donde hay mayor porcentaje de alumnos que logran al menos el nivel básico en sexto (84%) que en tercero de primaria (60%); mientras que en tercero de secundaria este porcentaje se

[1] El INEE utiliza cuatro niveles de logro para reportar los resultados de sus pruebas Excale: por debajo del básico, básico medio y avanzado.

FIGURA 4

Estudiantes que obtuvieron al menos el nivel básico



Fuente: Backhoff, Andrade, Peón *et al.* 2006 y Backhoff, Andrade, Sánchez *et al.* 2007.

reduce de forma muy importante (49%). Finalmente, el patrón de respuestas en lectura es muy parecido al de matemáticas pero de forma más matizada (74% en tercero de primaria, 82% en sexto y 67% en tercero de secundaria).

Estos resultados muestran que el aprendizaje de los estudiantes, o la demanda cognitiva que se les hace, es muy inconsistente a lo largo de la educación básica, si tomamos como referencia la cantidad de material curricular que logran dominar, por lo menos a un nivel básico, en diversas asignaturas. Este comportamiento se puede explicar si consideramos algunas de las deficiencias del diseño curricular mexicano, que se concretizan en los libros de texto de los distintos grados, tales como: secuencias pedagógicas inadecuadas, inconsistencias y falta de claridad en el establecimiento de metas de aprendizaje, y heterogeneidad en las demandas cognitivas entre materias y grados.

CONCLUSIONES

Un elemento esencial para evaluar la calidad de la educación de un país es la cantidad y calidad de habilidades, conocimientos y destrezas que logran los estudiantes con referencia a las metas de aprendizaje que se establecen

en el currículo. En el caso de la educación básica de México, estas metas se encuentran explícitas e implícitas en los planes y programas de estudio nacionales, las cuales se operacionalizan en los libros de texto.

En este sentido, la validez de las evaluaciones nacionales depende críticamente de qué tan bien estén definidas las metas de aprendizaje que establece el currículo, entendido éste en su forma más amplia (planes y programas de estudio, libros de texto, materiales de apoyo, etc.). En el caso de México, estas metas no están claramente especificadas en los planes y programas de estudio, por lo que los libros de texto juegan un papel central en los procesos educativos, ya que son usados en los planteles como el material didáctico de mayor peso, por lo que definen prácticamente la totalidad del currículo implementado: desde la aproximación pedagógica, la selección de los contenidos, las secuencias didácticas, los ejercicios y prácticas de enseñanza, las demandas cognitivas y los criterios de evaluación del estudiante.

Por otro lado, no hay una congruencia entre la extensión y la profundidad con que deben abordarse los contenidos curriculares en diferentes asignaturas de un grado escolar; tampoco hay consistencia entre la extensión y la profundidad de los contenidos curriculares en una misma asignatura, a lo largo de los grados escolares y niveles educativos (en este caso, primaria y secundaria).

En síntesis, hoy por hoy, los LTG no sólo son importantes, sino que resultan indispensables para poder evaluar la calidad de la educación básica en México. En la medida en que éstos se encuentren completamente alineados con el currículo y estén bien elaborados, las evaluaciones que desarrollan el INEE y otras instituciones en el país para evaluar la educación básica en México cumplirán mejor sus propósitos.

Sin embargo, ¿qué pasa cuando las asignaturas que componen el currículo nacional de educación básica no tienen libro de texto (como sucedía en 2006 en el caso de educación cívica) o no cuentan con un libro de texto único, como ocurre en la educación secundaria? En tales condiciones es más difícil elaborar pruebas nacionales, dado que no se cuenta con un referente común, pues los libros de texto de una misma asignatura pueden ser muy heterogéneos, tanto en su enfoque, contenido y extensión, como en su aproximación pedagógica.

Un caso que permite ilustrar con claridad esta condición tuvo lugar en el estado de Baja California, cuando las autoridades educativas de este estado quisieron evaluar el dominio de los contenidos relativos a la formación cívica y ética de los estudiantes de educación básica (Contreras, Caso, Rodríguez *et al.* 2009). Por la importancia que tiene este caso para ejemplificar el papel central que juegan los libros de texto, o su ausencia, en el diseño y desarrollo de un examen nacional (o estatal), se presenta una síntesis de esta experiencia en el anexo que aparece al final del presente capítulo.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, Michael 1989. *Maestros y libros de texto.* Barcelona: Piadós-MEC.

Backhoff Escudero, Eduardo y María Antonieta Díaz Gutiérrez 2005. *Plan general de evaluación del aprendizaje. Proyectos nacionales e internacionales.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Manual Técnico, 3).

———, Edgar Andrade Muñoz, Margarita Peón Zapata y Andrés Sánchez Moguel 2006. *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

———, Andrés Sánchez Moguel, Margarita Peón Zapata, Lucía Monroy Casorla y María de Lourdes Tanamachi 2006. "Diseño y desarrollo de los Exámenes de Calidad y el Logro educativos (Excale)", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 617-638.

———, Edgar Andrade Muñoz, Andrés Sánchez Moguel y Margarita Peón Zapata 2007. *El aprendizaje en tercero de primaria en México.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Coleman, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederic Weinfeld y Robert York 1966. *Equality of Educational Opportunity.* Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.

Contreras Niño, Luis Ángel 2000. *Desarrollo y validación de una prueba criterial para evaluar el español en niños de sexto año.* Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California. [Tesis de maestría.]

———, Eduardo Backhoff Escudero y Norma Larrazolo Reyna 2003. *Curso-taller para la elaboración de exámenes criteriales: Manual para el Comité Elaborador de Especificaciones*. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. [Documento mimeografiado.]

———, Joaquín Caso Niebla, Juan Carlos Rodríguez Macías y Erick Urías Luzanilla 2009. *Desarrollo y resultados del examen de formación cívica y ética*. Unidad de Evaluación Educativa, Reporte Técnico 09-001. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Gobierno Federal 2002. "Decreto de creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación". *Diario Oficial de la Federación*, 8 de agosto.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación 2004. *Plan Maestro de Desarrollo 2004-2012*. México: el autor.

Nitko, Anthony 1994. *A Model for Currículo-Driven Criterion-Referenced and Norm-Referenced National Examinations for Certification a Selection of Students*. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Internacional sobre Evaluación Educativa. Pretoria, Sudáfrica.

Posner, George 1992. *Analysing the Currículo*. Nueva York: McGraw-Hill.

Robredo Uzcanga, Juan Manuel, Roberto Ledezma Ortiz y Francisco Alvarado García 1983. *Reticulación: una estrategia para la elaboración de programas de estudios*. México: unam, Facultad de Psicología. [Tesis de licenciatura.]

Secretaría de Educación Pública 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: el autor.

Tiana Ferrer, Alejandro 1996. "La evaluación de los sistemas educativos", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 10, pp. 37-61, en <http://www.oei.es/oeivirt/rie10a02.htm>. [Consultado el 14 de septiembre de 2008.]

ANEXO

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: EL CASO DE BAJA CALIFORNIA

Las autoridades del Sistema Educativo Estatal (SEE) encargaron en 2006 a la Unidad de Evaluación Educativa (UEE)[2], de la Universidad Autónoma de Baja California, desarrollar un conjunto de instrumentos que permitieran dar cuenta de los niveles de logro educativo que alcanzan los estudiantes al egresar de la educación primaria y secundaria en Baja California, sobre los contenidos curriculares asociados con la promoción de valores y la formación cívica. Entre otras razones que justificaron tal decisión, se argumentó la necesidad de conocer el impacto que tuvieron las políticas, programas y acciones, tanto sectoriales como intersectoriales, que adoptó el gobierno del estado para promover entre los jóvenes la adopción de valores y la cultura de la legalidad.

A partir de tal definición, la UEE se dio a la tarea de concretar una estrategia evaluativa apropiada para abordar dicha temática, la cual incluyó:

1. Una revisión documental de las fuentes que definían el currículo nacional del área de formación cívica y ética, en primaria y secundaria; de los programas instrumentados por el propio SEE en esos ámbitos, así como de la investigación especializada en el contexto internacional y nacional en cuanto a la evaluación de la formación cívica y ética;
2. la realización de un diagnóstico sobre las características curriculares de las áreas relacionadas con la formación cívica y ética en la educación primaria y secundaria, de los rasgos que presentaban los materiales didácticos disponibles en ambos ciclos educativos, así como de los procedimientos de operación curricular que se practicaban en uno y otro caso.

Dicho diagnóstico se llevó a cabo mediante reuniones de análisis del currículo y de su operación, efectuadas por los evaluadores con directivos, profesores en servicio y asesores técnicos de escuelas primarias y secunda-

[2] Instancia equivalente a la de un instituto estatal de evaluación educativa.

rias del municipio de Ensenada. Los resultados del diagnóstico mostraron diferencias importantes en cuanto al nivel de desarrollo del currículo, los materiales didácticos disponibles y las formas de operación en ambos ciclos educativos. Asimismo, reveló dos aspectos importantes para la evaluación que se planeaba.

En primer lugar, en el caso de la educación primaria, si bien existía un plan de estudios, no existían los programas correspondientes. En su lugar, actuaban como tales ciertas organizaciones temáticas de segundo a sexto grados bajo la denominación educación cívica, y en primero y segundo dicha formación operaba dentro de la materia conocimiento del medio, junto con ciencias naturales, geografía e historia[3]. Tampoco había libros de texto de educación cívica, aunque para primero y segundo existía un libro integrado para la materia conocimiento del medio. Además, no había guías para el docente ni para el alumno. Por su parte, las autoridades educativas del estado habían elaborado algunos materiales de apoyo, como un manual de formación ciudadana para el maestro y otros materiales para el curso estatal de *Cultura de la legalidad* que se impartía en quinto y sexto (pero no lo tenían todos los docentes). Asimismo, desde 2003 se contaba en cada aula de educación básica con un calendario estatal de valores, el cual se actualizaba cada ciclo educativo. En cuanto a la formación de los docentes había un curso estatal sobre valores, pero era optativo y tenía poca demanda; al igual que lo eran los proyectos escolares que incluían acciones sobre valores y las asesorías mediante talleres breves que tenían materiales de autoformación, radicados en los centros para maestros. En cuanto a la operación curricular, no había conciencia sobre la transversalidad horizontal y vertical de los valores en el currículo, propuestos en el plan de estudios. Los profesores no sentían que trataban los valores en otras materias y la práctica reflejaba confusión sobre lo que es moral, ética y valores; en consecuencia, la operación curricular que realizaba el profesor se caracterizaba más bien por proyectar sus propios valores a los alumnos.

En este contexto, caracterizado por la falta de programas de estudios, la escasa formación docente, así como la ausencia de libros de texto y otros materiales que orientaran y apoyaran de manera unívoca la operación del currícu-

[3] Cuando en 2000 se actualizó el currículo de la educación primaria, no se renovó el área de formación cívica y valores, como fue el caso de español y matemáticas.

lo del área de formación cívica y ética, la UEE y el SEE determinaron que no era posible realizar la evaluación en la educación primaria, ya que no había a qué alinear el instrumento para evaluar el aprendizaje logrado por los niños.

En segundo lugar, para el caso de la educación secundaria, la situación era mejor. Desde 1999 existían un plan y programas de estudio para cada uno de los tres grados. Había guías para el profesor y el alumno, y un manual de formación ciudadana (aunque no los tenían todos los docentes). Además, existían libros de texto para primero, segundo y tercero. También había bibliografía complementaria para los tres grados, en cada escuela y aula, al igual que el calendario estatal de valores. Para apoyar la formación de los profesores se creó un curso nacional obligatorio y otro estatal optativo. No obstante, aunque se había apoyado bastante la operación adecuada del plan 1999 y sus programas, y había mayor conciencia sobre la idea de transversalidad de los valores en el currículo, se observaba en este nivel educativo que el profesor no sentía que trabajaba los valores en otras materias y por ello proyectaba en gran medida sus propios valores a los alumnos.

Este diagnóstico sirvió de base para proceder a desarrollar la evaluación de los diferentes aspectos del dominio que establece el currículo en el área de formación cívica y ética, en una muestra de estudiantes que estaban por egresar de la educación secundaria en Baja California.

A pesar de lo anterior, al poner en práctica la metodología descrita en la sección 4 del presente capítulo para construir el examen de formación cívica y ética (EFCyÉ), surgió otra dificultad relacionada con los libros de texto. Si bien existía un programa de estudios para cada uno de los tres cursos de formación cívica y ética, al diseñar las especificaciones de *items* para producir las tareas evaluativas mediante las cuales se exploraría el dominio logrado por los alumnos sobre los contenidos curriculares juzgados como esenciales, el programa de estudios correspondiente no era lo suficientemente explícito respecto a qué debería hacer el estudiante en relación con el contenido específico por aprender, por lo que no siempre era posible diseñar una tarea evaluativa válida para constatar su dominio.

Por ejemplo, el contenido denominado "El Estado mexicano y su forma de gobierno" (México: República democrática, representativa y federal; separación de poderes: Legislativo, Ejecutivo y Judicial; integración de la federación: poderes federal estatal y municipal), correspondiente a la

unidad temática "La Constitución: ley suprema para la convivencia" y "El desarrollo social de México: principios y forma de gobierno", de tercero de secundaria, presentaba al contenido en términos tan generales y extensos que resultaba poco claro y útil para orientar el trabajo didáctico concreto de un profesor o para la construcción de tareas evaluativas válidas.

Lo anterior implicó tener que interpretar el sentido del contenido. Es decir, para cada contenido juzgado como esencial fue necesario especificar concretamente cuál era el conocimiento o habilidad cuyo dominio se quería evaluar, por qué era importante hacerlo y cómo debería evaluarse. Sin embargo, no importa qué tan certera y significativa fuera realizada dicha interpretación o qué tanto correspondiera con las intenciones de quienes desarrollaron el currículo, finalmente resultaba arbitraria y podía no corresponder con las interpretaciones que hicieron los profesores cuando impartieron ese contenido en el aula. Ante tal situación, pareció una alternativa razonable alinear la tarea evaluativa a los libros de texto, puesto que en ellos se desarrollaban de manera específica los contenidos del programa. El problema fue que en el caso de la educación secundaria no existía un libro de texto único, sino 17 series de libros de texto que elaboraron diferentes casas editoriales, las cuales presentan enfoques y niveles de desarrollo distintos en el tratamiento de los contenidos del programa. Es decir, la descripción de un contenido puede abarcar unas cuantas líneas en un libro, mientras que en otro puede extenderse varias páginas. Así, alinear las tareas evaluativas al contenido desarrollado en cualquiera de los libros, hacía que la evaluación resultara injusta para los estudiantes que habían aprendido el contenido con el apoyo de otros libros.

En conclusión, esta experiencia deja ver con claridad la importancia que tienen los programas y los libros de texto para orientar de manera clara y significativa la instrucción y la evaluación del aprendizaje a gran escala. Por lo anterior, resulta necesario señalar que la autoridad educativa no debe abandonar su responsabilidad de normar de manera específica dichos elementos esenciales para la planeación, operación y evaluación de la educación básica. Hacerlo implica dejar a la libre interpretación de las casas editoriales, los formadores de maestros y los profesores, los propósitos, contenidos y métodos a utilizar para enseñar lo que el Estado considera básico y fundamental en el desarrollo ciudadano de los niños y jóvenes mexicanos.

EL USO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE MATEMÁTICAS COMO INSUMO PARA EL DESARROLLO DE LAS PRUEBAS EXCALE

ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL[1]
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Indudablemente, la primera relación que deben tener los libros de texto gratuitos (LTG) es con los alumnos que los poseen, los hojean, los leen, escriben en ellos y a veces hasta los sufren, es una relación de apoyo al aprendizaje. La hechura de estos libros debería siempre considerar esa relación como un eje primordial de diseño, que oriente toda decisión de estructura y acabado de los mismos.

A partir de esa relación, del hecho de que los LTG llegan a millones de alumnos cada año, y de la consideración de que éstos deben ser una expresión fiel, una puesta en práctica, de los planes y programas de educación, otros lectores construimos una relación distinta con ellos. El propósito de estas notas es comentar el uso que hemos dado en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a los LTG como insumo para el desarrollo de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Para ello, es necesario comentar brevemente algunos aspectos de estas pruebas nacionales.

Los Excale de educación básica tienen como propósito conocer lo que los alumnos en su conjunto saben del currículo nacional en algunas asignaturas. Debido a que la evaluación Excale no se hace a nivel de alumno, de grupo o de escuela, estas pruebas tienen un arreglo matricial, es decir que cada alumno contesta sólo una parte de la escala; el tratamiento estadístico que se da a la suma de las diferentes partes resueltas por distintos

[1] Deseo agradecer a Cristina Aguilar Ibarra, Margarita Tlachy Anell, Mariana Vázquez Muñoz y Julián Maldonado Luis, todos de la Dirección de Pruebas y Medición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), por su apoyo para localizar y elegir los ejemplos de los LTG utilizados en este artículo.

alumnos permite obtener información sobre lo que saben grandes conjuntos de alumnos, a nivel nacional, estatal y por modalidades educativas. De este modo es posible incluir gran cantidad de contenidos en la escala, sin que cada alumno tenga que responder a todos ellos. Incluir éstos (prácticamente todos los contenidos del currículo que sean susceptibles de ser evaluados en una prueba estandarizada) es una característica importante de estas pruebas, puesto que permite hacer reflexiones sobre los contenidos que dominan los alumnos (como conjunto), y los que no. El resultado de estos análisis puede influir en la formación y capacitación de profesores, el diseño del currículo y de los materiales educativos, y la atención diferenciada de las poblaciones escolares.

A partir de la descripción anterior, es claro que el diseño de los Excale debe incluir procedimientos que conduzcan a una correcta representación del currículo. Un problema especialmente interesante en la construcción de estas pruebas es la interpretación de los contenidos curriculares, que en ocasiones tienen una expresión muy general en los planes y programas, lo cual dificulta reconocer con qué extensión y profundidad deben ser abordados por las evaluaciones nacionales. En este punto, los libros de texto adquieren relevancia para la tarea evaluativa.

El diseño de los Excale inicia con la revisión cuidadosa —por parte de los coordinadores de pruebas— de materiales curriculares que incluyen planes y programas, libros del maestro, cursos y talleres nacionales, ficheros y los LTG. A partir de esta revisión se desarrolla una retícula, la cual consiste en representar gráficamente los contenidos de una asignatura por eje curricular (o unidad, componente, tema, subtema...), haciendo explícitas las relaciones de servicio entre ellos (Backhoff, Peón y Sánchez 2009).

En un segundo momento del diseño de los Excale se llevan a cabo reuniones con diseñadores del currículo, especialistas en la enseñanza de las asignaturas, profesores, directores y autores de LTG para definir qué contenidos deben incluirse en la evaluación, auxiliándose de la retícula y también acudiendo a los materiales curriculares. Este proceso culmina con tablas de contenidos, que describen brevemente cada contenido que se ha de incluir en los Excale. Sin embargo, el proceso de diseño no termina, puesto que una vez que se ha definido qué evaluar, debe decidirse la manera de hacerlo. Para ello, especialistas en las temáticas curriculares

profundizan en la interpretación de cada elemento enunciado en las tablas de contenidos, plasmando el resultado de su investigación y de su reflexión en documentos que reciben el nombre de "Especificaciones de contenido", y se acompañan de propuestas concretas de reactivos para evaluar cada contenido curricular[2]. En este proceso, nuevamente, los libros juegan un papel fundamental como elementos de guía para responder a preguntas como: ¿cuáles son los límites del contenido a evaluar?, ¿con qué profundidad debe evaluarse?, ¿cuáles son los elementos de forma reconocidos por los alumnos en torno a este contenido?, ¿a qué otros contenidos se vincula éste cuando es enseñado? Específicamente en matemáticas: ¿cuáles son los contextos a los que se aplican en la escuela las estructuras matemáticas aprendidas?, ¿en qué medida podemos prever que un tipo de problema "es conocido" para el alumno, o es probablemente novedoso?

El último paso en el diseño de las pruebas es evidente: se hacen reactivos apegados a las tablas de contenidos y a las especificaciones de contenidos, y se examinan a través de un estudio piloto. En esta fase, así como en la de edición final de las pruebas, todavía contribuye la consulta a los LTG, pues se toman decisiones de formato para las pruebas a partir de sus formatos habituales.

Así, a lo largo del diseño y la construcción de los Excale de matemáticas, los LTG se emplean constantemente de tres maneras:

- Para verificar la profundidad y la extensión de los contenidos curriculares a evaluar.
- Delimitar cuándo un problema es conocido o requiere que el alumno haga conexiones y extrapolaciones.
- Tomar decisiones de forma en la edición de las pruebas.

A continuación se desarrollan brevemente algunas consideraciones sobre estos tres usos de los libros de texto:

[2] En la página web <http://www.inee.edu.mx/explorador/> se encuentran las especificaciones de contenido que se han ido liberando, y que son una buena manera de conocer lo que contienen las pruebas Excale. Estos materiales también pueden ser aprovechados por profesores y estudiantes de pedagogía para profundizar en el conocimiento de los contenidos curriculares evaluados.

1. Con respecto a verificar la profundidad y la extensión de los contenidos curriculares, la tabla 1 muestra algunos ejemplos de las preguntas que se plantean (a partir del hecho de que los planes y programas no son suficientemente explícitos) y que pueden resolverse analizando los LTG:

TABLA 1

Ejemplos de preguntas que deben plantearse sobre la profundidad y extensión de los contenidos curriculares

Contenido curricular	*Preguntas a resolver*
Uso de fórmulas para resolver problemas que impliquen el cálculo de áreas de diferentes figuras.	¿Cuáles figuras son conocidas por los alumnos? ¿Cuáles son las fórmulas convencionales relacionadas con esas figuras en los LTG?
Recopilación y análisis de información de diversas fuentes.	¿Cuáles son los contextos utilizados en los ejercicios de los LTG? ¿Qué tipo de datos se recopilan? ¿Agrupados o desagrupados? ¿Qué análisis se ejemplifican y se solicitan al alumno en los LTG?
Introducción a algunos aspectos de la historia de la medición.	¿Cuáles son los aspectos históricos conocidos? ¿Qué aspectos podrían deducirse a partir de los conocidos?
El valor unitario como procedimiento para resolver ciertos problemas de proporcionalidad	¿Qué tipo de problemas de proporcionalidad son ejemplificados en los libros para utilizar este procedimiento?, ¿en qué contextos?, ¿de qué manera se organiza la información al desarrollar dichos problemas?

Como puede observarse, *interrogar* a los LTG para reconocer los alcances que tienen los contenidos de texto es necesario pues, en ocasiones, la expresión curricular de los contenidos no es suficientemente explícita; por ejemplo, sin la ayuda de los textos gratuitos sería muy difícil determinar qué aspectos de la historia de la medición deben incluirse o cuáles son los tipos de análisis de la información a los que puede aludirse en una evaluación nacional.

2. Delimitar cuándo un problema es conocido, o requiere que el alumno haga conexiones y extrapolaciones es de interés para el diseño de las pruebas, debido a que el alumno pone en juego diferentes habilidades matemáticas cuando un problema es conocido (identifica el patrón, evoca el procedimiento para resolverlo, aplica el algoritmo) que cuando es desconocido (identifica la estructura matemática del problema, la relaciona como hipótesis con alguna estructura conocida previamente, evoca el procedimiento para resolverla, verifica si la similitud de estructuras permitió aproximarse correctamente al

problema de tipo desconocido). Evidentemente, es posible que los alumnos conozcan algunos tipos de problemas matemáticos distintos a los mostrados en los LTG. A pesar de ello, saber cuáles son los tipos de contextos problemáticos, estructuras matemáticas y modos de solución más usuales en los libros proporciona un punto de partida, una base común a quienes hacen las especificaciones de reactivos y los reactivos de los Excale.

3. Aunque tomar decisiones de forma para la edición de las pruebas Excale pudiera parecer trivial, consideramos que no lo es en la medida en que utilizar determinado formato puede facilitar la comprensión del problema que se está planteando o no (*cfr.* Rivera y Stansfield 2001, y Pajares y Miller 1997). Cuestiones aparentemente tan simples como la disposición de los números pueden afectar profundamente la comprensión de un problema[3] y, por lo tanto, su resolución. La tabla 2 muestra algunos ejemplos de convenciones en la forma que son utilizados en los LTG:

TABLA 2

Ejemplos de convenciones en la forma, utilizados en los LTG de matemáticas

Elemento	*Convención*	*Ejemplo*	*Contraejemplos*	*Puede encontrarse, por ejemplo, en:*
Números	Se expresan con una separación de un espacio por cada tres cifras	12 000	12000 12000	SEP 2009d, p. 95.
Fracciones	Línea horizontal entre dividendo y divisor	$\frac{1}{2}$	½ 1/2	SEP 2009b, p. 77.
Unidades de medida	Las divisiones en dimensiones de medida se expresan con línea diagonal	45 Km/h	$45\frac{Km}{h}$	SEP 2009c, p. 43.
Símbolos	El símbolo de multiplicación se denota con una equis minúscula	2 × 10	2 (10) 2 * 10 2 • 10	SEP 2009a, p. 9.
Alineación de las cifras	Alineación de acuerdo con su valor posicional cuando se presentan para aplicar los algoritmos convencionales	37 +85	37 + 85 = 37 +85	SEP 2009c, p. 168.

[3] En una escala totalmente diferente, y sin embargo relacionada, está el problema de comprensión de formatos numéricos que llevó a la pérdida de la nave espacial Mars Climate Orbiter (Isbell y Savage 1999).

Éstos son sólo algunos ejemplos. Las expresiones de fracciones mixtas, los signos de porcentaje, el formato de tablas y gráficas, las convenciones en la recta numérica, son otros elementos que pueden presentarse en diferentes formas pero que en general siguen una convención en estos libros, que conviene conocer y utilizar para que los estudiantes no encuentren en el formato una barrera que les dificulte la solución de problemas.

Los tres usos comentados en este escrito tienen un solo propósito: que las pruebas sean equitativas al evaluar lo que los estudiantes saben; que las pruebas Excale estén diseñadas de tal manera que puedan mostrar tan claramente como sea posible lo que los estudiantes pueden hacer, y lo que aún debe mejorarse, a partir del análisis de los elementos comunes a todos los estudiantes del país, fundamentalmente en los LTG.

CONCLUSIONES

Además de sus cualidades como herramienta de trabajo diario de los alumnos, desde el punto de vista de la evaluación a gran escala, una virtud de los LTG es su función, por definición, de auxiliar para interpretar y *aterrizar* el currículo. El hecho de que en México tengamos un currículo común y LTG que llegan a todas las escuelas de educación primaria proporciona muchos recursos para que las pruebas nacionales Excale sean pertinentes. Este escrito da cuenta de algunos de esos recursos para el caso de la evaluación de matemáticas. Existen otros usos, similares pero no idénticos, que se dan a estos libros al desarrollar pruebas Excale de otras asignaturas; por ejemplo, en español es valioso para conocer la extensión y dificultad de las lecturas a las que se enfrentan cotidianamente los alumnos; en ciencias, ayudan a elegir el término más conocido por los alumnos para formular preguntas sobre determinados temas (por ejemplo, preguntar por cadenas alimentarias y no por cadenas tróficas; preguntar por la teoría de la gran explosión y no por el Big Bang).

Tomando en cuenta lo anterior, y también por muchas otras razones, parece muy deseable que quien desarrolla un LTG conozca a profundidad el currículo y el enfoque que le da estructura. De otro modo, uno de los dos instrumentos (currículo o libro) es invalidado por el otro y deja de

tener utilidad real al carecer de coherencia; de ser una herramienta para el aprendizaje (y, como en este caso, para la evaluación) se convierte en un elemento generador de confusión.

BIBLIOGRAFÍA

Backhoff, Eduardo, Margarita Peón y Andrés Sánchez 2009. *Manual técnico para el diseño de Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Isbell, Douglas y Don Savage 1999. "Mars Climate Orbiter Failure Board Releases Report, Numerous NASA Actions Underway in Response", en <http://science.ksc.nasa.gov/mars/msp98/news/mco991110.html>. [Consultado el 18 de mayo de 2010.]

Pajares, Frank y David Miller 1997. "Mathematics Self-Efficacy and Mathematical Problem Solving: Implications of Using Different Forms of Assessment", *The Journal of Experimental Education*, vol. 65, núm. 3, pp. 213-228.

Rivera, Charlene y Charles Stansfield 2001. "The Effects of Lingüistic Simplification of Science Test Items on Performance of Limited English Proficient and Monolingual English-Speaking Students". Ponencia presentada en *Annual Meeting of the American Educational Research Association.* Seattle, Washington, 12 de abril.

Secretaría de Educación Pública 2009a. *Libro de matemáticas. Cuarto grado.* México: sep.

——— 2009b. *Libro de matemáticas. Quinto grado.* México: sep.

——— 2009c. *Libro de matemáticas. Sexto grado.* México: sep.

——— 2009d. *Libro de matemáticas. Tercer grado.* México: sep.

LA DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LECTURA. UN ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DE LIBROS Y LECTURAS ENTRE LOS ALUMNOS MEXICANOS, A 50 AÑOS DE LOS PRIMEROS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Emilio Blanco
Centro de Estudios Sociológicos
El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

Hace cincuenta años, cuando los primeros libros de texto gratuitos (LTG) fueron distribuidos, 37.8% de la población en México era analfabeta. En 2005, este porcentaje se había reducido a cerca de 8.4%[1]. La expansión de las oportunidades de acceso a la educación en México durante la segunda mitad del siglo XX ha dado, sin duda, resultados. La distribución de libros de texto ha sido parte de esta política de Estado de largo alcance dirigida a la universalización de condiciones básicas de alfabetización y educación, y en este sentido constituye un aspecto destacable de este proceso. No obstante, ello no implica necesariamente que las oportunidades de acceso a la lectura sean hoy mínimamente equitativas en México y, menos aún, que lo sean las prácticas de lectura.

Durante los últimos 50 años la sociedad mexicana ha experimentado grandes transformaciones productivas, demográficas, institucionales y culturales, que han reestructurado el significado y el valor social de la educación básica, así como de la lectura. De ser una habilidad relativamente escasa, "saber leer" ha pasado a ser una posesión prácticamente universalizada, al menos en un nivel mínimo, en particular en los segmentos más jóvenes de la población. Al mismo tiempo, la lectura de textos impresos ha entrado en competencia con otros medios, la que ha disminuido en

[1] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) 1960 y 2005.

términos relativos al peso que ésta tuvo en décadas anteriores como único medio de acceso a la información "universalista". En este sentido, podría pensarse que la lectura ya no constituye un instrumento de diferenciación o ascenso social.

Sin embargo, cabe preguntarse hasta qué punto la lectura, en tanto competencia relativamente generalizada[2], tiene oportunidad de ejercerse en México, así como cuáles son los niveles de desigualdad de oportunidades en este ámbito. En el caso específico de los alumnos del sistema educativo formal, es razonable suponer que las prácticas de lectura están distribuidas de manera desigual. El número y diversidad de textos disponibles en distintos ámbitos, la frecuencia y el tiempo dedicados a la lectura, así como el significado de la lectura en la vida cotidiana, podrían estar asociados al capital educativo y económico de los hogares, y operar como herramientas en la reproducción de la inequidad.

Este capítulo explora algunos aspectos generales de la relación entre nivel socioeconómico, oportunidades de acceso a la lectura y prácticas de lectura entre los niños y jóvenes mexicanos, a partir de diversas bases de datos nacionales. El interés fundamental, en el marco de la celebración de los 50 años de los LTG en México, es poner de manifiesto las características de las prácticas de lectura entre los niños y jóvenes mexicanos, y la relación de estas prácticas con la desigualdad socioeconómica.

El propósito del trabajo es exponer las carencias en la dotación de libros de gran parte de los hogares mexicanos y la baja incidencia de las prácticas de lectura, fenómenos que se agudizan en los niveles socioeconómicos más bajos. De la misma manera, se busca poner de manifiesto cómo a pesar de que el sistema de educación pública se ha concebido como una institución central en la igualdad de oportunidades educativas, existen considerables diferencias sociales en las oportunidades para la lectura entre escuelas, aun dentro del sector público (básicamente, en lo que hace a las bibliotecas escolares y de aula). No se trata, entonces, de un análisis espe-

[2] Competencia que, como se sabe actualmente, varía significativamente de acuerdo con el origen social de los alumnos y muestra, para México en general, niveles considerablemente bajos tanto en comparación con otros países (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2000, 2004 y 2007), como en términos absolutos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) 2006).

cíficamente centrado en los LTG, trabajo a mi juicio imprescindible y aún por realizarse; la información disponible obliga a esclarecer aspectos más amplios del fenómeno de la lectura entre los alumnos mexicanos, lo cual es también una oportunidad para conocer las condiciones generales en las cuales se inscribe una política como la de los LTG.

Mi intención es que este trabajo sea útil para evidenciar los límites que una estructura social fuertemente desigual impone a cualquier tipo de política, incluso a las más universalistas y de más largo plazo. La tesis que sostengo es que las posibilidades de éxito de este tipo de políticas están acotadas por la desigualdad social, cuya reproducción se cuela aún al interior de las propias políticas. Si bien dicha tesis no puede ponerse a prueba en un espacio limitado como el de este capítulo, las inequidades en las distribuciones y prácticas que se exponen aquí permiten, al menos, sostenerla.

La exposición se organiza en tres secciones. En la primera, se presenta la información relativa a la disponibilidad de libros en los hogares y en las escuelas a las que asisten los alumnos mexicanos. Se analiza la desigualdad socioeconómica con base en el número de libros en el hogar así como en el tipo de libros a los que los alumnos tienen acceso, y se analizan también las diferencias en la disponibilidad y estado de bibliotecas escolares y de aula, según el nivel socioeconómico de los alumnos que asisten a dichas escuelas. La segunda sección presenta indicadores relacionados con la frecuencia y tipos de lectura de los alumnos de primaria y secundaria, y destaca la magnitud de las desigualdades socioeconómicas en estas prácticas. Asimismo, a fin de avanzar en la identificación de los factores asociados a la frecuencia en la lectura, se realiza un análisis de regresión multinivel. En la última sección, se resumen los resultados más destacables y se presentan las conclusiones del análisis.

Los datos examinados provienen de dos fuentes: los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Las pruebas Excale se aplican anualmente en México desde 2005, a una muestra de alumnos y escuelas de educación básica con representatividad a nivel nacional y estatal. Además de los instrumentos dirigidos a la observación de los aprendizajes, se aplican cuestionarios de contexto a los alumnos evaluados, así como a sus maestros y los directores de sus escuelas. En este trabajo se utilizan los datos

para sexto de primaria y tercero de secundaria recolectados en las pruebas 2005, 2007 y 2008. Las pruebas PISA, por su parte, han sido aplicadas en México de manera trianual entre 2000 y 2009. De forma similar a Excale, estas pruebas también aplican cuestionarios de contexto a los alumnos y directores. En este trabajo se utilizan los datos de las rondas 2000 y 2006.

DISPONIBILIDAD DE LIBROS EN EL HOGAR Y EN LA ESCUELA

Es razonable suponer que las prácticas de lectura de niños y jóvenes están fuertemente condicionadas, en primer lugar, por las oportunidades de acceso a materiales de lectura. En este sentido, el hogar y la escuela constituyen los dos contextos principales de acceso[3]. En esta sección se analizan las desigualdades en las oportunidades de acceso a la lectura, a través de la comparación del número de libros disponibles para los alumnos en sus hogares, y de las condiciones de las bibliotecas de sus escuelas.

Oportunidad de acceso a libros en los hogares

En los cuestionarios de contexto de la prueba Excale 2005 se pidió a los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria que reportaran la cifra aproximada de libros disponibles en sus hogares, sin contar los libros de la escuela. La tabla 1 muestra claramente la escasez de libros en la mayoría de estos hogares, y cómo se agudiza a medida que se desciende en la escala socioeconómica. Prácticamente la mitad de los alumnos de ambos niveles declaró tener 10 libros o menos en el hogar; aproximadamente 35% declaró tener entre 11 y 50 libros, y entre 15 y 20% dijo disponer de más de 51 libros[4].

[3] Es posible identificar, por supuesto, otros contextos de acceso como las bibliotecas públicas, o formas no vinculadas a contextos institucionales específicos, como los préstamos a través de redes de amistad o afinidad. Lamentablemente, para este trabajo no se disponen de datos al respecto.

[4] A modo de referencia, considérense los porcentajes de alumnos que reportan que en su hogar hay 10 libros o menos, en relación con otros países evaluados por PISA en 2006. Grecia: 8.5%; Irlanda: 10.2%; Italia: 8.5%; España: 6.6%; Turquía: 23.5%; Estados Unidos: 16.0%; OCDE (promedio): 10.5%. En los países que no integran la OCDE, los

Existe una ligera diferencia en favor de los alumnos del nivel secundaria, posiblemente debido a la selectividad socioeconómica del abandono escolar[5].

TABLA 1

Porcentaje de alumnos de educación básica según número de libros disponibles en el hogar, por quintiles de nivel socioeconómico (NSE)

	Primaria						*Secundaria*					
	Quintiles de NSE						*Quintiles de NSE*					
Libos	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Menos de 11	71.7	63.7	54.8	39.8	19.6	**49.7**	69.9	61.2	48.2	32.6	12.7	**44.3**
Entre 11 y 50	22.7	27.7	34.6	42.4	39.6	**37.5**	24.7	31.5	39.2	44.1	35.7	**35.3**
Más de 50	5.6	8.7	10.6	17.8	40.8	**16.8**	5.4	7.2	12.6	23.3	51.6	**20.4**

Fuente: Excale 2005 (elaboración propia).

La desagregación del número de libros en el hogar por quintiles de NSE[6] muestra un patrón similar en ambos niveles educativos. En el quintil superior, los hogares que disponen de 10 libros o menos son entre 13 y 20%, y aquellos que disponen de 51 o más libros fluctúan entre 40 y 50%. Estos porcentajes descienden de manera sostenida con el NSE de los hogares, al punto de que en el primer quintil, cerca de 70% de los hogares tienen 10 libros

porcentajes son considerablemente más elevados. Argentina: 30.1%; Brasil: 39.5%; Chile: 22.6%; Colombia: 32.9%; Indonesia: 20.0%; Tailandia: 25.6%; Túnez: 35.6%; Uruguay: 23.6% (OCDE 2006).

[5] Es interesante contrastar y complementar estos datos con los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta 2006), realizada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Esta encuesta se aplicó en el año 2005 en 29 entidades de México, a una muestra de 4057 individuos de 12 o más años cumplidos. 63% de los entrevistados manifestó disponer de libros en el hogar que no fueran de texto escolar, mientras que 36.1% declaró poseer 10 libros o menos que no fueran de texto. Se trata de una estimación más generosa (cuya diferencia con la presentada aquí podría explicarse por razones de muestreo), pero que no oculta el hecho de que en una proporción muy importante de los hogares mexicanos existe una muy escasa dotación de libros.

[6] A partir de cada una de las bases utilizadas se construyeron índices factoriales del NSE, considerando las variables que miden el nivel educativo de los padres del alumno, los bienes en el hogar y la ocupación del padre (ver anexo metodológico al final de este capítulo para los detalles).

o menos, y sólo 5% dispone de más de 51 libros. La diferencia más grande se da entre los quintiles 4 y 5, lo cual da cuenta de un significativo nivel de concentración socioeconómica en la disponibilidad de libros[7].

En la tabla 2 se muestra la información relacionada con la disponibilidad de libros en el hogar de los alumnos de 15 años, a partir de la prueba PISA 2006. La primera fila da cuenta del porcentaje de alumnos en cuyo hogar existen 10 o menos libros. En este caso no se excluyeron explícitamente de la pregunta los libros de la escuela, lo que puede explicar que los porcentajes sean ligeramente menores a los obtenidos por Excale (es probable que en un gran porcentaje de hogares mexicanos los únicos libros disponibles sean los escolares). Aún bajo estas condiciones, cerca de 37% de los alumnos evaluados por PISA dijeron tener 10 libros o menos en su hogar. El patrón de desigualdades observado en la tabla anterior se repite: sólo 12% de los hogares del quintil superior se encuentran en esta situación, mientras que en los hogares del quintil más bajo esta proporción crece a 60%. Al igual que con los datos anteriores, el mayor tamaño relativo de la brecha entre los quintiles 4 y 5 permite concluir la existencia de una fuerte concentración en los hogares mejor posicionados.

TABLA 2

Porcentaje de alumnos de 15 años que poseen menos de 10 libros en el hogar y no disponen de distintos tipos de libros, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	Total
Hogar, dispone de 10 o menos libros	60.3	48.7	37.9	27.0	11.5	36.7
Hogar, no dispone de libros de consulta	37.8	24.3	17.1	12.7	7.9	19.8
Hogar, no dispone de diccionario	4.4	2.2	1.5	1.3	0.8	2.0
Hogar, no dispone de literatura clásica	73.6	61.4	52.4	40.2	21.4	49.6
Hogar, no dispone de libros de poesía	67.1	55.3	49.9	42.9	32.3	49.4

Fuente: PISA 2006 (elaboración propia).

[7] Los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura también se presentan desagregados por NSE del hogar, y permiten corroborar la magnitud de las desigualdades en la dotación de libros: 55% de los hogares de nivel más bajo declararon tener menos de 10 libros que no fueran de texto, contra 9.6% de los hogares de nivel más elevado.

El resto de las filas de la tabla 2 permite un mayor detalle sobre la estructura de las carencias en las bibliotecas de los hogares mexicanos. Se preguntó a los alumnos por la existencia de cuatro tipos de libros: de consulta para la escuela, diccionarios, literatura clásica y poesía. Es posible observar aquí dos patrones diferenciados, según se trate de obras de consulta o de literatura[8]. Los libros de consulta y los diccionarios parecen ser parte de una dotación básica de la mayoría de los hogares, al punto que únicamente 2% de los entrevistados dijo no disponer de diccionario y 20% dijo lo mismo respecto de los libros de consulta escolar. No obstante, el patrón de inequidad social se vuelve a presentar con fuerza en lo que toca a los libros de consulta: sólo 8% de los hogares del quintil superior no dispone de ellos, mientras que en el quintil inferior este porcentaje es de 38%, esto es, una cifra cuatro veces y media superior. En este caso, la brecha de mayor tamaño está entre los hogares de los quintiles 1 y 2.

A diferencia de los libros de consulta y los diccionarios, la presencia de literatura en el hogar es mucho menos frecuente. Aproximadamente la mitad de todos los entrevistados dijeron no poseer libros de literatura clásica o poesía. En el quintil más alto estas proporciones son, respectivamente, de uno de cada dos y uno de cada tres hogares[9]. En el quintil más bajo, los hogares que no poseen ese tipo de literatura son tres de cada cuatro y dos de cada tres, respectivamente. Para el caso de la literatura clásica, la brecha de mayor tamaño está entre los hogares de los quintiles 4 y 5, mientras que para los libros de poesía, algo más frecuentes, las diferencias mayores se observan en la comparación de los quintiles 1-2 y 4-5, aunque menos claras que en el caso anterior.

Estos datos, aunque generales, permiten dar cuenta de cuatro fenómenos. En primer lugar, la gran escasez de libros en la mayor parte de los

[8] Los ejemplos que se ofrecen en el cuestionario PISA 2006 en español sobre literatura "clásica" son "*El Quijote*; Cervantes", y "*La divina comedia*; Dante". Cabe llamar la atención sobre las dificultades que representa observar el tipo de libros disponibles a partir de preguntas basadas en categorías pre-construidas, cuando es posible que los entrevistados utilicen categorías diferentes para clasificar sus lecturas.

[9] El énfasis en la desigualdad no debe hacer perder de vista lo escaso de la presencia de libros asociados a la "alta cultura" o a la "cultura consagrada", incluso en los hogares del quintil superior. En uno de cada tres de estos hogares los alumnos no declaran la existencia de libros de poesía, y en uno de cada cinco no existen libros de literatura clásica.

hogares en los que viven los niños y jóvenes mexicanos. En segundo lugar, la existencia de un patrón de desigualdad socioeconómica, que perjudica notoriamente a los hogares de nivel más bajo, con independencia del tipo de libros considerado. En tercer lugar, la estratificación en la clase de libros disponibles: los libros de referencia escolar son los más frecuentes y los de distribución más homogénea, esto es, los que de alguna manera logran "universalizar" el acceso a por lo menos algún tipo de libro en el hogar. Por su parte, los libros no vinculados a la escuela, representantes de la "literatura", son mucho más escasos, lo que es compatible con la hipótesis de que para su adquisición y aprovechamiento son necesarios niveles elevados de capital económico y cultural. Finalmente, se observan patrones diferentes de concentración según el nivel de generalización de los libros. Cuanto menos generalizado está un libro, la diferencia favorable a los hogares más pudientes es mayor; en cambio, cuando un libro está generalizado, la diferencia mayor es la que perjudica a los hogares más pobres. Esto último es importante para caracterizar la desventaja que representa vivir en un hogar del quintil inferior respecto de las posibilidades de acceso a la lectura: incluso cuando se trata de libros de consulta para la escuela, casi 40% de los entrevistados declara no poseer este tipo de ejemplares.

Oportunidad de acceso a libros en las escuelas

Si bien no es sorprendente que la disponibilidad de libros en los hogares de los alumnos mexicanos refleje los enormes niveles de desigualdad socioeconómica, sería esperable que el ámbito escolar, en tanto constituido históricamente como ámbito de democratización del acceso al conocimiento, anulara o atenuara de manera sensible estas diferencias. Sin embargo, la investigación educativa existente muestra que muchas características de las escuelas se inclinan a seguir el patrón de desigualdad socioeconómica, más que a revertirlo. Las escuelas que operan en los contextos más empobrecidos tienden a presentar peores condiciones de infraestructura y materiales educativos e, incluso, son proclives a recibir a los maestros con menos experiencia (Schmelkes *et al.* 1997; INEE 2007). ¿Hasta qué punto este patrón se refleja en las condiciones de las bibliotecas escolares y en la cantidad de

libros disponibles en ellas, así como en las condiciones de las bibliotecas de aula? Éstos son los resultados que se analizarán en esta sección.

La tabla 3 muestra tres tipos de porcentajes, elaborados con base en las respuestas de los directores de primaria y secundaria, sobre las escuelas escolares:

1. Inexistencia de una biblioteca;
2. insuficiencia de las instalaciones de la biblioteca;
3. instalaciones de la biblioteca escolar en estado regular o malo. Se desagregan los resultados por quintil de NSE promedio de la escuela[10], y se presentan además de manera separada los porcentajes para las escuelas del sector público. Los resultados son preocupantes, sobre todo cuando se consideran a la luz de la escasez de libros en la mayor parte de los hogares de los alumnos: 44% de los directores de primaria manifestaron que en su escuela no existe una biblioteca, mientras que 29% de los directores de secundaria respondieron lo propio.

TABLA 3

Inexistencia y condiciones de la biblioteca escolar en educación primaria y secundaria, por quintiles de NSE escolar

	Primaria						*Secundaria*					
	Quintiles de NSE						*Quintiles de NSE*					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Inexistencia de biblioteca escolar	58.5	51.5	47.6	43.8	22.4	44.2	51.0	43.6	27.7	14.4	8.3	28.7
(sector público)	*58.6*	*51.1*	*47.9*	*44.2*	*34.2*	*49.6*	*51.2*	*44.0*	*28.2*	*14.4*	*5.9*	*34.6*
Biblioteca escolar insuficiente*	64.9	49.7	49.5	45.0	29.6	45.7	67.9	47.0	47.3	32.7	18.2	39.2
(sector público)	*69.9*	*49.7*	*49.0*	*46.0*	*43.8*	*51.9*	*68.1*	*47.2*	*47.7*	*32.5*	*20.8*	*46.7*
Estado regular o malo*	71.7	63.9	57.0	52.3	26.8	50.5	56.7	53.0	52.3	48.9	21.2	44.1
(sector público)	*71.5*	*63.9*	*57.1*	*53.1*	*41.5*	*59.4*	*57.3*	*53.1*	*52.9*	*51.0*	*31.3*	*52.6*

* Porcentaje calculado sobre la base de directores que declaran la existencia de biblioteca en la escuela.

Fuente: Excale 2005 (elaboración propia).

[10] Para ubicar a las escuelas en quintiles de NSE se agregó como promedio escolar el índice del NSE calculado para cada alumno, y a partir de este índice se construyeron los quintiles de nivel escolar.

El panorama se torna aún más dramático si se toma en cuenta la desigualdad en la distribución de este indicador de acuerdo con el NSE escolar. En primaria, la diferencia entre las escuelas sin biblioteca de los quintiles 1 y 5 es de 36 puntos porcentuales en perjuicio del primero. Vale la pena destacar, además, que sólo en el último quintil se observa una reducción importante en la incidencia del indicador. En secundaria, la diferencia entre los quintiles 1 y 5 es aún más notoria: 43 puntos porcentuales. Al observar la distribución en el sector público se revela que las diferencias no se explican únicamente con base en las escuelas privadas, sino que también el sector público es en sí mismo heterogéneo. Las diferencias entre los quintiles extremos de primaria y secundaria públicas son, respectivamente, de 24 y 45 puntos.

El resto de los indicadores presentados en la tabla 3 muestra patrones de desigualdad similares. De las escuelas que cuentan con biblioteca, casi la mitad de los directores de primaria afirman que sus instalaciones son insuficientes, y lo propio hacen cuatro de cada 10 directores de secundaria. La incidencia de este indicador en el primer quintil duplica a la del último en primaria, y es 3.8 veces superior en secundaria. Asimismo, cuando se pregunta a los directores por el estado de la biblioteca escolar, alrededor de la mitad en cada uno de los niveles lo califica como "regular" o "malo". Nuevamente, en este caso la desventaja de los primeros quintiles es muy notoria en ambos niveles, aún si se considera únicamente el sector público.

Estos datos permiten constatar la existencia de un problema serio en la capacidad del sistema educativo mexicano de ofrecer oportunidades equitativas de acceso a libros a través de las bibliotecas escolares a nivel de la población general, pero muy especialmente para los sectores sociales de menos recursos. Si se considera que también son estos sectores los que disponen de menor cantidad de libros en sus hogares, es posible afirmar que la institución educativa no sólo no logra compensar las diferencias sociales de origen, sino que las reproduce e intensifica.

La información disponible también permite conocer el número aproximado de libros con los que cuentan las bibliotecas escolares. En la tabla 4 se muestran los porcentajes de bibliotecas escolares en primaria y secundaria, según el número de libros disponibles en ellas. Se observa un patrón claramente diferenciado entre primarias y secundarias. Mientras que en pri-

maria una de cada cuatro escuelas posee menos de 100 libros, sólo una de cada 10 escuelas de secundaria se encuentra en dicha situación. La mayor parte de las escuelas de primaria (cerca de un tercio) dispondría de entre 100 y 200 libros en la biblioteca, mientras que en secundaria alrededor de la mitad de las escuelas poseería más de 400 libros.

TABLA 4

Número de libros en la biblioteca escolar en primaria y secundaria, por quintiles de NSE escolar

	*Primaria**						*Secundaria*					
	Quintiles de NSE						*Quintiles de NSE*					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Menos de 100	38.5	30.8	25.7	21.3	17.9	26.7	14.3	13.4	11.5	7.6	8.2	11.0
Entre 100 y 200	35.4	36.9	35.3	32.4	18.7	31.7	17.4	16.2	12.0	12.3	15.7	14.7
Entre 200 y 400	18.5	21.5	28.7	30.1	21.6	24.2	26.0	23.8	20.7	16.5	18.4	21.0
Más de 400	7.7	10.8	10.3	16.2	41.8	17.4	42.3	46.6	55.8	63.7	57.7	53.2

* La confiabilidad de las estimaciones puede verse afectada por el bajo número de escuelas en la base (n=697).

Fuente: Excale 2007 y 2008 (elaboración propia).

La desigualdad asociada al NSE escolar es mucho más notoria en el nivel de primaria que en el de secundaria. En el primero, cerca de 39% de las escuelas del quintil más bajo contarían con menos de 100 libros, mientras que sólo 18% de las del quintil más alto se encontrarían en dicha situación. En secundaria, los porcentajes son de 14 y 8% para los quintiles 1 y 5 respectivamente. Si observamos a las escuelas que se encuentran en la situación más favorable (400 o más libros), sólo 8% de las primarias del quintil 1 se encuentran en esta categoría, contra 42% de las del último quintil. En secundaria, en cambio, los porcentajes respectivos son 42 y 58 por ciento.

Consideremos ahora las bibliotecas de aula en el nivel primario, insumo básico para el trabajo cotidiano del maestro. De manera similar a lo realizado en el caso de la biblioteca escolar, en la prueba Excale 2005 se preguntó a los directores de primaria acerca de la existencia, suficiencia, y estado general de las bibliotecas de aula en su escuela. Los resultados se presentan en la tabla 5.

TABLA 5

Inexistencia y condiciones de la biblioteca de aula en educación primaria, por quintiles de NSE *escolar*

	Quintiles de NSE					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Inexistencia de biblioteca de aula	15.8	15.1	9.5	7.3	20.7	13.2
(sector público)	*16.0*	*15.1*	*9.4*	*5.6*	*1.6*	*11.8*
Biblioteca de aula insuficiente	64.9	51.0	44.7	36.8	43.6	49.3
Estado de la biblioteca de aula regular o malo	56.6	48.9	52.1	46.5	35.6	50.0

Fuente: Excale 2005 (elaboración propia).

La situación de las bibliotecas de aula no parece, en principio, tan problemática como en lo relacionado con las bibliotecas escolares. Respecto de los directores 13% señalaron que en sus escuelas no existen bibliotecas de aula. Es preocupante, sin embargo, la magnitud de las diferencias dentro del sector público, en perjuicio de las escuelas más pobres. También es preocupante observar que alrededor de 50% de los directores señalaron que las instalaciones de las bibliotecas de aula son insuficientes, y que 50% expresara sobre el estado de dichas instalaciones como "regular" o "malo". El juicio sobre la insuficiencia de la biblioteca, además, se incrementa a medida que se desciende en los quintiles de NSE.

Ahora bien, la disponibilidad de libros en la escuela constituye apenas una base, un conjunto de condiciones materiales para el desarrollo de las oportunidades de acceso a la lectura por parte de los alumnos, pero de ningún modo implica que estas oportunidades sean adecuadamente ejercidas en las escuelas. Es aquí que entra en juego el papel de los educadores como promotores de la lectura. Si bien no puede estimarse aquí su importancia, se espera que los maestros tengan cierta influencia en las disposiciones a la lectura por parte de los alumnos. En los contextos socioeconómicos más pobres, además, es probable que los maestros sean de los únicos agentes que pueden acercar a los alumnos a la lectura.

En el año 2008, la prueba Excale para tercero de secundaria preguntó a los alumnos si sus maestros les dejaban trabajos o investigaciones para realizar en la biblioteca. Lamentablemente, la pregunta no fue formula-

da con mayor precisión, lo que impide saber si las respuestas refieren a la biblioteca de la escuela, a una biblioteca pública o a otro tipo de biblioteca. No obstante, puede considerarse una medida aproximada de las prácticas docentes que incentivan en los alumnos actividades de búsqueda y lectura de libros en forma independiente. Los resultados se presentan en la tabla 6.

TABLA 6

Porcentaje de maestros que dejan trabajos para realizar en una biblioteca, por quintiles de NSE escolar

	Quintiles de NSE					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Nunca o con poca frecuencia	63.6	67.0	68.9	69.9	70.8	68.0
Frecuente o muy frecuentemente	36.4	33.0	31.1	30.1	29.2	32.0

Fuente: Excale 2008 (elaboración propia).

En este caso, si bien no se presentan las marcadas desigualdades reportadas en indicadores anteriores, lo alarmante es el porcentaje de casi 70% de alumnos que indican que sus profesores no les dejan tareas o investigaciones que impliquen utilizar una biblioteca. Si bien se trata de un dato poco refinado, es posible tomarlo como un elemento de diagnóstico, sobre la escasa disposición de los docentes a utilizar materiales educativos distintos a los aprobados oficialmente.

Hasta aquí se han expuesto los grandes niveles de desigualdad existentes en relación con las bibliotecas escolares y de aula, las cuales perjudican sistemáticamente a los centros de menor NSE, aun dentro del sector público. Asimismo, se ha puesto de relieve la baja disposición de los docentes a inclinar a sus alumnos a hacer uso de las bibliotecas. Los datos parecen corroborar que, si bien iniciativas como la de los LTG tienen un carácter fuertemente igualitario, sus efectos podrían ser muy limitados en tanto se inscriben en contextos sociales desiguales. La persistencia de las desigualdades económicas y educativas asociadas a la estructura social no sólo crea oportunidades diferentes para la lectura en los hogares, sino que también se reproduce en el sistema educativo, segmentando las oportunidades para los alumnos.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA DE LOS ALUMNOS

¿Se reflejan las desigualdades materiales observadas anteriormente en las prácticas de lectura de los alumnos? Los datos permiten obtener información sobre un conjunto de prácticas de lectura que, aunque limitado, abarca diversos aspectos del fenómeno[11]. En este apartado presento indicadores sobre prácticas relacionadas con la lectura en el ámbito familiar de los alumnos y con la frecuencia de uso de libros por parte de los propios alumnos. Asimismo, realizo un análisis de regresión sobre un índice de frecuencia de lecturas, con el objetivo de identificar la asociación entre las prácticas de lectura y un conjunto de variables familiares y escolares.

Desigualdades en las prácticas de lectura

En la prueba Excale 2007 para sexto de primaria se preguntó a los alumnos acerca de la frecuencia con la que se leen libros o periódicos en la familia, mientras que en PISA 2000 los alumnos fueron interrogados acerca de la frecuencia con la que conversan sobre libros con sus padres. Se trata de dos aspectos relacionados con el enmarcamiento familiar de las prácticas de lectura que permiten aproximarse al valor que se les concede en los hogares mexicanos. La tabla 7 muestra que, a nivel general, casi seis de cada diez alumnos de primaria manifiestan una frecuencia baja o muy baja de lectura en su familia. Esto sugiere que, incluso cuando en los hogares puedan existir libros, ello no significa que sean leídos[12].

[11] Observar las prácticas de lectura a través de cuestionarios estandarizados supone riesgos evidentes en términos de confiabilidad. Al preguntar a los individuos por sus prácticas, en lugar de observarlas de manera directa, el investigador se expone a fuertes distorsiones en la información, derivadas de errores en los reportes o de la tendencia de los sujetos a ofrecer respuestas socialmente aceptadas. Con todo, considero que los resultados son suficientemente interesantes como para llamar a la reflexión y profundizar la investigación en este campo.

[12] Según la Encuesta Nacional de Lectura 2005, sólo 56.4% de los entrevistados declararon leer libros. En el grupo de doce a diez y siete años el porcentaje alcanzó 66.6%. Entre los grupos socioeconómicos medio-altos y altos, este porcentaje fue de 76%, contra 37% del nivel más bajo. Merece la pena destacarse también el hecho de que, entre

TABLA 7

Frecuencia de lectura de periódicos o libros en la familia del alumno, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					
	1	2	3	4	5	*Total*
Casi nunca o pocas veces	77.2	71.2	62.1	51.5	38.4	**59.9**
Muchas veces o casi siempre	22.8	28.8	37.9	48.5	61.6	**40.1**

Fuente: Excale 2007 (elaboración propia).

La comparación por quintiles de nivel socioeconómico revela que el patrón de las prácticas de lectura sigue de cerca las desigualdades relacionadas con la posesión de libros, y lo hace de una forma similar a la de la distribución de los libros más escasos, es decir, que existiría una concentración de las prácticas frecuentes de lectura en los hogares del último quintil. En éste, más de 60% de los alumnos manifestaron que en sus familias se lee con frecuencia, mientras que en los hogares del primer quintil este porcentaje sólo fue de 23 por ciento.

Por su parte, cuando se preguntó a los alumnos de 15 años acerca de la frecuencia con la que en su hogar se discute acerca de libros (tabla 8), casi 40% declaró que eso no sucede nunca, o si acaso pocas veces en el año, mientras que más de 60% declaró que dicha práctica tiene lugar al menos una vez al mes. Nuevamente, existe un marcado patrón de desigualdad en perjuicio de los sectores más pobres: 60% del primer quintil contra 17% del último declararon no discutir sobre temas relacionados con los libros. Entonces, no sólo la distribución material de los libros es profundamente desigual en los hogares mexicanos, sino que la relevancia de la lectura varía sistemáticamente según el nivel socioeconómico.

quienes declararon leer libros, casi 40% no pudieron recordar el último libro leído, lo cual podría tomarse como un indicador aproximado de la relevancia que tiene la lectura para esta parte de la población.

TABLA 8

Frecuencia de conversaciones acerca de libros en la familia, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Nunca o pocas veces al año	59.7	48.4	35.9	30.0	17.4	**38.2**
Al menos una vez al mes	40.3	51.6	64.1	70.0	82.6	**61.8**

Fuente: PISA 2000 (elaboración propia).

La prueba PISA 2000 también preguntó acerca de la frecuencia con la que los alumnos hacían uso de libros de la biblioteca escolar o de una biblioteca pública. Los resultados, presentados en la tabla 9, son muy sugerentes. En primer lugar, se observa que el porcentaje de jóvenes que no usan las bibliotecas públicas es muy grande (prácticamente 70%), lo cual da cuenta de la escasa penetración social de esta forma de acceso a la lectura. En segundo lugar, dicho porcentaje es considerablemente superior al de quienes declaran no utilizar las bibliotecas escolares (45%), si bien este último también es elevado. Ambas cifras dan cuenta de lo poco extendido de ciertas prácticas relacionadas con la lectura.

TABLA 9

Frecuencia de uso de bibliotecas escolares y públicas en alumnos de 15 años, por quintiles de NSE *escolar*

	Biblioteca escolar						*Biblioteca pública*					
	Quintiles de NSE						*Quintiles de* NSE					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Nunca o pocas veces al año	48.5	45.0	43.9	43.3	45.5	**45.3**	64.4	62.9	64.6	72.3	80.5	**68.9**
Al menos una vez al mes	51.5	55.0	56.1	56.7	54.5	**54.7**	35.6	37.1	35.4	27.7	19.5	**31.1**

Fuente: PISA 2000 (elaboración propia).

Si se atiende a la diferenciación por quintiles de NSE, emergen patrones que contrastan con la desigualdad sistemática observada en indicadores

anteriores. En el caso del uso de la biblioteca escolar, prácticamente no se observan diferencias entre quintiles de NSE[13]. Cabe preguntarse cuáles son las razones de que sólo la mitad de los alumnos haga un uso mínimamente frecuente de sus bibliotecas escolares. ¿Es posible construir una explicación general válida para todos los estudiantes o deben ensayarse hipótesis diferentes según su posición social? Ya hemos visto que, en las escuelas que atienden a los alumnos de menor NSE, las bibliotecas tienden a estar en peores condiciones y a estar menos dotadas de materiales, lo que podría explicar parte del fenómeno. En el caso de los alumnos mejor posicionados, por su parte, la baja frecuencia de uso de las bibliotecas escolares podría explicarse por el hecho de que los alumnos no necesitan recurrir a ellas, en tanto cuentan con otras fuentes de acceso a la lectura.

La hipótesis anterior se fortalece al observar el patrón de uso de las bibliotecas públicas: son los alumnos de los hogares de menor nivel socioeconómico los que declaran hacer mayor uso de éstas. 36% de los alumnos del primer quintil manifestaron recurrir a las bibliotecas públicas al menos una vez al mes, mientras que únicamente 20% de los alumnos del quintil superior se ubicaron en esa categoría. Estos datos son compatibles con la hipótesis de que al menos una parte de los alumnos de los sectores más bajos compensan la ausencia de libros en el hogar con el recurso de las bibliotecas públicas. En otras palabras, podría ser que, hasta cierto punto, las bibliotecas públicas cumplieran una función de acercamiento a la lectura en los sectores sociales más bajos.

Llegamos aquí al punto crucial del trabajo, relacionado con las prácticas concretas de lectura. ¿Cuáles son las respuestas de los alumnos cuando se los interroga directamente acerca de la frecuencia o el tiempo que dedican a la lectura? Tanto en las pruebas Excale como en PISA se incluyeron preguntas en este sentido, formuladas de distinta manera, lo cual permite tener distintos ángulos de acercamiento al fenómeno[14].

[13] Esto, sin embargo, no implica que el uso de las bibliotecas escolares sea equitativo, dadas las diferencias expuestas en el apartado anterior.

[14] Nuevamente, es necesario ser cautelosos en cuanto a la confiabilidad de los resultados que se presentan, considerándolos apenas un primer acercamiento a las prácticas cuyo estudio merece observaciones directas a través de técnicas cualitativas.

En la prueba Excale de 2005 se preguntó a los alumnos acerca del tiempo dedicado a la lectura en la semana pasada. Por razones de espacio me concentraré únicamente en las categorías que dan cuenta de la lectura como una práctica infrecuente. En la tabla 10 se presentan los porcentajes para aquellos alumnos que declararon leer una hora o menos en la semana anterior, o no haberlo hecho en absoluto. Los resultados pueden considerarse alarmantes: entre 54 y 59% de los alumnos de primaria y secundaria declararon haber leído menos de una hora en la semana anterior a la aplicación del cuestionario. Las cifras son muy similares para ambos niveles educativos y muestran, globalmente, que la mayor parte de los alumnos simplemente no lee por iniciativa propia.

TABLA 10

Tiempo de lectura de los alumnos de primaria y secundaria en la semana pasada, por quintiles de NSE

	Primaria						*Secundaria*					
	Quintiles de NSE						*Quintiles de* NSE					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
1 hora o menos	66.6	65.5	64.6	61.7	54.4	62.5	63.5	64.3	60.3	58.0	51.4	59.4
No leyó	13.1	8.6	5.8	4.5	4.2	7.3	16.3	6.8	6.1	5.4	4.5	7.8

Fuente: Excale 2005 (elaboración propia).

Asimismo, la tabla 10 revela que son los alumnos pertenecientes a los niveles más bajos quienes declararon menores tiempos de lectura, aunque sin que estas diferencias tengan la magnitud de la existencia de libros en el hogar. Incluso en el quintil superior, más de la mitad de los alumnos declararon haber leído menos de una hora la semana anterior.

Los resultados de Excale 2008, para tercero de secundaria, no sólo fortalecen estos hallazgos sino que además proyectan una sombra de duda sobre el grado en que la escuela funciona como una agencia promotora de la lectura. La tabla 11 presenta, por separado, los porcentajes de alumnos que declararon tener que leer menos de 10 y menos de 5 páginas por día para realizar sus tareas escolares. Como puede verse, alrededor de 80% de los alumnos respondieron leer 10 páginas o menos por día, y 46% cinco páginas o

menos[15]. Esta situación sólo puede ser calificada como catastrófica, en tanto la escuela no está promoviendo la consolidación de hábitos académicos en un momento crucial de las trayectorias educativas de los estudiantes (justo antes de ingresar al nivel medio superior). Es interesante la ausencia de un patrón sistemático de diferenciación socioeconómica, lo cual muestra lo extendido de esta situación a lo largo de todo el sistema educativo.

TABLA 11

Número de páginas leídas para actividades escolares por los alumnos de secundaria, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Menos de 10 páginas por día	79.3	81.3	82.0	81.9	77.6	80.4
Menos de 6 páginas por día	41.2	45.7	48.4	49.5	45.8	46.1

Fuente: Excale 2008 (elaboración propia).

En la prueba PISA 2000, por su parte, se preguntó a los alumnos acerca de la frecuencia con la que realizaron seis tipos de lecturas en el año. La tabla 12 muestra el porcentaje de alumnos que respondieron que "nunca" o "pocas veces al año" leen ese tipo de textos. Como puede observarse, la categoría menos frecuentada de lecturas son las páginas *web* y los correos electrónicos, con cerca de 74%. Probablemente esto se relacione con la baja disposición de computadoras por parte de estos alumnos en el momento de la encuesta (sólo 23% contaba con este tipo de tecnología en su hogar). Las siguientes categorías con menor nivel de lectura son los cómics y los libros de no ficción, cercanos a 60%. Por último, las lecturas más frecuentadas son las revistas, libros de ficción y periódicos: cerca de 40% de los alumnos respondieron que leen estos ítems con baja frecuencia.

[15] Según los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005, del grupo de jóvenes de 12-17 años, sólo 49.7% declaró leer diario o varias veces a la semana para la escuela. El resto (50.3%) se desagregó en lecturas de menor frecuencia, desde "una vez a la semana" (17.5%), hasta "nunca" (15.5%) (Conaculta 2006, p. 32). También es interesante destacar que, para este mismo rango, casi 62% de los jóvenes declararon no haber leído nunca o no acostumbrar leer literatura, y sólo 11% declaró hacerlo diariamente o varias veces a la semana (*ibid.*, p. 31).

TABLA 12

Porcentaje de alumnos de 15 años que no leen o leen muy pocas veces al año los ítems consultados, por quintiles de NSE

	Quintiles de NSE					
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Total*
Revistas	58.1	45.3	38.2	27.2	16.8	**37.1**
Comics	72.3	61.1	57.2	53.1	53.2	**59.4**
Libros de ficción	46.7	42.6	40.0	40.4	42.2	**42.4**
Libros de no ficción	68.3	65.2	59.9	55.4	44.5	**58.6**
E-mail y web	91.5	86.2	81.4	71.8	37.3	**73.5**
Periódicos	45.9	43.8	40.1	32.9	26.6	**37.8**

Fuente: PISA 2000 (elaboración propia).

El análisis de las diferencias por quintiles de NSE contribuye a consolidar el panorama de la desigualdad social en la distribución de las prácticas de lectura. Las diferencias son abismales en lo que se refiere a la lectura de páginas *web* y correos electrónicos (92% de los alumnos del primer quintil se ubicaron en respuestas de baja o nula frecuencia, contra 37% de los del último quintil). También son considerables en la lectura de revistas, cómics, libros de no ficción y periódicos (alrededor de 20 puntos porcentuales). La única categoría en la que las diferencias son poco significativas son los "libros de ficción".

Factores asociados a la lectura en los jóvenes

Hasta aquí se ha podido constatar que existe una relación entre el nivel socioeconómico del alumno, sus oportunidades de acceso a la lectura y algunas de sus prácticas en este ámbito. Es posible dar un paso más y construir modelos más generales para conocer qué otros factores se relacionan con las prácticas de lectura, así como estimar la influencia relativa de cada uno de ellos. En particular, interesa conocer qué tipo de entornos familiares e institucionales podrían incidir en las prácticas, y con qué peso.

Para ello, se estimó un modelo de regresión de dos niveles (alumnos y escuelas)[16], utilizando los datos de PISA 2000. La variable dependiente en este modelo es un índice factorial estandarizado que mide la frecuencia habitual de lecturas del alumno, y fue construido a partir de los ítems analizados en la tabla 12[17]. Las variables independientes constituyen, en su mayoría, índices de disposiciones y prácticas familiares, además de la percepción de algunas características de las escuelas por parte de sus alumnos[18].

En la tabla 13 se presentan los resultados[19]. El primer paso consistió en la estimación de un "modelo vacío" (columna "0", en la tabla 14), a fin de conocer qué proporción de la varianza total del índice de frecuencia de lecturas (en adelante, IFL) se explica por las diferencias entre los promedios escolares del mismo. Esto permite estimar, a través de la magnitud del coeficiente de correlación intra-clase (CCI) hasta qué punto las escuelas podrían influir en los hábitos de lectura de los alumnos: a mayor CCI, mayor diferencia entre las escuelas respecto de las diferencias entre alumnos, y mayor el peso que podría atribuirse a las mismas sobre la variable dependiente.

Los resultados relevantes se encuentran al final de la columna, en negritas. Se observa que el porcentaje atribuible a las escuelas en la variación del IFL es considerablemente reducido: apenas 12% contra 88% de varianza explicada por las diferencias entre los individuos. Esto constituye, en principio, un hallazgo poco alentador, en tanto implica que las escuelas tendrían una escasa influencia sobre los hábitos de lectura de los alumnos,

[16] Para una exposición sobre los modelos multinivel y su justificación, ver el trabajo de Bryk y Raudenbush 1992 y Snidjers y Bosker 1999.

[17] En este índice únicamente ingresaron los ítems "revistas", "cómics", "ficción" y "no ficción", y fueron excluidos los ítems "periódicos" y "web y correo electrónico" debido a que presentaron comunalidades. El estadístico KMO para el análisis factorial fue de 0.66, lo que lo ubica ligeramente por debajo del límite admitido en forma usual. No obstante, considero que por tratarse de una primera aproximación al fenómeno, se justifica utilizar esta variable. Se decidió utilizar la base PISA 2000 dado que las pruebas de confiabilidad para los ítems similares de las bases Excale no arrojaron resultados satisfactorios.

[18] El listado de índices y las variables que los integran se presenta en el anexo metodológico.

[19] Previo al análisis multinivel se realizó una exploración de asociaciones a través de modelos clásicos de regresión lineal, para descartar variables que claramente no se asociaran con las prácticas de lectura. Los factores que no resultaron significativos fueron: el índice de comunicación social en la familia; el índice de relaciones alumnos-profesores, y el índice de clima disciplinario de la escuela.

en comparación con el peso de sus atributos individuales. Son numerosas las hipótesis que pueden idearse para explicar este fenómeno. Se ha evidenciado ya cómo en una gran proporción de escuelas ni siquiera existen bibliotecas y muchas de las que existen son insuficientes, en particular para los alumnos de menor NSE. Se ha mostrado también que existen indicios de cómo las escuelas no incentivan a la lectura dentro de las actividades académicas. Estos hallazgos deben constituirse en un llamado de atención sobre un problema, de política pública y de investigación.

TABLA 13

Coeficientes de regresión sobre un IFL en los alumnos de 15 años (PISA 2000)

	Modelos					
	0	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
Constante	*-0.14***	*-0.22***	*-0.11**	*-0.11**	*-0.09*	*(-0.05)*
	Nivel individual					
Mujer [std]		(-0.03)	(-0.02)	(-0.03)	-0.04	
Nivel Socioeconómico alumno		0.16*	(0.03)	(0.04)	0.05	0.07*
11-50 libros en hogar [std]		0.09**	0.05*	0.05*	0.05	
Más de 50 libros en el hogar [std]		0.16**	0.07**	0.07**	0.06*	
Actividades culturales			0.23**	0.23**	0.21**	0.27**
Apoyo educativo familiar			0.09**	0.08**	0.08**	0.08**
Comunicación cultural familiar			0.20**	0.19**	0.18**	0.18**
Apoyo educativo maestros				0.06*	0.05*	0.05*
Presión académica escolar				0.06**	0.05**	0.05*
Interés en la lectura alumno					0.15**	0.16**
	Nivel escolar					
$\bar{X}$NSE* ACTIVIDADES CULTURALES						-0.07**
%Varianza nivel 1	87.8%					
%Varianza nivel 2 (CCI)	12.2%					
Reducción varianza nivel 1		3.3%	13.6%	14.2%	16.6%	18.7%
Reducción varianza nivel 2		32.0%	42.6%	44.5%	47.2%	55.1%

* $p<0.05$;

** $p<0.01$; ( ) $p>0.10$.

[std] Los coeficientes de las variables dicotómicas se estandarizaron para fines de presentación. El resto de los coeficientes están estandarizados.

Fuente: PISA 2000 (elaboración propia).

Las primeras variables incorporadas al modelo fueron el sexo del alumno, su NSE y dos variables dicotómicas sobre el número de libros en el hogar[20] (columna 1). Se observa, en primer lugar, que el porcentaje explicado de varianza individual es muy bajo (3%), lo que corrobora algo obvio: las condiciones socioeconómicas del hogar y la dotación de libros no agotan la explicación de las prácticas de lectura. En segundo lugar, las variables que mostraron mayor peso en esta etapa son el NSE y el hecho de que el alumno tenga más de 50 libros en su hogar. Esto indica qué tan importante como el capital socioeconómico del hogar podrían ser ciertas inversiones específicamente ligadas a la lectura. Un tercer hallazgo relevante es que el sexo del alumno no resulta significativo, y se mantiene en ese nivel prácticamente en todos los modelos restantes, por lo que podría concluirse que no existen diferencias significativas asociadas a esta variable. Finalmente, debe notarse que la varianza entre escuelas (relativamente pequeña desde el inicio) se reduce un tercio en este modelo, lo cual permite concluir que la influencia de la escuela se podría ejercer sobre las prácticas de lectura, al menos un tercio se explicaría por la agrupación socioeconómica de los alumnos entre los centros y no por características específicamente educativas de éstos.

El segundo modelo (columna 2) incluyó tres variables del ámbito familiar, ya no relacionadas con sus "dotaciones", sino con disposiciones y prácticas: apoyo educativo familiar, frecuencia de conversación sobre tópicos culturales e interés por la denominada "alta cultura"[21]. Todas las variables resultan significativas y con signo positivo. La varianza explicada a nivel individual se incrementa de 3.3% a 13.6%. Es importante notar cómo se reduce el peso de las variables del primer modelo, al punto de que el NSE del alumno deja de ser estadísticamente significativo. Esto sugiere que una proporción importante de la asociación entre las prácticas de lectura y la posición socioeconómica se produce a través de las prácticas familiares orientadas hacia la cultura "consagrada", así como hacia la educación formal. Si bien, en términos de Bourdieu (1986), existe una correlación fuerte

[20] El grupo de referencia está compuesto por los hogares que tienen 10 libros o menos.

[21] Los ítems incluidos en este índice observan la frecuencia de asistencia a museos, conciertos de música clásica y teatro.

entre capital económico, capital cultural institucionalizado (escolaridad de los padres) y capital cultural incorporado o *habitus*, esta correlación no es perfecta. Es posible que, con independencia del NSE, los hogares muestren diferentes tipos de *habitus* u orientaciones hacia la cultura "consagrada" y el éxito académico. Este tipo de orientaciones, en particular las relacionadas con la cultura, son las que muestran mayor relación con las prácticas de lectura.

¿Cuál es el papel de la escuela en la relación con las prácticas de lectura? En el modelo 3 se introdujeron dos variables: la percepción que el alumno tiene del nivel de exigencia académica de la escuela y del apoyo educativo de los maestros. Los resultados permiten obtener dos conclusiones: en primer lugar, el grado de explicación que aportan estas dos variables al modelo general es mínimo (apenas 0.6% en el nivel individual y cerca de 2% en el nivel escolar), si bien ambos muestran asociaciones positivas significativas con el IFL. En segundo lugar, la magnitud de las asociaciones es relativamente baja, sobre todo en comparación con los indicadores del *habitus* cultural.

En el cuarto modelo se introdujo sólo una nueva variable: el interés del alumno en la lectura. Se esperaba que este índice estuviera positivamente relacionado con la frecuencia en la lectura, como efectivamente lo está. Asimismo, tal como se observa en la columna 4, la varianza incrementada a nivel individual aumenta más de cuatro puntos porcentuales, alcanzando 16.6%. Lo que no se esperaba era que, al introducir esta variable, aumentara la significación del efecto positivo del NSE, así como del efecto negativo de la mujer, ubicándose apenas por encima del nivel crítico ($p = 0.05$).

Los resultados del modelo final, que incorpora interacciones entre niveles, se presentan en la columna 5. Para su especificación se probaron numerosas alternativas. Se intentó, particularmente, probar la hipótesis de que el NSE agregado de la escuela (señalado en la tabla 14 como $\bar{X}_{NSE}$) se asociaba directamente con la frecuencia en la lectura. Como puede verse, no se constató una relación significativa directa, pero sí a través de la interacción con las actividades culturales de la familia.

La última fila correspondiente a los factores de la tabla 13 muestra una interacción negativa entre el NSE medio de la escuela y el efecto aso-

ciado al índice de actividades culturales. Esto implica que los eventuales efectos positivos de este índice sobre la frecuencia de lectura, en el nivel individual, disminuyen a medida que aumenta el nivel socioeconómico promedio de la escuela a la que asiste el alumno. Tal hallazgo es compatible con la hipótesis de que el NSE de la escuela tiene un efecto que logra compensar las desigualdades asociadas al *habitus* cultural de la familia. Los alumnos provenientes de hogares con menores disposiciones culturales del tipo de las observadas a través de este índice, se verían beneficiados en las escuelas donde sus compañeros dispusieran de capitales económicos y culturales elevados. Existiría, por lo tanto, un efecto de grupo, no relacionado con las características académicas de la escuela o las prácticas docentes, sino con las relaciones entre compañeros y el probable intercambio de experiencias, motivaciones y lecturas que estas relaciones conllevan. Por el contrario, en las escuelas con bajo capital económico y cultural promedio, cada alumno estaría, por así decirlo, librado a los efectos del *habitus* cultural de su hogar.

Otros resultados interesantes son que, en este modelo final, el NSE individual vuelve a ser estadísticamente significativo ($p = 0.011$) y se incrementa el efecto asociado al índice de actividades culturales. Esto implica que, una vez controlada la interacción entre el NSE medio de la escuela y este índice, su probable efecto neto se incrementa, así como el efecto del NSE individual. Este modelo final lleva el porcentaje de varianza explicada a 18.7% en el nivel individual y a 55.1% en el nivel de la escuela, lo que da un ajuste de 23% global.

En síntesis, el modelo muestra que el capital cultural y económico de la familia tendrían un ligero grado de incidencia por sí mismos, y los factores con mayor peso serían los *habitus* culturales y académicos de la familia. Otro hallazgo relevante es la escasa incidencia directa que tienen las características propiamente escolares. Sin embargo, existe un efecto indirecto de la escuela, a través de la interacción entre el NSE promedio y el *habitus* cultural de la familia. A mayor NSE de los alumnos en una escuela, menor es el impacto de los *habitus* familiares; esto podría indicar la existencia de un efecto de compensación asociado al volumen de capital económico y cultural de los compañeros del alumno.

DISCUSIÓN

Un primer conjunto de conclusiones se refiere a la disponibilidad de libros en el hogar de los niños y jóvenes mexicanos. El libro es un bien escaso en México, incluso en gran parte de los hogares más acomodados. Prácticamente la mitad de los hogares donde viven alumnos de educación básica posee 10 libros o menos, si no se consideran los escolares. Cuando se incluyen éstos, un tercio de los hogares permanece por debajo de los 10 libros. Por otra parte, se observaron grandes niveles de desigualdad socioeconómica en la distribución de libros. Presumiblemente, en una proporción importante de los hogares mexicanos, los libros escolares constituyen casi los únicos disponibles.

Si en el conjunto de la población los libros constituyen un bien raro y distribuido de forma desigual, las escuelas tampoco ofrecen oportunidades más equitativas de acceso a la lectura. 44% de los directores del nivel primario y 29% del secundario manifestaron la inexistencia de bibliotecas escolares en sus centros. Entre quienes disponen de biblioteca, cerca de la mitad en primaria y 40% en secundaria reportaron insuficiencia o mal estado de las mismas. La incidencia de estos indicadores crece en las escuelas que atienden a los alumnos de estratos socioeconómicos más bajos, y se observan incluso dentro del sector público. Las escuelas, por tanto, replican las desigualdades halladas respecto de los hogares de los alumnos. Existe, no obstante, un indicador que se distribuye en forma relativamente equitativa: la elevada proporción de alumnos de secundaria que declaran que sus maestros nunca o rara vez les dejan tareas para realizar en la biblioteca. La escuela no parece, en consecuencia, propiciar la lectura independiente por parte de los alumnos.

Un tercer conjunto de conclusiones se refiere a las prácticas de lectura. En general, los niveles de lectura reportados en la familia son muy bajos: cerca de 60% de los alumnos de nivel primario manifestaron que en sus hogares se lee con poca o muy poca frecuencia, y alrededor de 40% de los alumnos de 15 años manifestaron no platicar nunca o casi nunca en su familia acerca de los libros. Estos porcentajes se incrementan dramáticamente hacia los quintiles socioeconómicos más bajos, y estas desigualdades se vuelven a encontrar en las prácticas de lectura de los alumnos.

Cerca de 60% de los alumnos de Educación Básica declararon haber leído menos de una hora en la semana anterior a la prueba Excale 2005, y alrededor de 45% de los alumnos de secundaria manifestaron leer menos de cinco páginas diarias para sus tareas escolares. Finalmente, el análisis de regresión realizado sobre el IFL mostró tres hallazgos relevantes: el peso de las disposiciones familiares hacia la cultura consagrada y del ambiente del apoyo académico al alumno; el bajo peso de los factores escolares y los maestros; y el posible efecto atenuador que el NSE promedio de la escuela tiene sobre las desigualdades asociadas a las disposiciones familiares.

¿Cómo leer estos resultados a la luz de los 50 años de los primeros LTG? Es razonable suponer que, en ausencia de una política como esta, los indicadores de posesión de libros y lecturas en los hogares de menor NSE serían aún más bajos de lo que son hoy. Sin embargo, todo apunta a que el esfuerzo no ha sido suficiente. Las oportunidades de acceso y las prácticas de lectura aún muestran grandes desigualdades vinculadas a la posición social de las familias, pero además se observa una baja disposición hacia la lectura, relativamente generalizada en la población. Es difícil determinar hasta qué punto esta situación podría ser corregida a través de políticas educativas y sociales que buscaran equiparar directamente las oportunidades de lectura, dado que éstas no dependen únicamente de la dotación de libros entre las familias. De seguro es necesario adoptar una visión más amplia que considere lo persistente de las desigualdades sociales en México, así como las relaciones existentes entre estas desigualdades y la formación de disposiciones hacia la lectura. Éstas no surgen en el vacío, sino que están vinculadas a la formación de un conjunto más amplio de actitudes hacia los objetos culturales y los bienes académicos, a partir de experiencias vinculadas a la posición social, y que se reproducen aun en las instituciones educativas.

El esfuerzo sostenido en la distribución de los LTG no se ha acompañado de una mejora paralela en las condiciones de vida de gran parte de la población o de políticas que reduzcan sustantivamente la desigualdad. Ni siquiera en el sistema educativo público se han logrado condiciones materiales que garanticen la igualdad de oportunidades de acceso a la lectura. De esta forma, si bien los libros escolares se han construido en una base mínima relativamente universalizada, la mayor parte de los hogares permanece en una situación en la cual los libros son objetos escasos y poco

frecuentados. En mi opinión, el desarrollo de prácticas de lectura autónomas, frecuentes y diversificadas no puede lograrse sólo a través de políticas educativas, por buenas que éstas sean, sino que requiere del surgimiento de condiciones mínimas de bienestar económico general. Los LTG constituyen una iniciativa encomiable, efectivamente, pero insuficiente frente a las inequidades que estructuran a la sociedad e ingresan, como un intruso sin permiso pero tolerado, a las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, PIERRE 1986. "The Forms of Capital", en John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

BRYK, ANTHONY Y STEPHEN RAUDENBUSH 1992. *Hierarchical Linear Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES 2006. *Encuesta nacional de lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN 2006. *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

——— 2007. *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA 1960. *Censo de población y vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

——— 2005. *II Conteo nacional de población y vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS 2000. *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA-2000)*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

——— 2004. *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

——— 2006. *Database* PISA. *Programa Internacional para la Evaluación de la Educación 2006*, en <http://pisa2006.acer.edu.au/interactive.php>. [Consultado el 8 de diciembre de 2010.]

——— 2007. *Science Competencies for Tomorrow's World*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

SCHMELKES, SILVIA, SONIA LAVÍN, FRANCISCO MARTÍNEZ Y CARMEN NORIEGA 1997. *La calidad de la educación primaria. Un estudio de casos*. México: Fondo de Cultura Económica.

SNIDJERS, TOM Y ROEL BOSKER 1999. *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Londres: Sage.

ANEXO METODOLÓGICO

TABLA A

Variables para la construcción de los índices factoriales de NSE

Excale 2005	Nivel educativo de la madre Nivel educativo del padre Índice de bienes y servicios en el hogar
Excale 2007	
Excale 2008	Nivel educativo de la madre Nivel educativo del padre Status ocupacional del padre (ordinal, 8 categorías) Índice de bienes y servicios en el hogar
PISA 2000	Índice de status ocupacional de la familia (HISEI: mayor ISEI entre ambos padres) Nivel educativo de la madre Nivel educativo del padre Índice de bienestar familiar (WEALTH)
PISA 2006	

TABLA B

Variables en los índices factoriales del análisis de regresión

Índice de frecuencia de lecturas	1. Revistas (st36q01) 2. Cómics (st36q02) 3. Libros de ficción (st36q03) 4. Libros de no ficción (st36q04)
Índice de actividades culturales	1. Frecuencia de asistencia a museos (st18q02) 2. Frecuencia de asistencia a conciertos de música clásica (st18q04) 3. Frecuencia de asistencia al teatro (st18q05)
Índice de comunicación cultural familiar	1. Frecuencia con la que en la familia se platica sobre libros (ST19Q01) 2. Frecuencia con la que en la familia se platica sobre política (ST19Q02) 3. Frecuencia con la que en la familia se escucha música clásica (ST19Q03)
Índice de comunicación social familiar	1. Frecuencia con la que en la familia se platica sobre el progreso escolar (ST19Q04) 2. Frecuencia con la que se come en familia (ST19Q05) 3. Frecuencia con la que los padres platican con el alumno (ST19Q06)
Apoyo educativo familiar	1. Frecuencia con la que el padre apoya en tareas de la escuela (st20q01) 2. Frecuencia con la que la madre apoya en tareas de la escuela (st20q02) 3. Frecuencia con la que los hermanos apoyan en tareas de la escuela (st20q03)
Número de libros en el hogar	1. El hogar cuenta con 10 libros o menos (referencia) 2. El hogar tiene entre 11 y 50 libros 3. El hogar tiene 51 o más libros
Comunicación cultural familiar	1. Frecuencia de discusión con la familia sobre temas políticos (st19q01) 2. Frecuencia de discusión con la familia sobre libros, programas de TV, etc. (st19q02) 3. Frecuencia de escucha de música clásica con la familia (st19q03)
Apoyo educativo de los maestros	1. Maestro muestra interés en el aprendizaje de los estudiantes (st26q05) 2. Maestro da a los estudiantes oportunidad de expresar sus opiniones (st26q06) 3. Maestro ayuda a los alumnos con su trabajo (st26q07) 4. Maestro explica hasta que los alumnos entienden (st26q08) 5. Maestro hace mucho para ayudar a los estudiantes (st26q09) 6. Maestro ayuda a los estudiantes con su aprendizaje (st26q010)

Exigencia académica escolar	1. Maestro pretende que los alumnos trabajen mucho (st26q02) 2. Maestro dice a los estudiantes que pueden mejorar (st26q03) 3. Maestro no aprueba la entrega de trabajos descuidados (st26q04) 4. Alumnos deben aprender mucho (st26q015)
Clima disciplinario	1. Frecuencia con la que el maestro tiene que esperar largo tiempo para que los alumnos se calmen (ST26Q01) 2. Frecuencia con la que los alumnos no pueden trabajar bien (ST26Q02) 3. Frecuencia con la que los alumnos no escuchan lo que dice el maestro (ST26Q03) 4. Frecuencia con la que los alumnos no empiezan a trabajar durante largo tiempo luego de que la clase comienza (ST26Q04) 5. Frecuencia con la que, al iniciar la clase, pasan más de cinco minutos sin que se haga nada (ST26Q05)
Relaciones maestro-alumnos	1. Los alumnos se llevan bien con la mayor parte de los maestros (ST30Q01) 2. La mayor parte de los maestros se interesan en el bienestar de los alumnos (ST30Q02) 3. La mayor parte de los maestros escuchan lo que el alumno tiene para decir (ST30Q03) 4. Si el alumno necesita ayuda extra, la recibe de sus maestros (ST30Q05) 5. La mayoría de los maestros trata al alumno de manera justa (ST30Q06)
Interés del alumno en la lectura	1. "No quiero dejar de leer" (cc02q03) 2. "Leo en mi tiempo libre" (cc02q13) 3. "Cuando leo, en ocasiones me abstraigo completamente del resto" (cc02q17)

VII. LOS RETOS DE LA TECNOLOGÍA

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LOS TIEMPOS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

JUDITH KALMAN
Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

En 1959, cuando se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), empezaba el auge de la televisión en México y la venta de los primeros radios portátiles de transistores. Desde entonces, hemos vivido cambios históricos que han transformado nuestros medios de comunicación[1]. En particular, hemos visto grandes innovaciones en los textos que leemos, como también en su materialidad y formas de producirlos, reproducirlos y diseminarlos. Hoy en día, los libros se pueden enviar de un rincón del mundo a otro con sólo darle *clic* al teclado, desplegarlos en diferentes soportes (computadoras, lectores electrónicos portátiles, pantallas de teléfonos celulares), escucharlos cuando se presentan en archivos de audio o bien los podemos *hipermediar* con otros textos. Los avances de la tecnología generan cambios continuos, se articulan entre sí y en el proceso reinventan lo que hemos entendido por "libro" durante siglos.

[1] Gee, Hull y Lanksheare (1996) contextualizan estos cambios en el surgimiento de lo que llaman *capitalismo salvaje*, que se distingue de la organización manufacturera del inicio del siglo XX por su énfasis en el mercado libre, la flexibilidad y los nichos comerciales. Asimismo, señalan la debilitación del Estado benefactor y el fortalecimiento de la privatización. Como parte de estos cambios, han surgido también nuevas formas discursivas –complejas y excluyentes–, donde se expresan las tensiones características de nuestra época: entre lo local y lo global, entre procesos identitarios homogeneizantes (promovidos por mercancías culturales globales) y los heterogeneizantes (en defensa de formas de ser y significar basadas en etnias, género y clase social) y entre el viejo y prescriptivo canon educativo y las nuevas formas de expresión.

El surgimiento en los últimos años de la conectividad y la capacidad de recurrir instantáneamente a múltiples referencias textuales, imágenes, video, música y otros recursos culturales han convertido a los textos y mensajes en representaciones abiertas susceptibles de transformaciones continuas mediante procesos de significación intertextuales (referencias entre los textos) y multimodales (diferentes modos de representación de significado). Éstas se logran a través de la articulación de procesos de continuidad e innovación de las formas discursivas y los medios de comunicación; si bien las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan la integración de diferentes componentes significativos y recursos culturales, algunos de ellos ya existían y sólo se acentúan ahora con la conectividad y la vinculación electrónica de los textos. Tal es el caso de las referencias bibliográficas dentro de un texto: antes se remitía al lector a su contenido en una nota al pie de la página y se incluía la información necesaria para que pudiera buscar el texto. Ahora, mediante los hipervínculos y las posibilidades de diseño, el escritor puede mandar al lector al texto citado, si así lo desea (Kalman 2001).

Estas prácticas comunicativas exigen la formación de lectores y escritores capaces de reconocer y crear redes de significación multirreferenciales (Des Forges 2007). Sin embargo, la noción del *texto* en el ámbito escolar poco se ha modificado desde los primeros libros de texto gratuitos (LTG); lo mismo se puede decir sobre las propuestas didácticas de la educación básica encaminadas a la formación de lectores y escritores de textos complejos. Aun cuando se observan transformaciones curriculares y reorientaciones pedagógicas, perduran en las aulas tanto el modelo de la enseñanza basado en la transmisión de información, como el énfasis en los aspectos formales de los textos y los conocimientos.

En este capítulo argumento que debemos revisar y redefinir lo que hacemos con los textos en la escuela y, a la vez, las nociones de lectura y escritura como actividades intencionadas (Kress 2003), donde el lector/escritor emplea el lenguaje y los recursos semióticos de manera deliberada; es un llamado también a incluir una variedad de voces y maneras de escribir y decir que pueden ser disonantes con los discursos dominantes. Para hacer esto, tendríamos que ampliar lo que cuenta como *texto* en la escuela[2],

[2] En general, en el ámbito escolar, se ha entendido *texto* como lo escrito y según su

con la finalidad de incluir formas de expresión asociadas con las tecnologías de información y multimedia, así como el uso de las representaciones dinámicas para promover el aprendizaje de contenidos y conceptos. Planteo que una conceptualización compleja de los LTG y las TIC, que permanece arraigada en la actualización de la práctica docente, es uno de los aspectos fundamentales y necesarios para transformar la educación en México; para renovarse, la escuela tendría que promover la "comprensión de las formas de representación que son cada vez más significativas en los contextos comunicativos, el uso de formas gráficas y su relación con textos escritos, el diseño de publicaciones locales y los interfaces entre los significados visuales y textuales" (New London Group 1996).

EL SIGNIFICADO DE LOS LTG EN CONTEXTO NACIONAL

El LTG surge de un proceso social e histórico que busca garantizar el derecho a la educación laica y gratuita para los amplios sectores de la población que todavía no accedían a ella. Nace en 1959, durante el sexenio de Adolfo López Mateos; en ese momento, el LTG se vinculaba a una política de alfabetización y una conceptualización de la escuela como una instancia institucional cuya misión primordial consistía en enseñar a leer y escribir a los niños. Como parte de esta política educativa, el Estado encontró en el LTG una de las maneras más equitativas de diseminar textos educativos; sus propósitos principales fueron, además de alfabetizar a las nuevas generaciones, satisfacer la creciente demanda de educación pública, promover valores sociales, así como transmitir el proyecto de nación. Esta iniciativa no quedó exenta de oposición: la Iglesia, los conservadores y la iniciativa privada cuestionaban su obligatoriedad, la injerencia del Estado en la educación y su creciente control sobre ella (Observatorio Ciudadano de la Educación 2003).

---

género (literario, científico, periodístico). Asimismo, los textos que se incluyen en los materiales didácticos tienen la función implícita de modelar usos lingüísticos, discursivos y culturales, prescriptivos y normativos, de la lengua escrita. En años recientes se ha ampliado un poco esta visión para contemplar temas de multilingüismo, interculturalidad y algunos textos provenientes de lo oral.

La creación de la Conaliteg y la consecuente elaboración y distribución de libros de texto responden a una política pública que busca contribuir a la equidad educativa; Villa Lever (2009) reseña esta historia señalando que en 1959 el presidente de la República y su secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, llegaron a la conclusión de que para garantizar el derecho a la educación gratuita no era suficiente abrir escuelas públicas e invertir en la formación de los maestros si se quería satisfacer la demanda real. Consideraban necesario que en el terreno educativo el Estado asumiera una función redistributiva que suponía un esfuerzo de inversión importante, orientada a compensar las diferencias socioeconómicas y que produjese también un mejor reparto del saber. En México éste fue, y sigue siendo, el fundamento para separar la edición de los libros escolares de cualquier interés lucrativo, y para producirlos y distribuirlos gratuitamente en todas las escuelas primarias del país.

En 1960 se imprimieron 19 títulos para alumnos de primaria y dos para maestros, distribuyendo 16 millones de LTG producidos por la Conaliteg[3] (Greaves 2001; SEP-Conaliteg 2010), cubriendo las necesidades de primero a cuarto grados de primaria. Según Greaves (2001, p. 220), los alumnos de los primeros dos grados de primaria recibieron "un libro de lectura y un cuaderno de trabajo que comprendía conocimientos básicos sobre lengua nacional, aritmética, civismo, geografía y ciencias naturales. A partir del tercer grado recibirían cuatro textos con sus respectivos cuadernos de trabajo". Los libros correspondientes a los dos grados restantes se entregaron hasta el año escolar siguiente. De esa fecha a nuestros días, el crecimiento ha sido exponencial: de acuerdo con la SEP-Conaliteg (2010, p. 6), "en 2009 se distribuyeron más de 180 millones de libros y desde el arranque del proyecto más de 5 mil millones de ejemplares han sido distribuidos a lo largo del territorio nacional".

Los LTG tienen un papel histórico en la construcción de la educación pública en nuestro país, pues la distribución de materiales educativos gratuitos a las familias menos favorecidas contribuye directamente a las posibili-

[3] A partir de 1980 la Secretaría de Educación Pública (SEP) asume las tareas de elaborar y mantener actualizados los LTG, dejando a la Conaliteg sólo las funciones de producción y distribución (Villa Lever 2009; Observatorio Ciudadano de la Educación 2009).

dades económicas de los padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela. Sigüenza (2005, p. 60) subraya la importancia de los LTG como referentes culturales en la medida en que para muchos hogares eran los únicos textos impresos "con una presencia asegurada".

A lo largo de su existencia, los LTG han sufrido algunas modificaciones vinculadas a las reformas curriculares de 1972, 1993 y 2009 y motivadas también por los replanteamientos acerca del quehacer educativo y los materiales didácticos. La mayoría de ellas se observa en los cambios en la estructura curricular (áreas de conocimiento *vs.* asignaturas, en sus objetivos y los aprendizajes esperados, entre otros). Sin embargo, aun con los cambios de terminología y "enfoque", las modificaciones sustanciales han sido pocas. Cuando los LTG surgieron en 1959, los opositores cuestionaban su creación, pero en los años de las reformas subsecuentes sólo los contenidos y su tratamiento fueron objeto del debate público, mas no la decisión de producirlos y distribuirlos (Villa Lever 2009).

A partir del abreviado recuento anterior, podemos identificar varios significados articulados a la noción de "LTG" que le dan sentido y lo definen. Por ejemplo: como *objeto,* el *libro de texto* es "un conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen"; como *libro de texto,* es aquel "que sirve en las aulas para que estudien los escolares" (Real Academia Española 2010); como *material didáctico,* denota la concreción de los diferentes planes de estudio en la forma de textos, ejercicios, ilustraciones e indicaciones para el profesor; como *hecho histórico,* se refiere a la política pública que impulsó el derecho a una educación gratuita, así como a múltiples controversias y debates entre los sectores conservadores y el Estado por el control de la educación; como *hecho social actual,* el LTG remite a producción y distribución —sin costo para los educandos y sus padres— de materiales educativos para la educación básica, y a la revisión periódica de las diferentes series de libros.

En síntesis, el LTG, cuya materialidad consiste en textos impresos en papel, armados en volúmenes con portadas ilustradas —organizados por lecciones o unidades de acuerdo con los programas curriculares vigentes— es un testimonio de diferentes etapas históricas, debates políticos, procesos de producción y actualización y maneras de entender la lectura, la escritura y el aprendizaje de las matemáticas.

EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO EN LA MEDIÁSFERA

Desde su inicio, los LTG han contenido lo necesario para cubrir el programa de estudios; es decir, explicitan los objetivos, abordan los temas programáticos y aportan los textos, contenidos y ejercicios para organizar el trabajo en el aula. Aunque los LTG se han considerado suficientes para el trabajo con los alumnos (en el sentido de que satisfacen los requisitos curriculares), en ciertos contextos, cuando los profesores cuentan con la formación y recursos para hacerlo, se emplean otros medios y materiales adicionales a los LTG, como son el pizarrón, guías pedagógicas, láminas, mapas y despliegues audiovisuales, entre otros (Observatorio Ciudadano de la Educación 2009). Los LTG son "únicos" en lo que se refiere a su obligatoriedad y distribución nacional, pero esto se pierde en las aulas, pues los profesores utilizan otros textos y distintos artefactos culturales para dar su clase (Sigüenza 2005); algunos de estos materiales adicionales son producidos y distribuidos por la SEP y su incorporación a la enseñanza corresponde a propuestas específicas; otros son propiedad de los profesores, y la forma de integrarlos con los LTG es el resultado de sus propias iniciativas, experiencia y conocimiento.

Esta tendencia de producción y distribución de materiales adicionales al LTG es creciente en la SEP. Se puede observar en el interés de producir materiales didácticos que se articulen alrededor del LTG, así como en el diseño de propuestas educativas complementarias que promueven el uso de diferentes materiales. Por ejemplo, hemos presenciado la publicación de atlas, la distribución de acervos de la *Biblioteca Escolar* y *Biblioteca del Aula*, ficheros de actividades, recursos audiovisuales, grabaciones de canciones acompañadas por cancioneros, entre otros.

Tal vez uno de los precursores que permite ver la articulación de libros, materiales y medios se encuentra en el paquete didáctico diseñado para la Telesecundaria a finales de los años sesenta. Desde su origen se articularon un libro para el alumno, otro de conceptos básicos y una guía didáctica para el maestro con un programa de televisión transmitido a las escuelas ubicadas en zonas remotas. El programa de televisión —la *teleclase*— consistía en un profesor, sentado ante un escritorio o parado frente al pizarrón, dictando una clase sin más materiales didácticos o escenografía. El contenido del

programa, al igual que el del libro de conceptos y el destinado al alumno mantienen una relación de uno a uno con el tema del programa de estudio: el libro de consulta proporciona únicamente la información acotada, simplificada y necesaria para resolver los cuestionarios y ejercicios correspondientes en el libro del alumno y en la clase, en el mismo orden que las preguntas; y el *telemaestro* da las definiciones y modela los procedimientos matemáticos y analíticos provenientes de las disciplinas. Este conjunto de materiales ilustra, de manera sucinta, un modelo educativo basado en la idea de la transmisión de información, su recepción pasiva y su ejercitación mecánica.

En un escrito previo me he dado a la tarea de examinar estos materiales y su uso en el aula (Kalman y Carvajal 2007); aquí sólo deseo hacer dos observaciones:

1. La articulación de impresos y programas de televisión, en el caso de la Telesecundaria —como también la incorporación de música, audiovisuales, mapas y otros—, implica la construcción de significados multimodales y multimedia. Se unen diversos modos de representación y diferentes medios de diseminación para construir significados y conocimientos complejos.
2. La producción y uso de materiales de diferentes tipos responden a una necesidad de ampliar la diseminación de recursos culturales para los procesos de significación necesarios para el aprendizaje, es decir, la construcción de conocimientos y su expresión.

Al igual que los profesores hacen una selección espontánea de materiales didácticos complementarios, es un hecho significativo que, por su parte, la SEP realice la producción y distribución intencional de ellos, pues en ambos casos se busca anudar diferentes formas de representación o discursivas alrededor de una temática curricular. Para esto, los docentes y la autoridad educativa seleccionan contenidos, modos y medios de la *mediásfera*, entendida ésta como el campo cultural que se expande sin límite y se caracteriza por la emergencia simultánea, continua y regular de productos culturales (libros, periódicos, revistas, música, artes plásticas, danza, televisión, radio, cine, grabaciones de representaciones teatrales y conciertos). Es en *la mediásfera* —el espacio de la actividad social y cultural— donde estos

productos se integran y amalgaman, creando nuevos géneros, referencias cruzadas y formas de expresión (Des Forges 2007)[4].

Lo que es central para este capítulo es que la mediásfera es históricamente específica: esto quiere decir que las opciones y recursos culturales para la representación de significados que circulaban en 1960, cuando nacieron los LTG, no son los mismos que ahora, a 50 años de su creación. Evidentemente, hay textos, contenidos, modos y medios que perduran, algunos se desvanecen con el tiempo y otros emergen. Los textos se elaboran utilizando las opciones históricamente disponibles; por ello, los conceptos de lo híbrido y la intertextualidad son fundamentales para comprender la construcción de significados: lo híbrido apunta hacia las nuevas formas de combinatoria y la intertextualidad a los distintos lazos entre textos (New London Group 1996).

LEER Y ESCRIBIR EN TIEMPOS DE LAS TIC

Ante los textos híbridos, intertextuales y multimodales, ¿qué se espera de una lectora de textos impresos y electrónicos en 2010? Para empezar, tendría que conocer e integrar contenidos, mensajes, formas de representación y conversaciones culturales que aparecen y se enlazan en los textos para formar nuevas opciones discursivas; esto se agudiza aún más cuando lee hipertextos, los cuales invitan a la rearticulación continua de diferentes documentos, medios y modos de representación. En la lectura en pantalla con conectividad, el lector construye significados mediante la articulación de redes de textos, la relación de diferentes medios y el ordenamiento de la simultaneidad de las imágenes e integra narrativas, comentarios y argumentos complejos que se alimentan de los diferentes caminos emprendidos en el proceso de leer. En este sentido, la lectora ideal no sólo sabría interpretar los significados representados en los discursos escritos en el contexto de sus propios intereses y propósitos, sino que podría interpretar también los mismos significados en formas de representación paralelas, conocería sus prácticas interpretativas y su historia. Sería un *connaisseur* de distintos

[4] Esta definición es una adaptación de Des Forges (p. 16).

recursos culturales y sus posibles metamorfosis; en palabras de Des Forges (2007, p. 92), "comprende los géneros de texto, imagen y animación desde sus formas de articulación en lugar de sus definiciones específicas; está dispuesto a salir de los textos para dar seguimiento a las referencias cruzadas y a buscar pistas significativas; es capaz de darle seguimiento a los diferentes recursos culturales y referencias cruzadas y de hacer lecturas transversales"[5].

Los avances tecnológicos que han convertido a la computadora personal en una herramienta de uso cotidiano para muchos, también han transformado aspectos importantes en cómo producimos, almacenamos y hacemos circular los textos, y cómo los vinculamos con otros medios comunicativos (reconociendo que no todas las personas tienen el mismo acceso a la computadora y la conectividad). La conectividad y uso de internet ponen al alcance de los maestros y los estudiantes un sinfín de recursos bibliográficos, imágenes, mapas, videos y películas, música y otros productos culturales, y contienen herramientas que invitan a su combinación. Además de permitir una comunicación continua, sincrónica (mediante formatos de chat, GOOGLE DOCS y mensajería) y asincrónica (mediante correo electrónico y foros) entre alumnos y maestros, ofrecen algunas herramientas gratuitas *(freeware)* que apoyan el desarrollo de materiales conjuntos y de colaboración: blogs, wikis, sitios y glosarios colectivos.

En la confección de estos productos, la computadora integra varios aspectos de la elaboración del texto que antes se encontraban separados: mediante una representación dinámica de lo escrito, es posible revisar contenido, referencias, sintaxis y ortografía con relativa facilidad y, además, guardar y recuperar versiones previas; asimismo, permite al autor resolver aspectos del diseño editorial que antes estaban en manos de diseñadores e iconógrafos expertos (Carvajal 2010).

Gracias a la capacidad integradora de la computadora, el escritor puede tomar decisiones acerca de sus propios textos en cuanto a la distribución del espacio, fuente tipográfica, tamaños e ilustraciones. Si antes un profesor preparaba su clase seleccionando textos complementarios para leer

[5] El texto original (Des Forges 2007, p. 92) dice: "defines various genres of texts and images relationally rather than absolutely [...] The reader must be able to go afield following references and looking for clues and information, read across texts rather than just in them".

a sus alumnos o diseñando cartulinas ilustradas con diagramas y gráficas, ahora la computadora le permite integrar diferentes recursos y opciones de diseño y presentación. La conectividad también posibilita que el profesor busque materiales desarrollados por otros docentes, mientras que la capacidad de almacenamiento de archivos con diferentes formatos pone al alcance del teclado grandes cantidades de textos, imágenes, música y video, lo cual facilita la elaboración de productos culturales que articulen recursos propios y ajenos para crear nuevos géneros y formas de significación. Asimismo le es posible idear actividades en las cuales los alumnos pueden ser los usuarios directos de la tecnología para presentar conocimientos, crear significados propios y diseñar objetos culturales multimodales con relativa facilidad.

El entorno digital y la conectividad brindan nuevos formatos de distribución y diseminación; transforman los procesos de producción y alientan la renovación continua de los textos. Las implicaciones que esto tiene para la educación son ineludibles. La maleabilidad de los materiales en línea y los procesos de producción de los escritos, incluyendo los libros de texto, abren la posibilidad de prácticas educativas más democráticas y de una participación social crítica de la selección de las lecturas obligatorias y oficiales: ponen múltiples modos de expresión al alcance casi instantáneo de los maestros y alumnos, y permiten cuestionar la presencia o la ausencia de ciertos textos y modos de representación, y preguntar: "¿Por qué este sí, por qué este no?" (Fairclough 1992, New London Group 1996).

Por sí misma, la presencia de equipos en las escuelas no garantiza la equidad en cuanto al uso de la tecnología: una computadora que se utiliza para realizar lo mismo que se puede hacer con lápiz y papel, muestra poca comprensión de la potencialidad y aprovechamiento adecuado del aparato. Esto plantea serios cuestionamientos acerca de la equidad, no simplemente en cuanto a la distribución de los equipos, sino también en cuanto a los usuarios y sus intereses y la diseminación de prácticas comunicativas asociadas con el entorno digital (Cuban 2000; Warschauer 2002).

En resumen, las TIC ofrecen nuevas posibilidades en el aspecto material, en la elaboración del LTG y sus formas de distribución, así como para posibles vías de participación social en cuanto a su uso y actualización permanente. A continuación se exploran los desarrollos recientes de las TIC en el

mundo editorial y sus implicaciones para los LTG. Se busca examinarlos a la luz de su materialidad, equidad educativa y carácter didáctico. El énfasis estará siempre en el uso de la tecnología y los libros, más que en la distribución de equipos.

LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los LTG se entregan cada año impresos en hojas de papel empastadas y protegidos por una portada ilustrada. Para muchos, esta concreción física es el LTG. En la primera parte de este capítulo, se desagregó el significado de los LTG y se acentuó su multiplicidad. En México ya hay inicios de la distribución de versiones digitalizadas de los LTG, en forma de *portabale document format* (PDF); esta opción se acerca a la oferta de algunas casas editoriales que ponen a la venta versiones electrónicas de libros y su impresión sobre pedido *(printing on demand)*: el lector compra el archivo y el derecho de imprimirlo.

En el caso del LTG, la producción de libros impresos es una actividad que la SEP deberá conservar por mucho tiempo. No existe todavía la cobertura tecnológica necesaria, como tampoco una infraestructura confiable para eliminar la versión en papel. Aun así, es posible imaginar que habrá otros portadores para los LTG, pues históricamente éstos se han modificado. Algunos de los más antiguos fueron la piedra, arcilla y seda; en la Antigüedad sugirieron los rollos de papiro y, más tarde, el pergamino sustituyó al papiro. Entre los siglos II y III de nuestra era se desarrolló el códice, un conjunto de hojas cosidas, acercándose a lo que conocemos hoy como libro. Pensar en libros digitales implica desprender el texto de su soporte material (Agirre y Agirre 2008).

Ya existen dispositivos compactos y ligeros —los llamados lectores de libros electrónicos— para hacerlo. Constan de una pantalla plana —con dimensiones similares a las de un cuaderno tamaño carta— y de una memoria con capacidad para almacenar, en algunos casos, hasta 3 500 libros. En este momento es una tecnología costosa, pero al igual que otros desarrollos digitales (computadoras portátiles, teléfonos celulares, reproductores de música), se espera que se abarate en el corto plazo.

Sin embargo, los PDF empiezan a ser rebasados por nuevos desarrollos digitales. En la industria editorial ya existen varias innovaciones diseñadas especialmente para situaciones educativas y libros de texto, que se caracterizan por la articulación de diferentes materiales y herramientas de estudio, complementadas por su interacción y maleabilidad. El *flexbook*[6], por ejemplo, se utiliza en algunos programas presenciales del nivel medio superior en Estados Unidos; se crean versiones digitales de los libros de texto que ligan sus contenidos con una variedad de herramientas comunicativas, materiales complementarios y actividades de aprendizaje para los alumnos. El *flexbook* es un vehículo de desarrollo y diseminación de los textos básicos para cada asignatura, permite a la vez que los alumnos descarguen explicaciones de sus profesores en forma de *podcasts* (grabaciones en audio), que participen en foros de discusión, blogs y redes sociales, y se comuniquen con sus profesores y compañeros.

Otro ejemplo de modalidades innovadoras de los libros de texto son los llamados *libros dinámicos*, los cuales permitirán a los profesores universitarios editar y modificar los formatos digitales de libros de texto y personalizarlos[7]. Esto significa que un profesor —de historia, por ejemplo— puede enriquecer el libro de texto anexando sus notas, materiales complementarios, fotografías o música de la época, documentales, ligas en internet, actividades de aprendizaje u otros. El sistema editorial etiqueta automáticamente cualquier modificación de este tipo hecha por el docente para distinguir la obra original de sus propuestas.

[6] *Flexbook* (2010) es un espacio virtual, abierto y colaborativo, para el desarrollo de materiales educativos, que busca generar y distribuir contenidos educativos de alta calidad que sirvan como libros de texto y como ambiente de aprendizaje.

[7] Un ejemplo es el producto digital conocido como *Flat World Knowledge,* descrito por David Wiley en su blog (2010) como "libros de texto que se publican en internet con una licencia de *Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir* bajo la misma licencia. Es decir, además de usarlos gratuitamente, se permite la reutilización y modificación de sus contenidos, siempre que se compartan del mismo modo y no se haga con fines comerciales. El modelo de negocio de *Flat World Knowledge* consiste en vender estos mismos libros en otros formatos (PDF, libro impreso, audiolibro), así como ayudas para el estudio adicionales".

Lo interesante de estos nuevos formatos son algunos usos que sus herramientas sugieren[8] y la posibilidad de actualizarlos. En este momento, cualquier modificación de los LTG impresos es tardada y costosa, y esta tarea generalmente queda en manos de la autoridad educativa. No obstante, en la Reforma de Secundaria de 2006, se invita a los maestros y alumnos "a elegir materiales", "a interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social", "a valorar las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general", "a expresar y defender sus opiniones y creencias y a respetar las opiniones de otros de manera razonada desde una perspectiva crítica y reflexiva" (SEP 2006, pp. 13-14). El uso de algunas de las herramientas aquí descritas podría ser una plataforma poderosa para lograr esto y posibilitaría, mediante la conectividad, la socialización de las selecciones de materiales, debates e ideas entre diferentes planteles escolares dentro de la República y con comunidades educativas internacionales[9].

En este momento aún no contamos con la infraestructura tecnológica para llegar a realizar los escenarios que hoy apenas podemos imaginar. Y aunque la tuviéramos, sería insuficiente para lograr un uso óptimo de un LTG diseñado para explotar la potencialidad de las TIC. Simplemente, carecemos de un cuerpo docente con una formación crítica para hacerlo. La investigación educativa (Cuban 2000; Law 2004; Leu, Hillinger, Loseby *et al.* 1998; Sutherland, Armstrong, Barnes *et al.* 2004; Warschauer 2002; Yelland 2001) ha demostrado, una y otra vez, que la distribución de equipos y la instalación de la conectividad no son suficientes para construir una educación equitativa[10].

[8] En algunos casos, como los programas educativos a distancia, se propone sustituir la asistencia a clase con el uso de una plataforma compleja como *Moodle* (2010), una herramienta gratuita para la gestión y administración de archivos, que permite integrar materiales escritos y multimodales, así como vincular diversas herramientas digitales. Las implicaciones de eliminar la actividad presencial y sustituirla con el estudio únicamente en línea requiere una discusión ponderada y crítica que rebasa los alcances de este capítulo.

[9] Véase, por ejemplo, el proyecto multinacional reportado en Hull, Stornaiuolo y Sanhi 2010, que involucra a estudiantes de varios países colaborando en línea.

[10] En años recientes, tanto México como otros países de América Latina han destinado grandes cantidades de sus recursos a la adquisición de computadoras, pizarrones electrónicos y otros artículos para colocarlos en sus aulas escolares. Por citar un ejemplo, uno de los periódicos más importantes del país reportó que entre 2010 y 2012, el gobierno federal de México invertirá 306 millones de pesos en equipos para 3600 aulas de escuela secundaria.

Warschauer (2002) ha relacionado las nuevas TIC la cultura escrita y la escolaridad para analizar la noción del acceso a las TIC, entendido éste como el conjunto de condiciones sociales para el aprendizaje (Kalman 2004). Destaca que la idea del acceso suele limitarse a la simple posesión de equipos tecnológicos, en pocas palabras, a tener una computadora. No obstante, la inserción de una versión digital de los LTG y herramientas digitales tendría que atender los contextos sociales en los cuales se usa la tecnología, y éstos incluyen el salón de clase, la interacción maestro-alumno y la relación entre el usuario y el artefacto. La equidad para todos los alumnos, uno de los objetivos de los LTG, se logrará únicamente mediante la construcción de los soportes contextuales necesarios para el aprendizaje, el acercamiento a prácticas comunicativas complejas, la interpretación y creación de significados multimodales y el desarrollo de un uso crítico de los medios tecnológicos[11]. Así que la salvedad ineludible para el uso de la tecnología en la escuela y el diseño de versiones digitales y flexibles de los LTG es que la simple presencia de equipos y nuevas propuestas *nunca será suficiente* para asegurar su incorporación; cualquier esfuerzo de este tipo requiere forzosamente de un periodo de transición y formación sostenida de los docentes.

EL FUTURO SE CONSTRUYE

En síntesis, hay que distinguir entre el uso de la computadora como un vehículo para la diseminación de los textos o como una herramienta pode-

[11] Contamos ya con varias experiencias de materiales didácticos que buscan aprovechar las bondades del entorno digital. El ejemplo más completo que logró el desarrollo de actividades creativas, la formación de profesores y un proceso de expansión gradual, fue el proyecto de Educación Matemática con Tecnología (Emat), desarrollado bajo la dirección de la doctora Teresa Rojano, del Departamento de Matemática Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Los LTG elaborados por la Secretaría de Educación Pública para las Telesecundarias que entraron en vigor en 2006 utilizan el texto impreso como el documento articulador de diversos materiales didácticos, incluyendo algunos provenientes de Emat (Rojano 2003) y otros elaborados ex profeso para esta modalidad. Sin embargo, a diferencia del proyecto anterior, la propuesta de Telesecundaria no se ha acompañado con programas de formación para docentes con el mismo cuidado y continuidad que Emat (véase Carvajal, de este volumen). Un denominador común a estas propuestas es que el usuario directo de la tecnología es el alumno.

rosa para la representación del conocimiento. A la vez, hay que identificar las actividades que promueven un uso de la tecnología que explote su potencialidad para la creación y manipulación de representaciones dinámicas, la organización y análisis de bases de datos, la elaboración de textos y el uso de opciones editoriales, la producción de significados multimodales y la comunicación sincrónica o asincrónica. Esto implica, por un lado, un trabajo serio de renovación didáctica, sostenida en la investigación educativa específica para las diferentes disciplinas y, por otro, una planeación a largo plazo que comience con un periodo que permita el tránsito de lo impreso hacia lo digital.

Desde su origen, los LTG han ayudado a los maestros a crear situaciones de aprendizaje en el aula y representan un género textual que se materializa en su uso práctico (Wakefield 1998). En 1960, cuando se publicaron los primeros LTG, se elaboraron bajo un paradigma de textos fijos y acabados. En los actuales tiempos de las TIC, este concepto se está transformando y se vislumbran nuevas formas textuales en formatos modificables, que posibiliten una mayor participación de los maestros y los alumnos en su adaptación continua. Tales opciones implican pensar en un libro de texto muy diferente al tradicional, no sólo por su espacio de despliegue (pantalla o página), sino por la posibilidad de ampliar y transformar su contenido y renovar su propuesta didáctica.

Esta innovación se puede lograr tanto con un libro de texto impreso, pero articulado a herramientas digitales, como con un LTG totalmente digital. En realidad, lo que se requiere es una renovación de sus sustentos didácticos. Sin embargo, para tener las condiciones en el sistema educativo que permitan su reconceptualización, diseño y aceptación entre los directivos, profesores, alumnos y otros actores sociales, *hay que construirlas* mediante el cuidadoso diseño y puesta en práctica de los nuevos materiales y la formación continua del docente. Se busca que los estudiantes usen la computadora y la conectividad como una herramienta, suponiendo que la inteligencia esté en el usuario y no en la máquina (Jonassen 1996). Carecería de sentido el empleo de la computadora como un simple medio de despliegue para textos y ejercicios mecánicos y memorísticos; lo peor de todo es que se reduciría a la sustitución de un portador por otro más costoso y sin una innovación educativa de fondo.

El reto es, pues, diseñar LTG que promuevan nuevas formas de apropiación del conocimiento mediante la manipulación y análisis de representaciones dinámicas, así como la rearticulación de recursos culturales en formatos multimodales, que permitan a los alumnos diseñar formas de expresar sus conocimientos y reflexionar sobre lo que aprenden. De no ser así, el futuro que nos espera será irremediablemente parecido al presente que ya tenemos.

BIBLIOGRAFÍA

AGIRRE, IMANOL Y ENEKO AGIRRE 2008. "Como siempre, el texto se desprende de su soporte", en <http://egaroa.com/es/blog/archive/filter/controller/post/action/view/id/36/title> [Consultado el 21 de mayo de 2010.]

CARVAJAL, ENNA 2010. *Procesos de construcción de textos científicos mediados por computadora: significados, recursos e interacción en un grupo de aprendizaje colaborativo.* México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.

CUBAN, LARRY 2000. *Oversold and Underused. Computers in the Classroom.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

DES FORGES, ALEXANDER 2007. *Mediasphere Shanghai: The Aesthetics of Cultural Production.* Honolulu: University of Hawaii Press.

GEE, JAMES PAUL, GLINDA HULL Y COLIN LANKSHEAR 1996. *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism.* Boulder, Colorado: Westview Press A Division of Harper Collins Publishers.

GREAVES, CECILIA 2001. "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control de la educación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 6, núm. 12, pp. 205-221.

JONASSEN DAVID 1996. *Computers in the Classroom. Mindtools for Critical Thinking.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

HULL, GLENDA, AMY STORNAIUOLO Y URVASHI SANHI 2010. "Youth Engage with Digital Media: A Study of Communication and Identity Formation among Indian Girls in an Online Social Network". Ponencia presentada en la *Reunión Anual de la American Educational Research Association*, 30 de abril al 5 de mayo de 2010.

KALMAN, JUDITH 2001. "Las prácticas de Lectura y Escritura frente a las nuevas tecnologías de comunicación e informática", en Esmeralda Matute y Rosa Martha Romo, *Los retos de la educación del siglo XXI*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, pp. 243-268.

——— 2004. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*. México: SEP.

——— y ENNA CARVAJAL 2007. "Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 37, núms. 3 y 4, pp. 69-106.

KRESS, GUNTHER 2003. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

LAW, NANCY 2004. "Teachers and Teaching Innovations in a Connected World", en Andrew Brown y Nikki Davis (eds.), *Digital Tecnology, Communities and Education*. London y New York: Routledge Falmer, pp. 145-163.

LEU, DONALD, MICHAEL HILLINGER y PHILIP H. LOSEBY *et al.* 1998. "Grounding the Design of New Technologies for Literacy and Learning in Teachers' Instructional Needs", en David Reinking, Michael McKenna, Linda Labbo y Ronald Keiffer (eds.), *Handbook of Literacy and Technology. Transformations in a Post Typographic World. Mahway*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 203-221.

NEW LONDON GROUP 1996. "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures", *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, pp. 60-92.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN 2003. "Los libros de texto gratuitos", *La Jornada*, en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun096.html>. [Consultado el 21 de mayo de 2009.]

——— 2009. "Los libros de texto gratuitos a 50 años de su creación", *Este País*, en <http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate22_LibrosGratuitos.html>. [Consultado el 21 de mayo de 2009.]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 2010. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.

ROJANO, TERESA 2003. "Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México desde la perspectiva de la educación tecnológica", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 33, pp. 135-165.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2006. *Educación básica. Secundaria. Español.*

Programas de estudio 2006. México: SEP.

——— Conaliteg 2010. *50 Aniversario de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos 1959-2009*, en <http://www.presidencia.gob.mx/infografias/2010/03/03/50libro_texto_gratuito/>. [Consultado el 20 de mayo de 2010.]

SIGÜENZA, SALVADOR 2005. "La idea de nacionalidad en los libros de texto gratuitos de México (1959-1972)", *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, enero-junio, núm. 41, pp. 57-82.

SUTHERLAND, ROSAMUND, VICTORIA ARMSTRONG, SALLY BARNES *et al.* 2004. "Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices", *Journal of Computer Assisted Learning*, núm. 20, pp. 413-425.

VILLA LEVER, LORENZA 2009. *Medio siglo de libros de texto gratuitos*, en <http://hojaporhoja.com.mx/articulo3.php?central=>. [Consultado el de noviembre de 2010.]

WAKEFIELD, JOHN 1998. "A Brief History of Textbooks: Where Have We Been All These Years?". Ponencia presentada en la reunion de *Text and Academic Authors*, realizada en Florida.

WARSCHAUER, MARK 2002. "Reconceptualizing the Digital Divide. First Monday". *A Peer Reviewed Journal on the Internet*, núm. 7, p. 7.

WILEY, DAVID 2010. "*Flat World Knowledge*: libros de texto abiertos y gratuitos", en <http://cent.uji.es/octeto/node/2149>. [Consultado el 10 de abril de 2010.]

YELLAND, NICOLA 2001. "Teaching and Learning with Information and Communication Technologies for Numeracy in the Early Childhood and Primary Years of Schooling", en <http://www.detya.gov.au/iae/fellowship/docs/Teaching%20and%20Learning%20with%20ICT.rtf> [Consultado el de noviembre de 2010.]

FUENTES ELECTRÓNICAS

Flexbook Platform. CK-12 Foundation 2010, en <http://about.ck12.org> [Consultado el 11 de Julio de 2010.]

Moodle 2010, en <http://moodle.org/>. [Consultado el 22 de agosto de 2010.]

RECURSOS MULTIMEDA Y EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO: ENTRE LAS HERRAMIENTAS UNIVERSALES Y LOS DESARROLLOS *AD-HOC*

TERESA ROJANO
Departamento de Matemática Educativa
Centro de Investigación y Estudios Avanzados

Este capítulo tiene el propósito de hacer una reflexión sobre lo que significa la incorporación de recursos multimedia a algunos libros de texto gratuitos (LTG) y a las prácticas de aula. Abordaré el tema a partir de mi propia experiencia, tanto en proyectos de investigación como de desarrollo de uso de tecnología en la educación matemática y en la enseñanza de las ciencias (Rojano 2006, pp. 13-23) así como a partir de mi cercanía con el proceso de producción de materiales digitales para el programa Enciclomedia. En este caso, mi cercanía fue con los académicos especialistas en esas dos disciplinas y aunque no participé directamente en los desarrollos, sí intercambié con ellos ideas e inquietudes que a su vez surgían en el proceso paralelo de producción de los recursos para el proyecto del nuevo modelo de la Telesecundaria, en el cual sí estuve involucrada como asesora académica en todas sus etapas.

El programa Enciclomedia ha sido probablemente uno de los proyectos gubernamentales más ambiciosos de incorporación de tecnología a las aulas de educación básica y su modalidad consiste en vincular a los LTG un amplio repertorio de materiales didácticos interactivos. No me referiré en este escrito a los aspectos relacionados con el proceso de implementación del programa en el sistema educativo, como son la compra e instalación de equipos de cómputo y proyección, ya que no establecí contacto directo con dicho proceso y la información a la que tuve y tengo acceso es la misma que se puede encontrar en la prensa y en varios sitios de internet.

INFRAESTRUCTURAS REPRESENTACIONALES

Cuando se escribe sobre el tema del papel de la tecnología en la educación, se corre siempre el riesgo de que los conceptos expuestos ya hayan dejado de tener vigencia o relevancia, debido a la velocidad con la que evolucionan las innovaciones tecnológicas. Sin embargo, hay una perspectiva desde la cual se pueden identificar aportaciones actuales y significativas, no perentorias, de la tecnología en los terrenos del aprendizaje y de la enseñanza. Se trata de la perspectiva de la historia de las representaciones.

En la historia de la humanidad se han introducido diversas infraestructuras de representación como son el lenguaje natural, los sistemas numéricos, los sistemas computacionales y la notación algebraica, las cuales nos han dado la posibilidad de registrar, transferir y grabar diversos tipos de información, apoyando así a las capacidades del cerebro humano. Las tecnologías digitales pueden verse como la más reciente y poderosa infraestructura representacional introducida por la especie humana, para la exposición del pensamiento, la comunicación, la realización de cálculos y el apoyo al razonamiento. Estas tecnologías también pueden verse como herramientas que ejecutan procesos que los humanos ya no tendrán que realizar y como la posibilidad generalizada de acceder al manejo de ciertos sistemas de representación, como la simbología matemática, práctica que antes estaba restringida a una minoría privilegiada. Esto último ha dado lugar a una visión de la tecnología como un medio para la democratización del conocimiento, lo cual ha sido claro para las áreas de matemáticas y ciencias; la razón de ello es muy poderosa y la explicación, muy simple: con las nuevas tecnologías digitales es factible manipular de manera directa representaciones ejecutables de conceptos, procesos y modelos. Lo anterior da paso a una introducción experimental, exploratoria y práctica hacia el mundo de las matemáticas y de las ciencias, volviendo estos mundos más cercanos, más *aprendibles* (Balacheff y Kaput 1996, p. 471). El impacto de la tecnología, bajo esta perspectiva, tiene lugar en el ámbito de lo epistemológico, en la forma de construir y producir conocimiento y va acompañada de su repercusión en lo social: el acceso democrático a ideas poderosas. Éste es realmente el nombre de

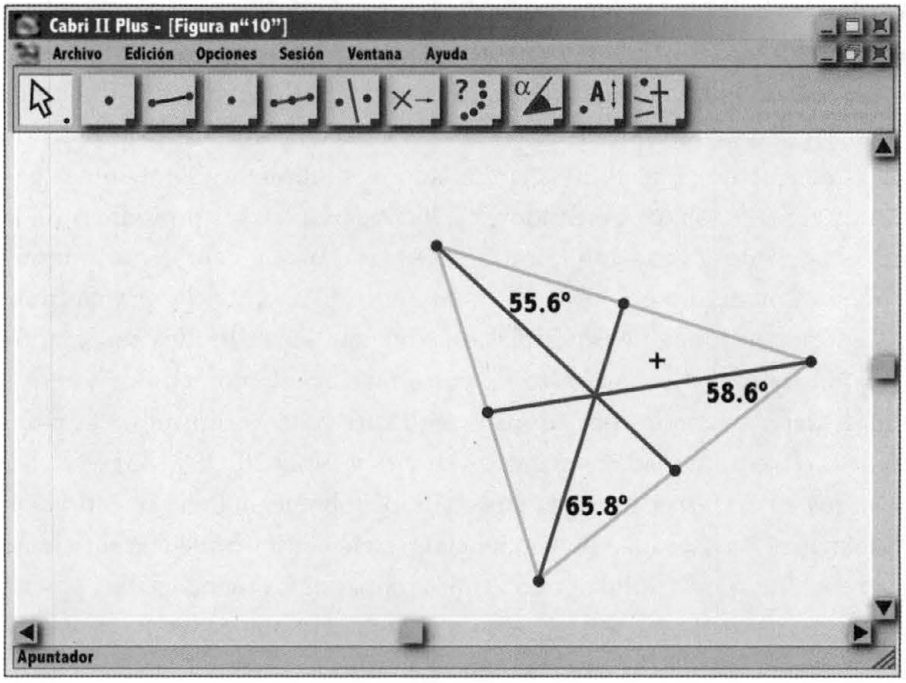
un movimiento dentro del área de la educación matemática dedicada al uso de las tecnologías digitales y que tiene su origen cuando se desarrollan las llamadas herramientas de contenido, basadas en las representaciones dinámicas de los conceptos (Rojano 2002, pp. 156-159). Entre estas herramientas se encuentran: los programas de geometría dinámica (Cabri-Géomètre, Geogebra, Geometer's Sketchpad), las hojas electrónicas de cálculo (Excel), los manipuladores simbólicos Computer Algebra Systems (CAS), los graficadores (Derive, Maple), los programas de la matemática de la variación (SimCalc). Todas ellas son consideradas herramientas universales o *softwares* de contenido abierto; son programas muy potentes, con funciones múltiples, que pueden ser utilizados con propósitos educativos diversos, para extensas familias de contenidos y temas curriculares y para los que un uso significativo de los mismos, el diseño de la tarea o actividad, es esencial (Hoyles y Noss 2003, p. 331).

Hoy en día, en la literatura especializada sobre tecnología en educación matemática y enseñanza de las ciencias, se encuentra evidencia suficiente sobre la gran potencialidad que los programas antes mencionados poseen como entornos de aprendizaje significativo (Sacristán, Clader, Rojano *et al.* 2010, pp. 179-226). (Véanse ejemplos en las figuras 1 y 2.) Dicha evidencia procede de investigaciones en las que se han puesto a prueba diseños didácticos que utilizan tales herramientas y en las que se pone de manifiesto que los estudiantes pueden acceder en etapas tempranas a ideas poderosas[1], tales como la variación, la generalización, la modelación, la elaboración y la prueba de conjeturas.

[1] Se habla de acceso temprano a ideas poderosas en matemáticas, cuando el entorno tecnológico permite trabajar con dichas ideas o conceptos, a través de representaciones dinámicas gráficas, diagramáticas y hasta simbólicas, sin tener que dominar los sistemas matemáticos de signos de las versiones formales de dichas ideas o conceptos. Lo anterior hace factible que temas que tradicionalmente se encuentran en el currículo de matemáticas del bachillerato o del nivel universitario puedan ser introducidos en niveles escolares anteriores, como el de la primaria o la secundaria. Tal es el caso de los temas de modelación matemática de fenómenos del mundo físico y el de la matemática de la variación.

FIGURA 1

*Trazo de las medianas en un triángulo con Cabri-Géomètre**

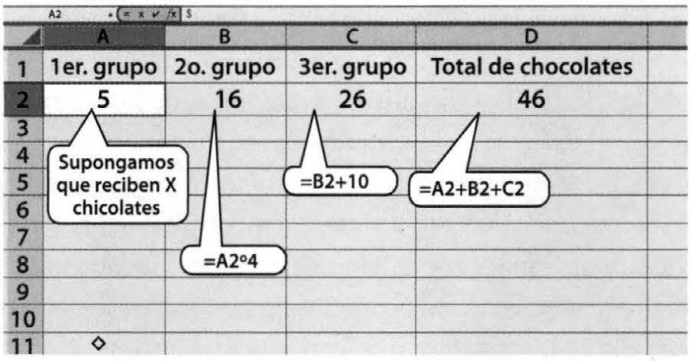


*Por arrastre de alguno de los vértices, el usuario puede deformar el triángulo de manera continua y observar que la propiedad de las medianas que concurren se conserva. Fuente: Cabri-Géomètre (*software*).

Sin embargo, este conocimiento generado a partir de la investigación no se ha visto reflejado en la práctica cotidiana del aula (Lagrange, Artigue, Laborde *et al.* 2003, pp. 237 y 238) a pesar de que la diseminación de la infraestructura tecnológica en las escuelas tiende a generalizarse. La ocurrencia de este fenómeno puede tener varias explicaciones, una de ellas es que en la mayoría de los casos el manejo de los programas mismos (antes de su apreciación como herramientas didácticas) no es trivial para los usuarios primarios (maestros, alumnos) y que su potencialidad, mostrada en muchos estudios empíricos, tiene que ver con el hecho de que en éstos las sesiones de clase fueron conducidas por los investigadores, para quienes dicha potencialidad y la intencionalidad didáctica de las tareas propuestas a los alumnos resultan transparentes (Kalman y Rojano 2010, p. 7).

FIGURA 2

*El problema de los chocolates**



*Se van a repartir 100 chocolates entre tres grupos de niños, el segundo recibe cuatro veces el número de chocolates que el primer grupo y el tercer grupo recibe 10 chocolates más que el segundo, ¿cuántos chocolates recibe cada grupo? En la celda correspondiente al primer grupo se ingresa un valor numérico cualquiera; en las celdas correspondientes al segundo y tercer grupos se ingresan fórmulas de Excel, las cuales están vinculadas entre sí. Al cambiar el valor numérico, automáticamente cambia el valor de las otras incógnitas y esto permite encontrar los valores buscados, por ensayo y refinamiento.
Fuente: Proyecto Anglo-Mexicano Spreadsheet Algebra Project, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) y Universidad de Londres.

DESARROLLOS *AD-HOC* Y EL SISTEMA ENCICLOMEDIA

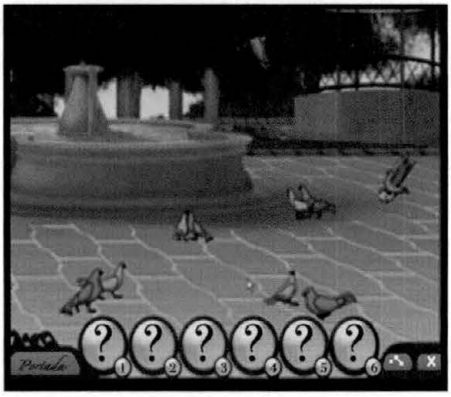
Con el desarrollo de nuevos programas, paralelamente a la evolución de las que hemos llamado herramientas universales, se ha popularizado la producción de *applets* y otros recursos para la elaboración de materiales didácticos interactivos que sirven de forma específica al apoyo del aprendizaje de tópicos o conceptos particulares y cuyo uso resulta expedito para los usuarios primarios (al menos en los aspectos técnicos). Como ya se mencionó, en México, uno de los proyectos más ambiciosos de innovación educativa con uso de tecnología es el programa Enciclomedia, el cual, si bien en sus inicios se concibió como repositorio de una selección de recursos ya existentes (en buena parte provenientes de Encarta) para ser vinculados a los contenidos de los LTG, terminó incorporando una gran cantidad de materiales digitales desarrollados *a la medida*, en vista de su condición de sistema al servicio de los contenidos particulares del libro impreso. Este giro desenca-

denó una producción enorme de recursos en un lapso muy corto de tiempo, dando como resultado materiales heterogéneos, de calidad didáctica y tecnológica muy variada, y la necesidad de adjuntar al sistema herramientas de navegación y orientación que permitieran a los usuarios conocer el conjunto de los desarrollos, las distintas categorías de los mismos y su pertinencia respecto del currículo y del cada vez más lejano texto impreso[2].

En una etapa del proceso de producción frenética de recursos interactivos para el sistema Enciclomedia, a algunos especialistas nos parecía que éstos pertenecían a un tipo que se contrapone al de las herramientas universales. En otras palabras, mientras en algunos países vanguardistas en la incorporación de la tecnología a la educación, el uso de herramientas universales como Cabri-Géomètre; Excel y los CAS se generalizaba y penetraba el currículo, en Enciclomedia se hacía una inversión muy importante en desarrollos de uso local, específico y hasta cierto punto predeterminado por su vinculación obligada con palabras "clave" del texto impreso (Véanse ejemplos en las figuras 3 y 4).

FIGURA 3

Ritual de apareamiento de las palomas



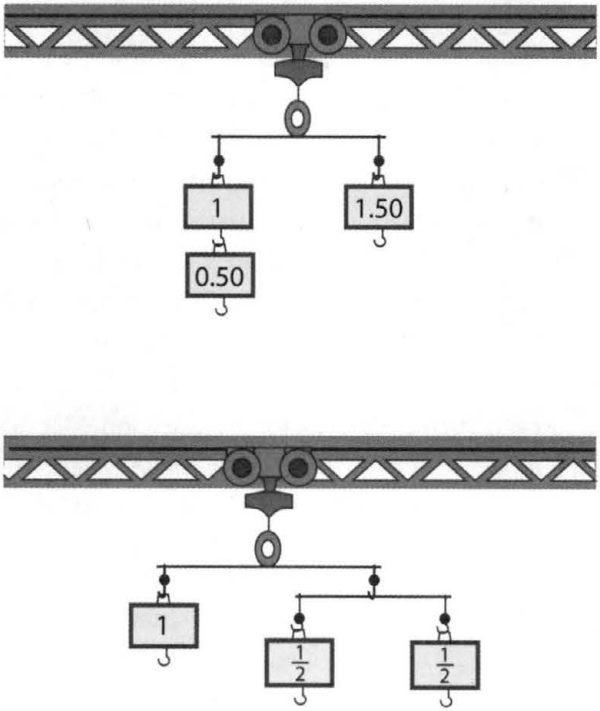
Por arrastre, el usuario coloca las figuras en un orden determinado y el programa le indica si el orden es o no el correcto y lo puede seguir intentando hasta que el orden corresponda al del ritual de apareamiento de las palomas.
Fuente: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) 2010.

[2] La vinculación de una palabra o tema del texto impreso a una serie de recursos multimedia, si bien ofrece grandes posibilidades de profundización y de enriquecimiento de los contenidos curriculares, también representa el riesgo de que el usuario (maestro, alumno) se aleje de los propósitos didácticos originales de la lección en el texto.

En este punto, vale la pena detenerse a señalar algunas características de estos dos tipos de materiales:

Con las herramientas universales (entre las que, además de las ya mencionadas, se pueden incluir los procesadores de texto, los procesadores y bases de datos y los *softwares* de presentación) usuarios no-especialistas tienen la posibilidad de crear entornos de aprendizaje (micromundos) diversos y modificables, utilizando las funciones disponibles en la interfaz de usuario. Maestros y estudiantes pueden llegar a ser usuarios competentes de los programas, tanto en el aspecto técnico como en el educativo, mediante un uso frecuente, intensivo y, sobre todo, significativo de los mismos, explorando, experimentando y corriendo los riesgos que esto conlleva (Sutherland, Robertson y John 2009, pp. 5 y 215).

FIGURA 4
La balanza



El usuario puede ingresar números (fracciones o decimales) en los recuadros y, a través de la metáfora del equilibrio, puede comprender nociones como la de fracciones equivalentes. Fuente: ILCE 2010.

Los usuarios competentes pueden extender el uso de la herramienta a universos de actividad y práctica más amplios de aquellos en los que tuvo lugar originalmente el aprendizaje con esa herramienta. En este sentido, ésta puede convertirse en una construcción mental que el usuario pone en funcionamiento cuando logra percibir las posibilidades de realización de una actividad en una situación modificada (noción de transferencia del aprendizaje situado; Greeno, Moor y Smith 1996, pp. 100 y 101).

Los recursos digitales desarrollados *ad-hoc*, por su parte, resultan ser de uso expedito y muy focalizado a un propósito educativo particular. Maestros y estudiantes pueden utilizarlos sin un entrenamiento técnico previo. Estos recursos digitales no son modificables y pueden ser reutilizados cada vez que se desee (Wikipedia 2010); por lo general, su utilización es perentoria, es decir, no hay una apropiación a largo plazo de la herramienta por parte de los usuarios.

Volviendo al tema de Enciclomedia, cabe señalar que el sistema, por sus características, no tiene por qué restringirse a contener y organizar sólo recursos desarrollados *ad-hoc* o provenientes de un repositorio existente, sino que también puede incluir el uso de herramientas universales, como se hizo en el desarrollo de los materiales para la Telesecundaria[3], en los que se vinculan actividades de los modelos EMAT y ECIT[4]. Y es que Enciclomedia es sobre todo un sistema que compila, vincula y organiza recursos digitales multimedia de distintos tipos (incluyendo desarrollos *ad-hoc* y uso de herramientas universales) y los pone a disposición de los usuarios. En este sentido, Enciclomedia atiende a un requerimiento de disponibilidad de recursos, lo cual constituye un objetivo legítimo de la incorporación de las tecnologías digitales a la enseñanza obligatoria. Pero la descripción de Enciclomedia que aparecía en el portal del ILCE en octubre de 2010 deja ver metas mucho más ambiciosas que la mera idea de poner materiales a disposición de los usuarios:

[3] El desarrollo del nuevo modelo para la Telesecundaria incluye, además de textos impresos, recursos interactivos y multimedia. Estos últimos fueron diseñados para incorporarse a la plataforma utilizada para Enciclomedia.

[4] Enseñanza de las matemáticas con tecnología (EMAT) y enseñanza de las ciencias con tecnología (ECIT) son dos proyectos gubernamentales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se han puesto en práctica en escuelas secundarias públicas de 14 entidades del país, entre los años 1997 y 2007, consistentes en secuencias de actividades para ser realizadas con programas de geometría dinámica, hojas de cálculo, CAS, Logo y SimCalc, entre otros.

> El programa Enciclomedia es una estrategia educativa basada en un sistema articulador de recursos que, mediante la digitalización de los libros de texto, ha vinculado a sus lecciones diversos materiales multimedia orientados a promover procesos formativos de mayor calidad.
>
> Pretende fortalecer el papel formador de la escuela con herramientas que actualicen y revitalicen las prácticas educativas, poniendo al servicio de maestros y alumnos, materiales informático-educativos a los que no todos los planteles habían tenido acceso anteriormente. [...] se está trabajando en el desarrollo de nuevas versiones con herramientas de accesibilidad y materiales educativos pertinentes para atender las necesidades de niños indígenas y/o con capacidades diferentes, [...] Asimismo, el Programa ofrece por primera vez a los alumnos y maestros de las escuelas públicas la posibilidad de aprender el idioma inglés de manera fácil y entretenida (ILCE 2010).

El logro de esta aspiración de que el programa ayude a actualizar y revitalizar las prácticas educativas se ha quedado a medio camino, tanto porque en su fase de implantación en el sistema se apresuró el proceso de capacitación de los docentes (sin lograr la repercusión esperada en el corto plazo) como por el hecho de que el programa entró en una especie de suspensión indefinida respecto de su expansión y consolidación. Hoy en día, de acuerdo con las declaraciones recientes de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Enciclomedia es un programa en transición (SEP 2010), y por lo que se aprecia en los planes de la propia dependencia gubernamental, muy diferente al proyecto original en cuanto a su extensión, en el cual se contemplaba dotar a todas las aulas de quinto y sexto de primaria del país de la infraestructura tecnológica necesaria y del sistema con todos sus recursos, y hacer los desarrollos correspondientes a los tres grados de secundaria.

Enciclomedia, como programa de innovación educativa, ha mostrado, en su breve historia antes de la llamada etapa de transición, logros importantes y una gran potencialidad como repertorio de herramientas de enseñanza, a través de los estudios que sobre él se llevaron a cabo (más adelante me referiré a dos de esos estudios). Sin embargo, en mi opinión, el programa en cuestión tiene de inicio dos concepciones fundamentales que tendrían que completarse (o haberse completado):

Por un lado, la idea de generar recursos para que estuvieran disponibles para el profesor, los alumnos y la escuela en general podría resultar en un proceso a medias en cuestión de apropiación de la tecnología (por parte del profesor, de los alumnos y de la comunidad escolar).

A este respecto, los teóricos de la apropiación tecnológica en el ámbito educativo manejan el concepto de *génesis instrumental*, que consiste en los procesos mediante los cuales un artefacto se convierte en herramienta. El artefacto es el recurso físico (en nuestro caso, digital) y la herramienta es una construcción mental que asocia al artefacto un uso para un fin determinado. Se afirma que para que la génesis instrumental se consolide en el terreno educativo, es necesario que ésta tenga lugar en las dimensiones cognitiva, epistemológica y didáctica (Artigue 2001, pp. 245-247).

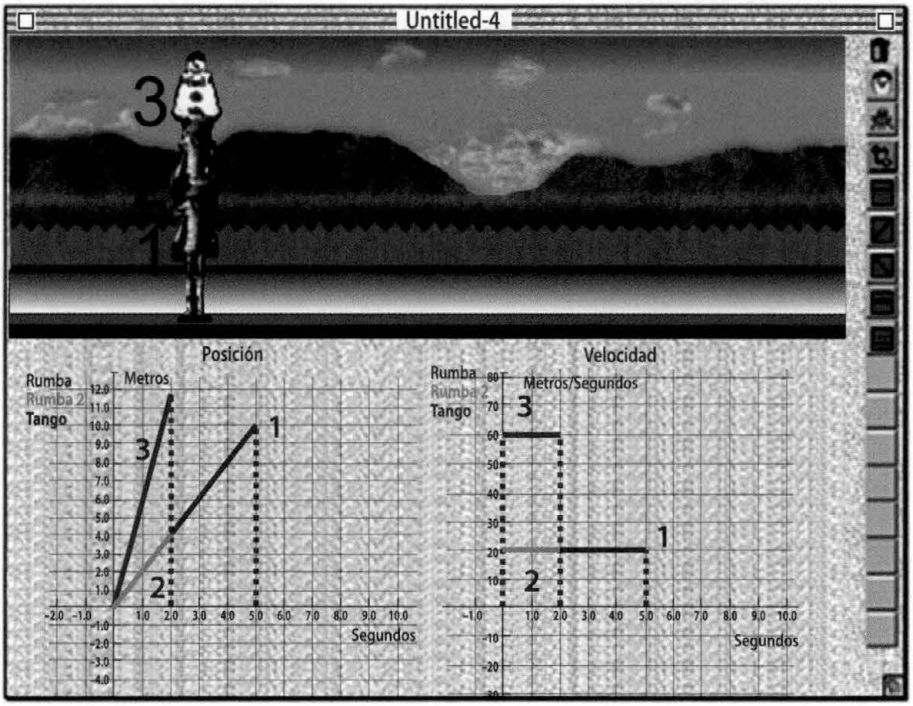
Bajo esta perspectiva, la sola disponibilidad de los recursos didácticos, junto con los usos espontáneos de los mismos, no garantizan el proceso completo. Se advierte en la primera fase de aplicación (súbita y masiva) de Enciclomedia un evidente salto de etapas, al pasar directamente de la disponibilidad del recurso a su uso en la actividad en el aula, sin que el maestro haya tenido la oportunidad de experimentar la apropiación tecnológica en el nivel de lo cognitivo (sacar partido a la visualización y al dinamismo de las nuevas representaciones para su propia reflexión sobre contenidos nuevos y ya conocidos) y sin la oportunidad de experimentar la construcción o producción de conocimiento a partir de los nuevos elementos que aportan las representaciones dinámicas y ejecutables (por ejemplo, descubriendo las propiedades del triángulo a partir de observar los invariantes bajo las transformaciones del mismo y no a partir de principios axiomáticos). Los planes de capacitación y de desarrollo profesional de los docentes para Enciclomedia se elaboraron tardíamente y con la idea de que el sistema de forma eventual, en el futuro, podría ser autocontenido también en el aspecto de la actualización de los docentes.

Lo incompleto del proceso consiste entonces en haber dejado a los usuarios estacionados en una fase de disponibilidad de recursos sin haber intervenido de forma sistemática, con un plan maestro y en tiempos razonables, para que progresaran hacia una fase de acceso en los términos de apropiación de la herramienta, tal y como se concibe dentro de la teoría de la *génesis instrumental*.

Por otro lado, un buen número de estudios empíricos han mostrado que la transición de un entorno tecnológico al trabajo con papel y lápiz o con textos impresos, al menos en el caso de las matemáticas, no es trivial. En la modelación matemática en ciencias, la posibilidad de visualizar en la pantalla cómo se comportan los fenómenos del mundo físico en distintas representaciones vinculadas (*hot-linked*) entre sí, favorece una comprensión global de los mismos (véase el ejemplo de la figura 5). Sin embargo, la coexistencia de tales representaciones dinámicas con las representaciones estáticas correspondientes en un medio impreso es, en muchos casos, fuente de grandes dificultades.

FIGURA 5

*Escena de SimCalc**



*Conforme los personajes 1, 2 y 3 se desplazan en forma horizontal con distintas velocidades, se van desplegando, de una manera simultánea, las gráficas de velocidad y de aceleración, lo cual permite comprender la noción de variación en el contexto de un fenómeno de movimiento.

Fuente: *SimCalc* 2010.

En general, los estudios sobre acercamientos multimodales a la enseñanza y el aprendizaje empiezan a reportar las potencialidades y las vicisitudes de la aplicación de tales acercamientos. En relación con esto, cabe preguntarse sobre el tipo de presuposiciones respecto de la coexistencia de medios, en un proyecto de recursos digitales multimedia que tiene como puerta de entrada un texto impreso (digitalizado), concebido originalmente este último con una lógica propia, la cual no se sabe si deba dominar o quedar subordinada a la modalidad de navegación en distintas direcciones y niveles.

Ahora bien, este par de comentarios en relación con el programa en cuestión tendrán más bien sentido cuando se piense en el papel que debe jugar el uso de las tecnologías digitales en la escuela primaria frente a la formación de maestros y al futuro que se tenga contemplado para el libro de texto impreso y gratuito.

ESTUDIOS SOBRE ENCICLOMEDIA

En esta sección quisiera mencionar el interés que siempre hubo, de parte de los grupos participantes en el desarrollo del sistema Enciclomedia y de sus recursos didácticos, de ponerlo a prueba desde sus inicios. Así, por ejemplo, el equipo encargado de la asignatura de matemáticas aplicó su experiencia en investigación en educación matemática, para llevar a cabo estudios empíricos con los materiales desarrollados. En uno de tales estudios, se observa el interés por indagar hasta qué punto los objetivos presentes en las actividades del texto impreso se logran a través del uso de los recursos desarrollados exprofeso para dichos objetivos. Transcribo algunas de sus conclusiones:

- Los programas que producimos no siempre funcionan en el salón de clases de la manera en que esperaríamos. Los maestros no encuentran útiles todos los recursos y algunos estudiantes interactúan con el programa (como en el caso de Perimarea) sin enrolarse en la actividad matemática.
- Sin embargo, otros programas se han utilizado muy frecuentemente en clase y han resultado útiles para la enseñanza y el aprendizaje de las

matemáticas. A través de ellos, estudiantes y maestros son capaces de resolver adecuadamente las actividades planteadas en el libro de texto.

• Los resultados preliminares indican que programas como "La balanza" les dan a los maestros y alumnos libertad para explorar situaciones matemáticas, mientras que, al mismo tiempo, les proporcionan actividades interesantes y que les representan un reto.

Otros recursos en Enciclomedia no parecen mejorar la actividad matemática, ya sea porque las actividades son muy restringidas, apuntando a comportamientos del usuario que son muy limitados, o porque las actividades son muy complejas y los programas no les proporcionan a maestros y estudiantes suficiente ayuda (Trigueros y Lozano 2007, pp. 49-51).

Una implantación gradual del sistema Enciclomedia hubiera permitido aprovechar la valiosa retroalimentación que estas investigaciones proporcionan.

Otro tipo de estudio fue realizado por encargo del ILCE, en el periodo 2005-2006, consistente en la observación de veinte aulas con Enciclomedia, cuyos propósitos eran conocer:

1. Los usos reales que dan los maestros a Enciclomedia, distinguiendo estilos de enseñanza y aprendizaje;

2. las reacciones de los alumnos ante dichos usos de Enciclomedia;

3. las reacciones y opiniones de directores, profesores, alumnos y padres de familia ante la Enciclomedia. En este estudio, a diferencia del anterior, no hay un interés explícito por analizar la vinculación con el texto impreso. Una de las conclusiones de este trabajo se expresa en la página de presentación del libro que reporta el estudio:

Quizás las dos conclusiones más importantes de nuestro primer estudio sean que Enciclomedia goza de un prestigio bien ganado entre los profesores de primaria y ofrece, por primera vez, una oportunidad histórica de modificar las costumbres de los maestros, para que se conviertan en verdaderos facilitadores del aprendizaje de sus alumnos (Díaz de Cossío, Guevara, Latapí *et al.* 2006, p. 14).

EL PAPEL DEL PROFESOR, EL TÉRMINO FACILITADOR Y EL TRÁNSITO ENTRE MODALIDADES DE REPRESENTACIÓN

El término facilitador utilizado por Díaz de Cossío, Guevara, Latapí *et al.* 2006, en el documento que reporta los resultados del trabajo al que se hace referencia en el apartado anterior, me permite concluir este escrito con una reflexión sobre el papel del profesor en un escenario donde está presente el libro de texto acompañado de recursos multimedia. La conclusión a la que llegan dichos autores sugiere que se espera que el rol del profesor se transforme, a medida que éste utilice Enciclomedia en el salón de clase, hasta llegar a convertirse en un facilitador del aprendizaje. A este respecto, quisiera señalar que este término (facilitador) tiene varias acepciones, entre las cuales se encuentran las siguientes (*Wikipedia* octubre de 2010):

- Persona que se desempeña como orientador o instructor en una actividad.
- En el trabajo en equipo, el facilitador es el que dirige el flujo de las discusiones.
- En el campo de la educación, se establece la diferencia entre profesor tradicional y el facilitador. El primero posee los conocimientos y los imparte a los alumnos. El segundo enfatiza la reciprocidad de la enseñanza y valora la experiencia del estudiante.
- El profesor deja de ser la fuente absoluta de conocimiento y pasa a ser guía.

Puede observarse que todas estas definiciones dejan de lado el elemento (a mi manera de ver) principal que aportan los entornos tecnológicos de aprendizaje al rol del profesor: la posibilidad que tiene éste de entrar en el universo del pensamiento de sus estudiantes, en razón de que dichos entornos le permiten visualizar las expresiones de ese pensamiento de una forma que los medios de representaciones estáticas no lo permiten.

Así, volviendo al asunto de las infraestructuras representacionales, quisiera señalar el hecho de que al poner a disposición del profesor una multiplicidad de materiales didácticos, incluyendo textos impresos y recursos multimedia, se enfrenta al gran reto de generar criterios de selección críti-

ca y rigurosa de tales recursos y materiales y de articular su uso durante el desarrollo de las sesiones de clase. Esto requiere, por parte del profesor, de una toma de conciencia de lo que significan como herramientas de pensamiento las distintas modalidades de representación implicadas y la complejidad que encierra el tránsito entre ellas. Desde la óptica de la teoría de la génesis instrumental, esa percatación forma parte de los procesos de apropiación de la herramienta en la dimensión didáctica y difícilmente, en esta perspectiva, se podrá hablar del profesor como un mero facilitador, cuando los requerimientos para que éste llegue a ser un usuario competente de la tecnología en clase van mucho más allá de ser un personaje que guía, orienta u organiza la actividad de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ARTIGUE, MICHEL. 2001. "Learning mathematics in a CAS Environment: The Genesis of a Reflection about Instrumentation and the Dialectics Between Technical and Conceptual Work", *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, vol. 7, núm. 3, pp. 245-274.

BALACHEFF, NICOLÁS Y JAMES KAPUT 1996. "Computer-Based Learning Environments in Mathematics", en Alan Bishop (ed.). *International Handbook of Mathematics Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 469-504.

DÍAZ DE COSSÍO, ROGER, GILBERTO GUEVARA, PABLO LATAPÍ *et al.* 2006. *Enciclomedia en la práctica. Observaciones en veinte aulas 2005-2006*. México: Centro de Investigación Educativa y Actualización de Profesores, A.C.-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

GREENO, JAMES G., JOYCE L. MOOR Y DAVID R. SMITH, 1996. "Transfer of Situated Learning", en Douglas K. Detterman y Robert J. Sternberg (eds.). *Transfer and Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

HOYLES, CELIA Y RICHARD NOSS 2003. "What can Digital Technologies Take from and Bring to Research In Mathematics Education?", en Alan Bishop, M.A. Clements, Christine Keitel, Jeremy Kilpatrick y Frederick K. S. Leung (eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education. Part One*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA 2010, en <http://www.ilce.edu.mx/v5/index.php>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

KALMAN, JUDITH Y TERESA ROJANO 2010. "Teacher's Awareness and ICT Affordances: The Role of Activity Design", *Protocolo de investigación*. México: Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados.

LAGRANGE, JEAN-BAPTISTE, MICHÈLE ARTIGUE, COLETTE LABORDE Y LUC TROUCHE 2003. "Technology and Mathematics Education: A Multidimensional Study of the Evolution of Research and Innovation", en Alan Bishop, M.A. Clements, Christine Keitel, Jeremy Kilpatrick y Frederick K. S. Leung (eds.). *Second International Handbook of Mathematics Education. Part One*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.

ROJANO, TERESA 2002. "Mathematics Learning in Junior Secondary School: Student's Access to Significant Mathematical Ideas", en Lyn English (ed.). *Handbook of International Research in Mathematics Education*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 143-164.

——— (ed.) 2006. *Enseñanza de la física y las matemáticas con tecnología: Modelos de transformación de las prácticas y la interacción social en el aula*. México: SEP.

SACRISTÁN, ANA ISABEL, NIGER CLADER, TERESA ROJANO, MANUEL SANTOS-TRIGO, ALEX FRIEDLANDER, HARTWIG MEISSNER, MICHAL TABACH, LUIS MORENO Y ELVIA PERRUSQUIA 2010. "The Influence and Shaping of Digital Technologies on the Learning —and Learning Trajectories— of Mathematical Concepts", en Celya Hoyles y Jean-Baptiste (eds.). *Mathematics Education and Technology-Rethinking the Terrain*. Nueva York: Springer, pp. 179-226.

SUTHERLAND, ROSAMUND, SUSAN ROBERTSON AND PETER JOHN 2009. *Improving Classroom Learning with ICT*. London: Routledge, Taylor y Francis Group.

TRIGUEROS, MARÍA Y MARÍA DOLORES LOZANO 2007. "Developing Resources for Teaching and Learning Mathematics with Digital Technologies: An Enactivist Approach". *For the Learning of Mathematics* vol. 27, núm. 2, pp. 45-51.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Cabri Géomètre [*software*], en <http://www.cabri.com/>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

Computer Algebra System (CAS) [*software*], en <http://education.ti.com/education-portal/sites/US/productDetail/us_nspire_cas_clickpad.html>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

Derive [*software*], en <Windows>Science and Education>Mathematics http://derive.en.softonic.com/>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

Excel [*software*], Microsoft Office 2007, en <http://office.microsoft.com/es-es/default.aspx>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

Geogebra [*software*], en <http://www.geogebra.org/cms/>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

Geometer's Sketchpad Resource Center [*software*], en <http://www.dynamicgeometry.com/>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

Maple Soft [*software*] (Tool for Mathematics and Modelling), en <http://www.maplesoft.com/products/maple/>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

Secretaría de Educación Pública 2010. *Enciclomedia*, en <http://basica.sep.gob.mx>. [Consultado el 12 de junio de 2010.]

SimCalc Math Worlds for Calculators, University of Massachusetts Dartmouth, USA 2010, en <http://www.kaputcenter.umassd.edu/products/software/>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

Wikipedia 2010. En <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia: Portada>. [Consultado el 25 de mayo de 2010.]

LA EVOLUCIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA TELESECUNDARIA: DEL TELEMAESTRO A LA DIVERSIFICACIÓN DE LOS RECURSOS EN EL AULA

Enna Carvajal Cantillo
Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad
Dirección de Investigación Educativa
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

En la actualidad poco más de la mitad de las escuelas secundarias del país son Telesecundarias y uno de cada cinco estudiantes del nivel asiste a su planteles[1] (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, en adelante INEE, 2010). Las altas expectativas puestas en este modelo educativo, por su papel en la ampliación de las oportunidades educativas de los sectores rurales con más carencias a los que da servicio, obligan a la revisión profunda de sus elementos. En este contexto, sus materiales didácticos fueron objeto de una renovación en el año 2006, la cual implicó, además de la transformación de su currículo y sus materiales impresos, la actualización y el replanteamiento del uso de la tecnología dentro del salón de clases.

En este capítulo se pretende hacer un acercamiento a cómo los profesores y los estudiantes han trabajado en las aulas de Telesecundaria y cómo han interactuado alrededor de los libros de textos y la clase televisada y otros recursos de reciente incorporación. Se trata también de reflexionar sobre la importancia de garantizar que las Telesecundarias cuenten con las condiciones materiales y pedagógicas para que sus destinatarios tengan la oportunidad de recibir una educación de calidad.

[1] La población indígena tiene una presencia más importante en estas escuelas que en las otras modalidades.

Durante cuarenta años, la organización didáctica en las aulas de Telesecundaria se ha caracterizado por la relación que establecen el profesor, los alumnos y los materiales didácticos ya que, si bien persigue los mismos objetivos educativos y ofrece el mismo currículo que las escuelas del nivel, la Telesecundaria siempre ha diferido en la forma de operación —pues la responsabilidad de la enseñanza de todas las asignaturas corresponde a un solo maestro—, y en los recursos didácticos que utiliza, ya que combina elementos de la modalidad escolarizada (como horarios establecidos, libros de texto y otros impresos), junto con elementos de la educación a distancia tales como los contenidos televisados transmitidos vía satelital.

Los materiales impresos, junto con los programas televisados, han sido elementos medulares en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en sus aulas.

Si hablamos de la situación actual de la Telesecundaria no podemos dejar de mencionar su significativa contribución en la ampliación de las oportunidades de los jóvenes para cursar la secundaria: a partir del ciclo escolar 93-94, que marca la obligatoriedad del nivel, y hasta el ciclo 2007-2008, según datos del INEE (2010), casi 40% de los alumnos que se incorporaron a la secundaria lo hicieron en una Telesecundaria. Si tomamos en cuenta que esta modalidad atiende fundamentalmente la demanda educativa de zonas rurales de alta y muy alta marginación[2], esta contribución cobra mayor relevancia.

No obstante, este esfuerzo de expansión no ha significado garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje a sus destinatarios: los datos disponibles son consistentes en mostrar que los estudiantes de Telesecundaria alcanzan resultados más bajos en exámenes estandarizados que los estudiantes que asisten a secundarias generales y técnicas (INEE 2007 Y 2010; Santos 2001; Morales 2000).

Las diferencias entre los resultados de las modalidades están fuertemente asociadas con las condiciones socioculturales y económicas de sus estudiantes (INEE 2007). Sin embargo, el sistema tiene corresponsabilidad en los malos resultados. Se ha documentado que las escuelas Telesecundarias

[2] De acuerdo con los índices de marginación definidos por el Consejo Nacional de Población (Conapo).

tienen carencias en infraestructura y equipamiento que dificultan su funcionamiento regular, entre éstas podemos mencionar fallas en el suministro, ausencia de televisores y equipo de recepción, dotación insuficiente y tardía de materiales. A esto se suman datos de la alta movilidad de sus profesores, lo cual afecta la consolidación de los proyectos pedagógicos (INEE 2007; Secretaría de Educación Pública (SEP) 2004; Santos y Carvajal 2001; Torres y Tenti 2000). Por si fuera poco, la rápida expansión de la modalidad hacia comunidades donde el número de egresados de primaria es reducido ha producido el aumento de escuelas multigrado para las cuales no se ha diseñado un modelo pedagógico ni materiales específicos (INEE 2007; Carvajal 2006).

Ante tal evidencia algunas voces se alzan y califican de injusto comparar los resultados de las Telesecundarias con quienes gozan de ventajas socioeconómicas y operan en condiciones más favorables. En el análisis más reciente realizado por el INEE sobre Telesecundaria (INEE 2007), se presenta un ejercicio de comparación de resultados de aprendizaje entre modalidades que controlan algunos factores relacionados con las condiciones socioculturales y económicas de los estudiantes, así como algunas características de las escuelas como la presencia de recursos en el aula, la calidad del docente y la actualización del director. La comparación de la media de los resultados obtenidos en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)[3] de español entre las modalidades, tomando en cuenta estos factores resulta, para la Telesecundaria, en una puntación que supera por veinte puntos la media de la modalidad general[4]. En otras palabras, el ejercicio sugiere que es posible un mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los alumnos de esta modalidad, si ciertas condiciones, responsabilidad del sistema educativo, son atendidas de manera sistemática. Podemos aventurar la hipótesis de que la capacidad de conexión comunitaria y el trabajo de docentes comprometidos en sus lugares de trabajo con el quehacer educativo en esa modalidad, aun en medio de las condiciones difíciles por las que atraviesan, son el germen para que la Telesecundaria marque la diferencia. En este sentido, una mira-

[3] Fueron aplicados en tercero de secundaria por el INEE en 2005.

[4] Sin controlar las variables mencionadas, la media de Telesecundaria se ubica en 53 puntos por debajo de la media de la secundaria general (INEE 2007).

da a detalle de lo que sucede en las aulas de la Telesecundaria podría abonar a la comprensión de los factores que necesitan mayor atención.

Todo apunta a la necesidad de fortalecer las condiciones materiales y pedagógicas de las escuelas Telesecundarias con el fin de equiparar la calidad de la educación que imparte a la de las otras modalidades, como un primer paso hacia la igualdad de oportunidades educativas.

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN CONTEXTO

Desde el punto de vista pedagógico, la Telesecundaria comparte algunas de sus características con otros programas dirigidos a estudiantes en contextos marginales. Tal es el caso del Consejo Nacional de Fomento Educativo en el país o de la Escuela Nueva en Colombia que también persiguen el ideal del trabajo independiente guiado por materiales didácticos.

Los primeros materiales desarrollados para las clases de Telesecundaria partían de una teoría de la enseñanza y del aprendizaje centrada en la transmisión y acumulación de información, con actividades semiprogramadas orientadas hacia el autoaprendizaje. Esto se debió en gran parte a que los profesores contaban con una formación no necesariamente pedagógica. En sus inicios, el proceso se apoyaba en la clase televisada en vivo impartida por el llamado telemaestro, mientras que el docente frente al grupo hacía las veces de monitor para organizar y supervisar las actividades en el aula.

Esta primera visión de la Telesecundaria fue transformándose lentamente a medida que el profesor adquirió un papel más directo en la educación de los estudiantes y se fortaleció el papel de los materiales impresos. Éstos iniciaron con la forma de apoyos escritos informales para el maestro monitor, además de los programas de televisión, con duración de veinte minutos, que transmitían los contenidos educativos.

En los años ochenta, sale a la luz la primera generación de materiales educativos basados en la reforma de 1973 que generó un plan y programas de estudio por áreas de conocimiento. A las denominadas *Guías de Estudio* se añade una nueva producción de programas de televisión que abandona el modelo de transmisión en vivo con telemaestro y se apoya en mayores recursos técnicos para el desarrollo de los contenidos educativos. Durante

esta década también se elaboran materiales para los cursos remediales de la Telesecundaria de verano como una propuesta para abatir los índices de deserción y reprobación de la modalidad.

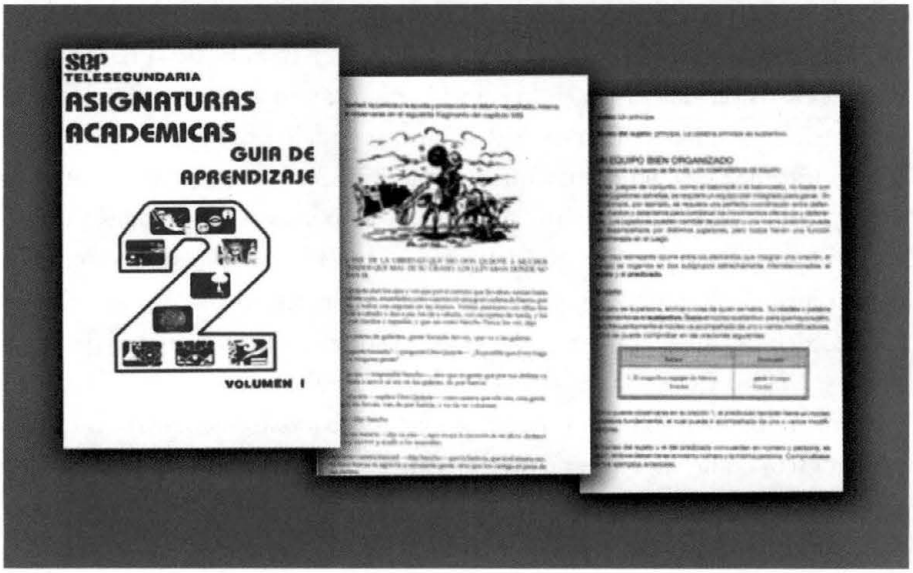
A partir de los años noventa[5], con la puesta en marcha de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat) y el crecimiento acelerado de la modalidad, se emprende el esfuerzo de diseñar un modelo pedagógico concebido a propósito de la característica que le da identidad y la consolida dentro del sistema educativo: la atención a pequeñas y dispersas comunidades rurales.

Durante el año de 1993, paralelamente a la reforma del plan y programas de estudios de la educación secundaria, se emprende el diseño del modelo pedagógico de Telesecundaria, el cual se traducirá en nuevos materiales educativos para los alumnos y los docentes. Al ser elaborados con la reforma en proceso, estos materiales no incorporaron a cabalidad los nuevos enfoques pedagógicos como sucedió con otras instancias de la educación básica. En este modelo, concebido como un programa integrado y comprensivo de educación personalizada a distancia (De Moura, Wolf y García 1999), cada sesión de aprendizaje se estructuraba alrededor de la transmisión de un *Programa de televisión* de quince minutos, con formatos que pretendían ser más atractivos e interesantes para los adolescentes; la consulta del *Libro de conceptos básicos*, especie de compendio temático que ampliaba la información concerniente al tema abordado en el programa, y el trabajo en la *Guía de Aprendizaje*, material para el alumno que funcionaba como cuaderno de ejercicios y que incorporaba la evaluación de los aprendizajes. Los materiales impresos y los programas brindaban la información y marcaban las actividades y los tiempos para el trabajo en el aula; si bien se hablaba de su función en la promoción de la autonomía en el estudio (Torres y Tenti 2000, p. 72), también se modera su papel en tanto se concibe al docente como un mediador en este proceso. El maestro contaba a su vez con una *Guía didáctica*, la cual en un solo tomo para todas las asignaturas presentaba un listado de algunas dificultades de aprendizaje, sugería alternativas didácticas para tratamiento de contenidos y proponía ejercicios adicionales para la evaluación.

[5] Conviene destacar que a partir de 1996, en el marco del Acuerdo de Cooperación en Materia de Educación a Distancia entre México y Centroamérica, la Telesecundaria se transmite a países como Panamá, El Salvador, Costa Rica, Guatemala y Honduras con las adaptaciones pertinentes a los materiales didácticos.

FIGURA 1

Portada de la guía de aprendizaje de 1999



Fuente: SEP 1999.

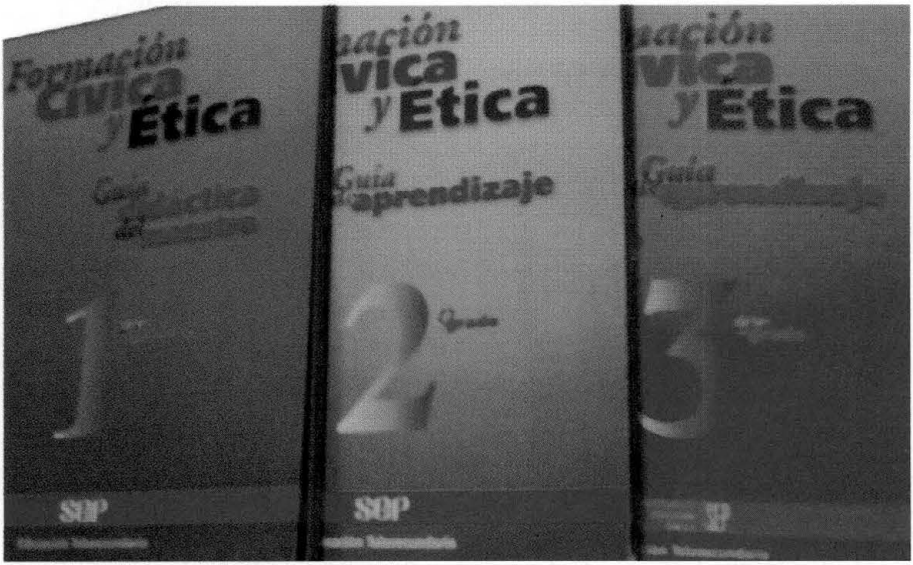
El eje articulador de los materiales en el modelo pedagógico era la *Guía de aprendizaje* (Quiroz 2003; Carvajal 2006), estructurada a través de secuencias de actividades y ejercicios específicos que los alumnos debían realizar de manera individual, en equipo o en grupo. Su principal objetivo era "propiciar el procesamiento y aplicación de la información recibida, así como favorecer la evaluación de lo realizado en cada sesión" (SEP 1994, p. 15), es decir, actuaba como el organizador del proceso didáctico. A través de una serie de símbolos gráficos, proporcionaba sugerencias para que el alumno realizara diversas actividades alrededor del contenido del *Programa de televisión* y la lectura del *Libro de conceptos básicos*, organizadas para una sesión de trabajo de cincuenta minutos para cada asignatura.

Con el cambio de la materia de civismo a la asignatura de formación cívica y ética en la enseñanza secundaria en 1999[6], se elaboran nuevos

[6] En este mismo sentido, en 2001 se proponen nuevos materiales para las actividades de desarrollo: expresión y apreciación artística, educación física y educación tecnológica, como una respuesta a las reiteradas peticiones de los maestros no especializados en la modalidad. Esta propuesta no llega a concretarse.

FIGURA 2

Formación cívica y ética. Guía de aprendizaje, año 2000



Fuente: SEP 2000a, 2000b, 2000c.

materiales didácticos ex profeso para esta asignatura con un diseño editorial más atractivo, que hacen confluir los temas y los ejercicios de aprendizaje en un solo material impreso. Otro de los cambios importantes es la modificación en la duración de las secuencias de aprendizaje, las cuales pueden desarrollarse en varias sesiones de trabajo con el fin de propiciar la reflexión crítica y el diálogo en las situaciones educativas. De la misma manera, se plantea un nuevo formato para los *Programas de televisión*: uno por secuencia de aprendizaje, lo cual amplía el tiempo destinado al diálogo pedagógico en las aulas.

En 2006, en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria (RES), se realiza un diagnóstico con el fin de identificar las implicaciones para la elaboración de nuevos materiales didácticos que se desprenden del análisis del modelo anterior, tanto a nivel teórico como empírico.

Del diagnóstico documental conviene mencionar el énfasis que se hace en diversos estudios y documentos sobre la orientación a la comunidad y la promoción de la autonomía en el estudio como bondades del modelo (Durán 2001; Torres y Tenti 2000; Morales 2000; Cadena 1999). Se mencionan como puntos débiles la rigidez en los horarios de transmisión que

limita la conversación didáctica, la ausencia de otros materiales de consulta[7], así como la tendencia de los docentes a repetir la información contenida en los programas de televisión y los materiales.

La presencia de las aulas multigrado en Telesecundaria se detecta como un reto al modelo pedagógico y sus materiales. Si bien Morales (2000, p. 66) califica esta situación como una "característica operativa" de los grupos de Telesecundaria, lo cierto es que la necesidad que enfrenta el docente de "transitar por los grupos a su cargo, dejando lecturas, ejercicios y otras actividades bajo la responsabilidad del mismo grupo" es interpretada de manera más bien simplista, como la oportunidad para que los jóvenes desarrollen las "habilidades propias del estudio a distancia". Ante la demanda de una metodología y un sistema de enseñanza distintos que requiere del docente una formación específica así como materiales y apoyos apropiados, poco se ha realizado aún en la actualidad, aun cuando se reconoce que la situación multigrado es una condicionante decisiva en el rendimiento de los alumnos que asisten a la Telesecundaria en comunidades rurales marginadas (Santos 2001) y que ésta va en aumento debido a la rápida extensión de la modalidad hacia comunidades donde el número de egresados de primaria es reducido[8].

Del diagnóstico en las aulas (*cfr.* Kalman y Carvajal 2007) se identifican las características favorables de la modalidad, como los grupos relativamente pequeños y la presencia de un maestro que conoce a los alumnos de manera cercana; así como también las condiciones que requieren atención, tales como la limitada interacción en el aula y la necesidad de plantear innovaciones para los materiales, para el uso de otras fuentes de consulta, para la práctica docente y para la formación de profesores.

[7] Si bien la Telesecundaria ha sido depositaria de colecciones de libros enviados por la SEP a todos los niveles de la educación básica, se reporta que rara vez son utilizados por los profesores como material complementario o por los estudiantes como lectura recreativa (Kalman y Carvajal 2007).

[8] Una quinta parte de las Telesecundarias del país son unitarias, es decir que un profesor atiende los tres grados simultáneamente, o bidocentes, en los cuales dos profesores atienden los tres grados. Esta proporción aumenta 50% en estados como Zacatecas, Chihuahua, Durango y Sonora. La situación requiere de un planteamiento pedagógico particular puesto que el número de estudiantes al que atienden estas escuelas es muy reducido y la creación de plazas docentes resulta incosteable (Weiss, Quiroz y Santos 2005).

La observación de lo que ocurre en las aulas de Telesecundaria y su confrontación con los lineamientos del modelo pedagógico evidencia el enfrentamiento entre la orientación constructivista del modelo teórico y un diseño de materiales centrado en la transmisión y acumulación de información. También se encuentra que el excesivo énfasis en ejercicios formales y cerrados impide el intercambio de ideas y experiencias. Asimismo, la fuerte presencia de la perspectiva del aprendizaje programado de la educación a distancia dificulta el papel del docente como mediador entre los materiales y los estudiantes.

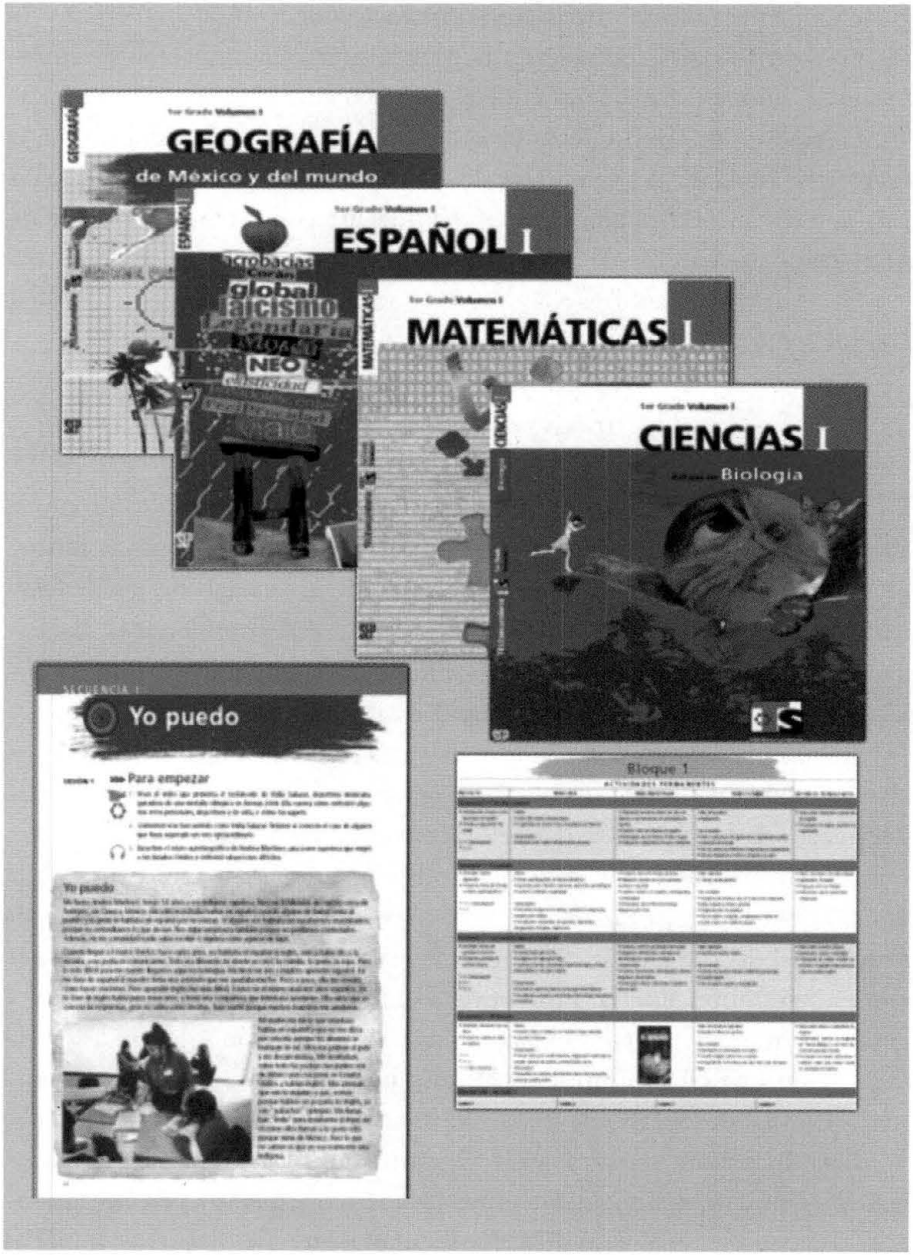
LA RENOVACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE LA TELESECUNDARIA

La nueva propuesta pedagógica vinculada con la RES del 2006 propone, además de la diversificación de los materiales didácticos, nuevas formas de organizar el trabajo en clase, flexibilizando el manejo de los diversos materiales educativos a partir de modos de uso que consideren la diversidad tanto de la formación de los docentes como del equipamiento tecnológico en las escuelas (véase la figura 3 en la siguiente página).

Dado el papel que la *Guía de aprendizaje* jugaba en el desarrollo de las clases como orientadora de la intervención de los docentes y como base del trabajo de los alumnos, la nueva propuesta gira alrededor de un material similar, el *Libro del alumno*, que conserva algunas características de la *Guía*, como la organización por secciones, pero que propone la diversificación del tipo de actividades, pretende orientar sobre la creación de situaciones de opinión abierta, promueve la expresión de diversas respuestas y crea oportunidades para la exploración, la comparación y la discusión de ideas. Con una edición profesional, éste incorpora el contenido conceptual, eliminando el *Libro de conceptos básicos*.

Una de las características más relevantes del *Libro del alumno* es que se concibe como un material autocontenido, pero que a la vez permite la articulación con otros recursos didácticos, como materiales impresos, material concreto, audiovisual y piezas de *software* educativo, utilizables en diferentes escenarios de infraestructura tecnológica. En el libro se hacen invitaciones

FIGURA 3
Libro del alumno 2006



Fuente: SEP 2006a, 2006b, 2006c y 2006d.

específicas y se crean tiempos curriculares para la lectura y la consulta de estos otros recursos. Se propone una vinculación selectiva, trazando rutas pertinentes y relevantes según propósito de cada lección, que resulten claras, inequívocas y sugerentes para el profesor con el fin de lograr una contribución a los modos de apropiación y expresión del conocimiento.

La *Guía didáctica* es sustituida por el *Libro del maestro*, el cual reproduce, en formato reducido, las secuencias de aprendizaje del *Libro del alumno*, con orientaciones didácticas concretas para los docentes, formas alternativas de abordar los contenidos, propuestas de evaluación, así como criterios de uso para los recursos impresos, audiovisuales e informáticos propuestos. En el diseño de este material, se reconoce el apoyo que requiere de los materiales didácticos un profesor que imparte todas las asignaturas de un mismo grado, por lo que se aportan elementos que consideran una transformación paulatina de su práctica, de tal manera que encaminen la intervención del maestro hacia mayores niveles de articulación con otros materiales, con independencia y creatividad, introduciendo nuevas opciones para el trabajo con los alumnos.

Durante el reajuste de los materiales se ponderó la necesidad de actualizar y replantear el uso de la televisión con el fin de darle una clara intencionalidad pedagógica más allá de la transmisión de información y también flexibilizar su uso para no imponer restricciones de tiempo innecesarias en las sesiones de clase. Los nuevos materiales audiovisuales incorporan elementos como audiotextos, videos de corta duración para uso flexible, así como material para ser transmitido a través de la Red Edusat.

Los videos de corta duración se proponen como una herramienta para introducir situaciones problemáticas, para sensibilizar y movilizar los saberes previos de los alumnos o desencadenar la discusión en el aula. Su lugar y número pueden variar a lo largo de una secuencia de aprendizaje. Los materiales que integran la nueva parrilla de programación para la Red Edusat cumplen funciones de integración de contenidos y de extensión académica.

Un aspecto clave de la propuesta pedagógica para la Telesecundaria es la disponibilidad de diversos materiales en el aula. En el caso de los impresos, se proponen otros libros de texto, libros de consulta, libros temáticos de difusión científica y cultural y de literatura y se aprovechan las colecciones de las bibliotecas escolares y de aula.

Ahora bien, dadas las características de la Telesecundaria, la propuesta para actualizar el uso de medios se enfrenta con que la infraestructura tecnológica en los planteles no es uniforme. Esto se encuentra presente en una variedad de modalidades que incluyen uno o varios elementos, como equipo para recepción de señal satelital de TV, monitores de TV, videocaseteras, reproductores de DVD, equipos de cómputo y equipo de laboratorio. Además, existe una gran diversidad en la capacitación docente en cuanto al uso educativo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Por ello, se propone una introducción gradual con modos de uso de los recursos informáticos de acuerdo con el acceso que cada escuela tenga a dichos recursos.

Un esquema gradual de incorporación de las TIC en la Telesecundaria, en tres fases, permitirá transitar a los alumnos y al docente de los materiales impresos, de video y los programas de televisión (actualizados de acuerdo con la RES), al empleo de la informática con énfasis en su uso como herramienta para la enseñanza, de manera que el docente disponga en el aula de un repertorio amplio de materiales y recursos digitales desplegados o proyectados en una pantalla y que los estudiantes también puedan ocupar esas tecnologías. Finalmente, en el modo de uso de las TIC con énfasis en su papel como herramienta para el aprendizaje, el alumno es usuario directo y frecuente de la tecnología, dispuesta en un aula de medios en la que se combinan el uso de la computadora y otras herramientas tecnológicas, a través de actividades que propician el trabajo en parejas o equipo y el intercambio de las experiencias en dichos entornos tecnológicos de aprendizaje. Este esquema gradual no debe interpretarse como la sustitución del modo de uso de una etapa por el de la anterior. Se trata de ir integrando las herramientas y modos de uso correspondientes de forma paulatina, conforme el maestro y los alumnos van adquiriendo confianza y destreza en cada caso y según se va completando la infraestructura tecnológica en la escuela.

El modo de uso de implementación total, hacia el cual se debe evolucionar, consiste en la conjugación de los tres escenarios antes descritos, con base en un modelo pedagógico bien definido en el que coexistan los materiales impresos, audiovisuales e informáticos. La construcción de un uso completo de las TIC en la escuela incluiría, por tanto, la conectividad

con fines de comunicación y también la búsqueda y el manejo de información disponible en los diferentes recursos en línea.

La propuesta de uso de medios se apoya en las experiencias que dan cuenta de la inserción de las TIC en el aula, entre las que destacan el proyecto de Enseñanza de las Matemáticas y de la Física con Tecnología (EMAT-EFIT), el proyecto de Enseñanza de la Ciencia por medio de Modelos Matemáticos (ECAMM) y el proyecto de Enseñanza de las Ciencias con Tecnología (ECIT), los cuales se fundamentan en el aprendizaje a partir de la reflexión sobre la propia actividad y del intercambio de ideas con el maestro y entre los compañeros de clase. De igual manera se aprovecha la experiencia de la plataforma Enciclomedia como una herramienta para la vinculación y el despliegue de recursos.

El sentido de la propuesta de actualización y renovación del modelo pedagógico de la Telesecundaria, a través de la concurrencia de múltiples recursos y su integración en las actividades de aprendizaje, tiene que ver con su vocación original, hace tiempo rebasada, pero que puede contribuir a enriquecer y flexibilizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en sus aulas.

EL BALANCE PARA LA TELESECUNDARIA

En el ciclo escolar 2006-2007, la intención de implantar de manera súbita y generalizada el modelo de despliegue de materiales en el aula muestra con claridad que:

- Dado el limitado repertorio de las prácticas docentes diagnosticadas, cualquier intento de innovación está destinado al fracaso si no se incluye un programa de formación docente comprensivo y continuo, sostenido durante un tiempo considerable, que contemple mecanismos regulares de encuentros entre los maestros. Es necesario aprovechar la experiencia desarrollada en los proyectos de informática educativa en secundaria mencionados con anterioridad.
- Esta experiencia se ha sistematizado a través de propuestas puestas en marcha, de manera gradual, hace más de diez años y que han atendido la capacitación correspondiente de los docentes participantes.

Si bien los componentes didácticos del modelo han sufrido modificaciones importantes, no se han impulsado las modificaciones integrales que aseguren la capacidad compensatoria de la modalidad.

La puesta en marcha del nuevo modelo pedagógico se ha enfrentado con problemas como la tardía, la insuficiente y desigual distribución de materiales y la ausencia de procesos sistemáticos de capacitación de los docentes.

El sistema sigue en deuda con la Telesecundaria. Los cambios necesarios requieren de un esfuerzo coordinado y sostenido para garantizar condiciones de infraestructura y equipamiento adecuados para un funcionamiento regular de las escuelas, así como la dotación oportuna y suficiente de materiales didácticos; garantizar la estabilidad mínima de los docentes en las escuelas; atender la problemática específica y creciente de la situación multigrado con materiales y capacitación específica; diseñar y sostener un programa ambicioso y eficaz de desarrollo profesional docente que proporcione oportunidades para la reflexión, la colaboración horizontal y apoyos pedagógicos; aprovechar la experiencia adquirida en el uso de las TIC en el nivel correspondiente, así como seguir un plan de introducción gradual con modos de uso de los recursos informáticos en distintos escenarios de implantación.

La decisión de actualizar los libros de texto, promover el uso de la tecnología y renovar el modelo pedagógico de la Telesecundaria esperó más de diez años. Durante este periodo, sin embargo, como una manera de ampliar la cobertura, el sistema se apoyó en su expansión y se propuso llevar el servicio de secundaria a las pequeñas comunidades rurales a bajo costo, pero sin prever cómo podían obtenerse los mismos objetivos educativos dadas las condiciones de pobreza de sus destinatarios.

Tras la renovación, el reto es mantener la mirada puesta en la Telesecundaria, impulsar la necesaria evaluación y seguimiento de los materiales nuevos, así como la investigación en torno a la manera como se concretan sus propuestas didácticas e influye sobre los modos de estudio y de acercamiento al conocimiento por parte de los estudiantes y el docente.

Es indispensable que las acciones para fortalecer la modalidad logren trascender la lógica de los periodos políticos y que se promueva un cambio progresivo, gradual y flexible que atienda la problemática regional y particular de las escuelas. De este modo la Telesecundaria podrá dar

pasos más firmes en su consolidación como una opción que contribuya efectivamente a ampliar las oportunidades de aprendizaje de los sectores más vulnerables.

BIBLIOGRAFÍA

CADENA, R. 1999. "The Adoption of the National System of Telesecundaria in Mexico", en N. Stromquist and M. Basile (eds.). *Politics of Educational Innovations in Developing Countries. An Analysis of Knowledge and Power.* Nueva York-London: Falmer Press, pp. 141-166.

CARVAJAL, ENNA 2006. "Interacción en las aulas de la Telesecundaria: un acercamiento desde la enseñanza de las matemáticas", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 36, núms. 3 y 4, pp. 129-157.

DE MOURA, CLAUDIO, LAURENCE WOLF Y NORMA GARCÍA 1999. "México's Telesecundaria. Bringing Education by Televisión to Rural Areas. Technologies at Work", en <http://www.TechKnowLogia.org>. [Consultado febrero de 2000.]

DURÁN, JORGE 2001. "The Mexican Telesecundaria: Diversification, Internationalization, Change and Update". *Open Learning*, vol. 16, núm. 2, pp. 169-178.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN 2007. "Telesecundaria: aportes y desafíos para una educación de calidad", en <http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3390&Itemid=1058>. [Consultado el 10 de octubre de 2008.]

——— 2010. "Informe de resultados de aprendizaje en tercero de secundaria. Excale 09 aplicación", en <http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4539&Itemid=1057>. [Consultado el 26 de marzo de 2010.]

KALMAN, JUDITH Y ENNA CARVAJAL 2007. "Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 37, núms. 3 y 4, pp. 69-106.

MORALES, CESÁREO 2000. "La Telesecundaria, una opción educativa para el área rural", *Tecnología y Comunicación Educativas*, año 14, núm. 32, pp. 62-70.

QUIROZ, RAFAEL 2003. "Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos de los elementos del modelo pedagógico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 221-243.

SANTOS, ANNETTE 2001. "Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 31, núm. 3, pp. 11-52.

——— y ENNA CARVAJAL 2001. "Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 31, núm. 2, pp. 69-96.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1994. *Telesecundaria. Asignaturas académicas. Guía didáctica. Primer grado.* México: SEP.

——— 1999. *Asignaturas académicas. Guía de aprendizaje.* México: SEP.

——— 2000a. *Formación cívica y ética. Guía didáctica del maestro 1°.* México: SEP.

——— 2000b. *Formación cívica y ética. Guía de aprendizaje 2°.* México: SEP.

——— 2000c. *Formación cívica y ética. Guía de aprendizaje 3°.* México: SEP.

——— 2004. *Situación actual de la Telesecundaria mexicana. Diagnóstico.* México: SEP.

———2006a. *Geografía de México y el mundo 1°, vol. 1.* México: SEP.

——— 2006b. *Español 1°, vol. 1.* México: SEP.

——— 2006c. *Matemáticas 1°, vol. 1.* México: SEP.

——— 2006d. *Ciencias I. Énfasis en biología.* México: SEP.

TORRES, ROSA MARÍA Y EMILIO TENTI 2000. "Políticas públicas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la Telesecundaria y los programas compensatorios", en *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del Conafe y la Telescundaria en México.* México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, pp. 175-265.

WEISS, EDUARDO, RAFAEL QUIROZ Y ANNETTE SANTOS 2005. *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad.* París: UNESCO, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.

VIII. EL FUTURO DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS: ENTRE LA TECNOLOGÍA Y LA SEDITORIALES PRIVADAS

EL LIBRO DE TEXTO EN MÉXICO

Juan Luis Arzoz Arbide
Cámara acional de la Industria Editorial Mexicana

EL LIBRO DE TEXTO EN MÉXICO

Importancia de la educación

La educación tiene un fuerte impacto en el desarrollo económico y social de un país. En una economía globalizada como la de hoy, cada vez más interconectada y basada en el conocimiento, la educación es una premisa indispensable para elevar la productividad y conseguir modelos más equitativos de participación en el mundo.

En lo económico, está sobradamente demostrado que un incremento en la educación de la población con menos ingresos genera automáticamente un aumento de 1% en el producto nacional bruto de un país.

En lo social, la educación es imprescindible para mejorar la salud, conseguir mayor equidad de género, reducir la pobreza y conservar el ambiente. A mayor preparación de la madre, mejor salud de la familia, mayores ingresos familiares y mayor participación ciudadana.

Por lo tanto, el progreso hacia la igualdad de oportunidades en la educación es una condición para alcanzar la justicia social, reducir la inequidad en el país y acortar la brecha entre los países.

Dentro de este contexto, la función de los libros de texto es incuestionable como herramienta fundamental para el desarrollo de las comprensiones lectoras y el aprendizaje en todos los campos del conocimiento. No hay aprendizaje sin lectura y no hay lectura sin libros.

Con esta convicción, y con el fin de garantizar la equidad y gratuidad de la educación básica, hace 50 años se creó el Programa de Libros de Texto Gratuitos (LTG). Desde entonces, este programa ha apoyado la educación de generaciones enteras de mexicanos y ha cumplido, en buena medida, el cometido para el que fue creado.

No obstante y frente al reto que tiene el país de integrarse exitosamente en el contexto del mundo globalizado, donde la economía del conocimiento demanda recursos humanos preparados, independientes, participativos y críticos, cabe preguntarse: ¿está preparado México para responder adecuadamente a este reto?

Cifras recientes sobre la educación en México

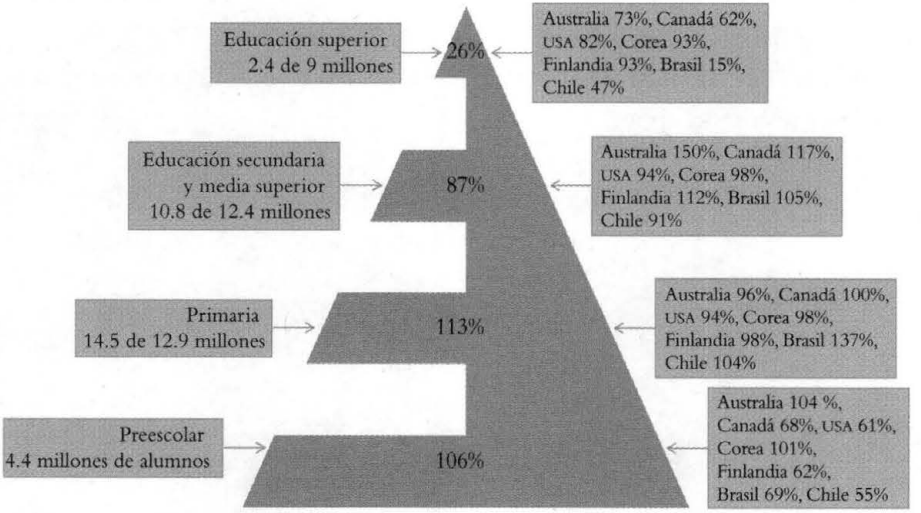
Las cifras sobre la educación en México sugieren una respuesta:

- Con 6 millones de adultos analfabetas —de 15 años y más— México ocupa el lugar 19 de 20 países, con mayor analfabetismo.
- De la población mayor de catorce años, 10 millones no han cursado la primaria y 17 millones no han cursado la secundaria, por lo que tenemos un rezago importante en la educación de los adultos.
- Uno de cada 4 mexicanos cursa la educación básica y sólo la mitad la concluye en el tiempo establecido.
- El promedio nacional de escolaridad es de 8 años y en los grupos de menores ingresos es sólo de 3 años.
- En lo referente a cobertura, en educación primaria 98% de los niños en edad escolar van a la escuela, pero a secundaria sólo asiste el 70%. En números esto significa que 4 millones de niños y jóvenes no están en el salón de clases.
- Las evaluaciones nacionales e internacionales demuestran que la educación es de baja calidad en México. Sólo 16 de cada 100 alumnos alcanzan niveles aceptables y sólo 1.5% niveles de excelencia. Las diferencias entre los alumnos de escuelas privadas y públicas es grande y dentro de las distintas modalidades de las públicas, también.
- El resultado: sólo 2.4 de 9 millones, consiguen ingresar a la educación superior.

ESCOLARIZACIÓN

FIGURA 1

Tasas brutas de escolarización en México



Fuente: UNESCO 2009.

Al observar la evolución de la matrícula por niveles educativos se puede apreciar:

- Que en el caso de preescolar, 13% de la matrícula son ingresos tardíos o repetidores, pues la tasa neta de escolarización nos indica que la cobertura de preescolares alcanza sólo el 93 por ciento.
- En primaria, la cobertura de escolarización del grupo en edad de cursar este nivel educativo es de 98%, pero la matrícula se eleva en 15%, lo que significa que el número de repetidores e ingresos tardíos aumenta.
- Para el nivel de secundaria (que la UNESCO considera de 6 años) —en el caso mexicano, secundaria y bachillerato, incluidos los técnicos— la matrícula cae 87% y la cobertura del grupo poblacional se reduce 70%. El porcentaje de ingresos tardíos y repetidores aumenta 17 por ciento.
- Al final, sólo 26% de la población estudiantil tiene acceso a la Educación superior.

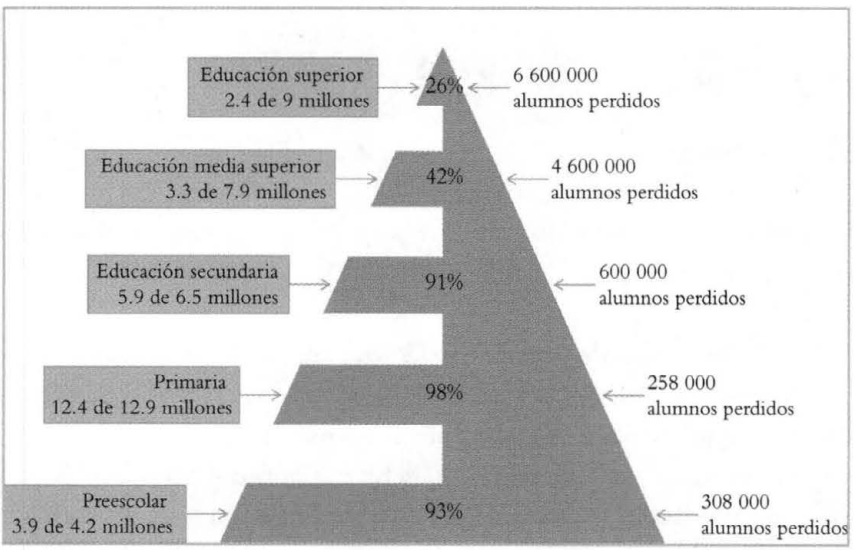
La comparación con otros países, nos indica que:

- Mientras en México nos esforzamos por cubrir las necesidades educativas en preescolar y primaria, los países más adelantados prácticamente los tienen cubiertos y su cobertura se centra en los niveles de secundaria y preparatoria.
- La comparación de matrículas en el nivel de educación superior, señala el resultado en ambos casos.

DESERCIÓN ESCOLAR

FIGURA 2

Tasas netas de escolarización



Fuente: UNESCO 2009.

La separación por niveles educativos de las tasas netas de escolarización en México evidencia el rezago y señala los niveles educativos donde se produce la mayor deserción:

- Más de la mitad de los jóvenes que debían cursar la educación media

ya no están en las escuelas.

- La deserción inicia en la secundaria. Se sabe que en los últimos cinco años, 400 000 estudiantes abandonan sus estudios en cada ciclo escolar de este nivel educativo. Este proceso continúa en la educación media superior.
- Resulta claro que en cuanto a cobertura y pese a los avances registrados, que los hay, México aún tiene un buen trecho que recorrer.
- También queda claro que respecto de la cobertura, la educación básica aún está lejos de ser para todos pero... ¿Qué tan preparados están los jóvenes que abandonan la escuela para insertarse con éxito en el mundo laboral? ¿Qué tan preparados están los estudiantes que continúan su escolarización?

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Aprovechamiento escolar

Uno de los indicadores más importantes de la calidad educativa son los resultados de aprendizaje de los alumnos y estudiantes en las evaluaciones de conocimientos nacionales e internacionales:

Las últimas aplicaciones de la prueba ENLACE y del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) corroboran que el aprovechamiento escolar de los alumnos y estudiantes mexicanos es, en general, bajo.

En la última prueba Enlace se encontró que la proporción de alumnos que se ubican en el nivel de conocimiento insuficiente y elemental es de:

- 67.2% en español y 68.9% en matemáticas, en el nivel de primaria.
- 81.8% en español y 90.6% en matemáticas, en el nivel secundaria.
- 50.1% en español y 81.2%, en matemáticas, el nivel de bachillerato.

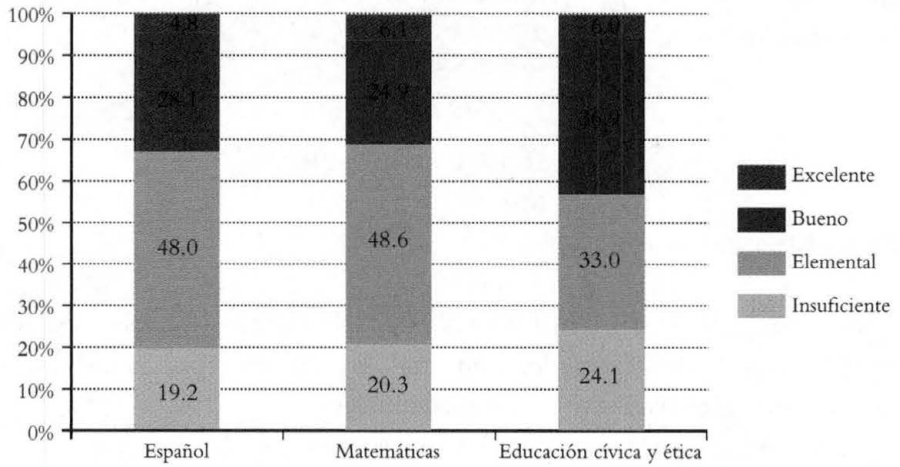
Existen diferencias entre las escuelas públicas y privadas (4 públicas entre las 20 mejores), así como entre las diferentes modalidades de las públicas.

Las indígenas y las rurales tienen resultados más bajos.

También es notoria la relación entre los resultados y el grado de marginación de los alumnos —mejor calificación a menor grado de marginación—, y por niveles educativos: secundaria por debajo de primaria y bachillerato. Sobre este punto cabe señalar que, en opinión de los especialistas, es en secundaria donde se hacen más evidentes las fallas previas del sistema educativo. ¿Qué está pasando en primaria?

Respecto de otros países, PISA 2006 ubica a los estudiantes de México en el lugar 49 de 56 países en ciencias y en el 43 en lectura y matemáticas.

FIGURA 3



Enlace primaria 2009

Fuente: SEP 2009.

Veamos más detenidamente la composición de los resultados:

Los resultados de la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) 2008 aplicada en primaria, señalan que:

- 67.2% de los alumnos tienen un conocimiento insuficiente o elemental en español, 68.9% en matemáticas y 57.1% en educación cívica y ética.
- Por promedio general, las escuelas indígenas con 86.2% de sus alumnos en los niveles bajos son las de mayor rezago, seguidas por las del Consejo Nacional de Fomento Educativo (rurales) con 85.8%. En las primarias públicas la proporción no es tan pronunciada aunque más de la mitad de sus alumnos (66.2%) se ubican en los niveles bajos, mientras que en las escue-

las particulares la proporción es de 35.2 por ciento.

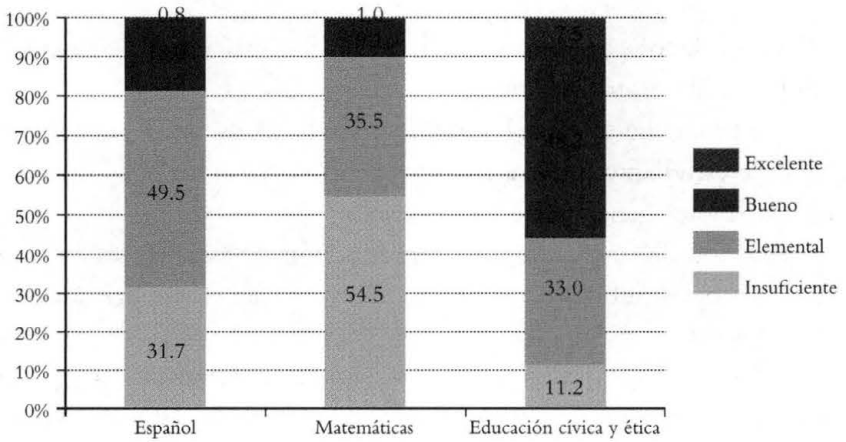
Entre las cien mejores escuelas primarias sólo 28 son públicas.

Los resultados de secundaria son más graves aún:

- 74.6% de los estudiantes tienen un conocimiento insuficiente o elemental en español, 90% en matemáticas y 44.2% en educación cívica y ética.
- Es importante señalar que tanto en primaria como en secundaria, el porcentaje de alumnos en niveles de excelencia es menor en español que en matemáticas. ¿Es acaso un reflejo de nuestros bajos niveles de lectura?
- Por promedio general, la mayor proporción de alumnos rezagados (78.4%) se ubican en la modalidad de Telesecundaria, seguidos por los de secundarias técnicas (73.1%) y públicas (72.6 por ciento).
- La menor proporción (48.1%) se encuentra en las escuelas particulares.
- En datos duros, de un total de 5 157 000 alumnos evaluados, 4 296 000 se ubican en niveles bajos y de esos 94% son alumnos de escuelas públicas.

FIGURA 4

Enlace secundaria 2009



Fuente SEP 2009.

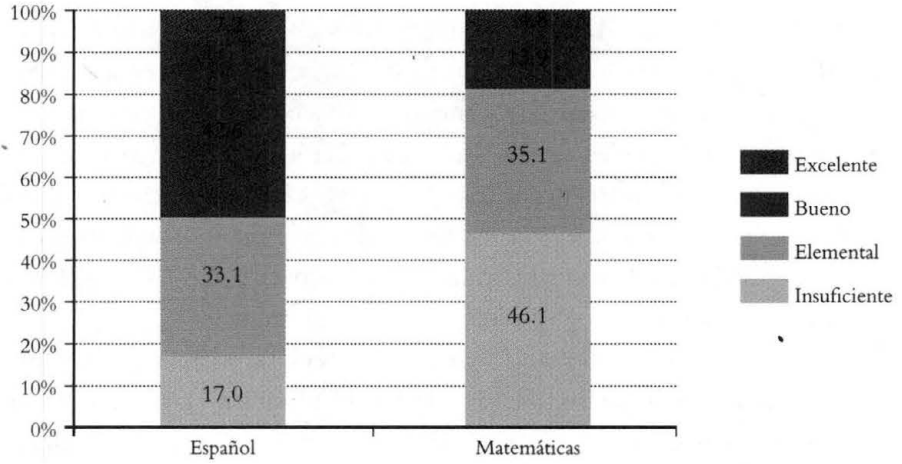
De las cien escuelas con mejores resultados, sólo 27 son públicas.

Estos resultados son más preocupantes si recordamos que para muchos

estudiantes aquí terminará su vida escolar formal.

FIGURA 5

Enlace educación media 2009



Fuente: SEP 2009.

En educación media, los resultados señalan que:

- 50.1% de los estudiantes tienen un nivel insuficiente o elemental en español y 81.2% en matemáticas.
- Por promedio general, los bachilleratos técnicos tienen la mayor proporción de estudiantes en niveles bajos (71.6%), seguidos por los tecnológicos (66%) y los generales (64.7 por ciento).
- Por tipo de sostenimiento, la proporción de estudiantes en niveles bajos en escuelas públicas es de 67%, mientras que en las privadas es de 58.8 por ciento.
- Aunque menor que en secundaria, estas proporciones dejan ver cómo aquellos que sobreviven arrastran un déficit que no les permite acceder a niveles de excelencia.

Magisterio

Otros indicadores que se utilizan para medir la calidad de la educación además de las evaluaciones son:

- El número y grado de formación de los maestros, medido por la proporción alumnos/docentes y el grado de formación de los maestros y las condiciones del aprendizaje, referidas a la infraestructura, el tiempo lectivo y el material didáctico.
- Respecto del número y el grado de formación de los maestros, la proporción de alumnos por docente en México es en promedio de 28, lo que se encuentra dentro del nivel aceptable, en los parámetros de la UNESCO. No obstante y al igual que en el caso de los resultados, este promedio oculta las grandes diferencias entre unas escuelas y otras.
- En cuanto a la formación de maestros, se sabe que contamos con 1 290 000 maestros formados en educación básica y que cada año egresan alrededor de 142 000 licenciados en educación de las escuelas normales. La integración de estos nuevos elementos está recientemente sujeta a concurso, aunque hay quien dice que este joven proceso no es aún del todo transparente y equitativo.
- Lo que sí se sabe es que de los 73 992 aspirantes a una plaza en el magisterio, 33% acreditaron el examen, pero sólo 10% del total respondieron correctamente más del 70% de las preguntas.
- Más desalentador aún es el hecho de que de los 19 000 docentes en servicios sólo 40% consiguieron aprobar el examen y, pese a lo anterior, el 60% restante continúa impartiendo clases sin tener los conocimientos básicos para desempeñarse dentro de un aula. Con todo, 84% del gasto público ordinario en primaria destinado a las escuelas públicas corresponde a los sueldos del magisterio.

Condiciones de aprendizaje

Sobre las condiciones de aprendizaje, se sabe que:

- México cuenta con 230 755 escuelas (de preescolar a bachillerato

incluidas las técnicas), aparentemente suficientes para la matrícula, pero en la realidad se sabe que no operan en condiciones óptimas ni uniformes. Algo parecido ocurre con el tiempo lectivo, de 800 horas anuales, debido a huelgas, días festivos y otros acontecimientos hay constancia de que no siempre es efectivo.

- En lo referente al material didáctico, la colección de LTG constituye el principal apoyo de la educación y el único en las primarias oficiales.
- 32 títulos nacionales y 32 estatales, de carácter único, integran la colección para primaria, mientras que en secundaria la oferta es de 346 aproximadamente, debido a los distintos esquemas de producción de cada uno.

Recapitulando:

- Nos queda un buen trecho por recorrer para garantizar la educación para todos.
- Más largo y complejo es el camino que garantiza que la educación será de calidad para todos.

LA IMPORTANCIA DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Dentro de este contexto, y sin dejar de lado la importancia de otros factores que impactan en la educación, debe destacarse —justo en estos momentos de crisis económica— el papel que juegan los libros de texto como un elemento excepcionalmente valioso y económicamente más viable para enfrentar los retos de la educación.

Trabajos de investigación recientes han demostrado que existe una relación muy estrecha entre los libros de texto y la calidad educativa.

Los factores no alterables, pese a su importancia, pueden ser contrarrestados con algunos factores alterables. Se ha descubierto, por ejemplo:

- Que la lectura puede ser un elemento compensatorio de la situación socioeconómica de los estudiantes así como de los ambientes educadores deficientes.

- Que el impacto de los libros de texto puede extenderse a las familias de los alumnos y estudiantes, como instrumentos de aprendizaje y lectura para los adultos.
- Que la disponibilidad y accesibilidad de los libros de texto, suele acompañar la obtención de mejores resultados escolares y puede ser especialmente beneficiosa para los más desfavorecidos.

El libro de texto en la práctica docente

Entre los factores que determinan el valor práctico del libro de texto como herramienta pedagógica se encuentra que:

- Facilitan y hacen más productivo el trabajo del profesor y lo transforman: el profesor puede dedicar la clase a ampliar la información en lugar de transmitirla y a desarrollar actividades de aplicación, discusión y solución de problemas.
- Facilita al maestro el manejo de grupos muy numerosos y heterogéneos en edades y habilidades.
- Ayuda a compensar las deficiencias de los maestros que no han recibido una buena formación o a aumentar la efectividad de los mejor capacitados.
- Facilita a los maestros la organización del curso y ayuda a un mejor aprovechamiento del tiempo de clase. Ofrece a los estudiantes la posibilidad de estudiar de manera independiente, en el aula con ausencia del maestro, o cuando por alguna razón no pueden asistir a la escuela.
- Comparado con otros costos educativos, como los salarios de los docentes o la compra de equipos, el costo de los LTG resulta muy económico.

IMPORTANCIA DEL LIBRO DE TEXTO EN LA EDUCACIÓN

En conclusión: una oferta variada de textos escolares contribuye a mejorar la calidad de los proyectos educativos. El conocimiento detallado de la oferta bibliográfica disponible de textos escolares por parte de quienes los

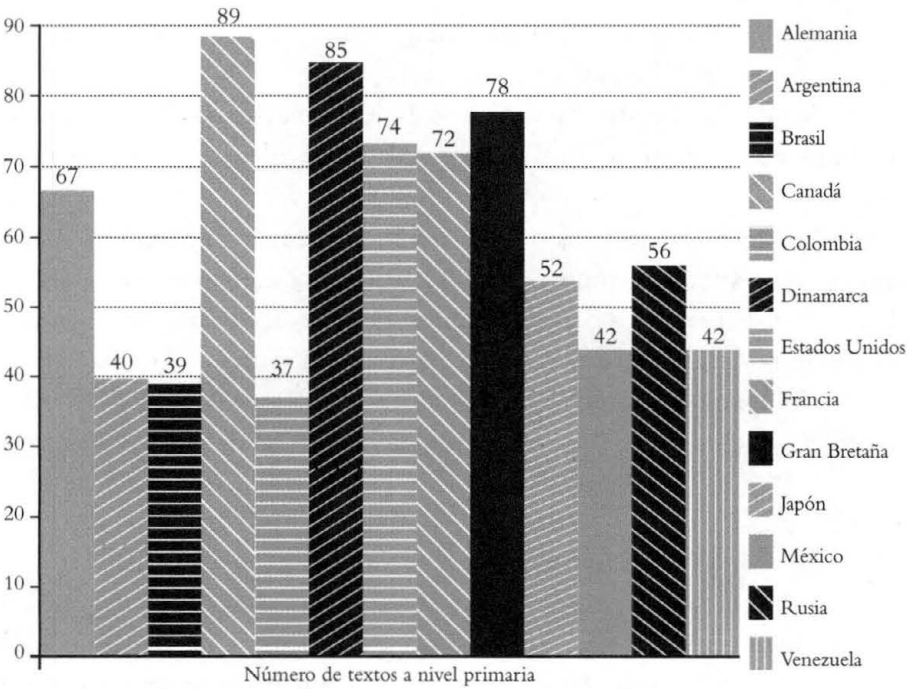
adoptan para proyectos educativos institucionales es una condición necesaria para que las decisiones influyan de manera positiva en los niveles de calidad de la educación.

Al hacer partícipes a los docentes, se obtiene mayor compromiso en su labor. De igual forma, entre más respondan los libros a las necesidades específicas de las regiones y grupos sociales, mayor aceptación y compromiso de la comunidad en general, se obtendrá.

Esta convicción ha llevado a la mayoría de los países desarrollados a buscar esquemas de edición y distribución de libros de texto que atiendan de manera efectiva las diferentes necesidades de su comunidad educativa. En su mayoría e independientemente del tipo de administración, se busca una oferta amplia, cuya selección en los casos más avanzados, convoca a maestros, padres de familia, autoridades educativas y comunidad en general.

FIGURA 6

Comparativo del número de títulos a nivel primaria



Fuente: embajadas de varios países.

Una comparación del número de títulos en los diferentes niveles educativos, ejemplifica lo anterior.

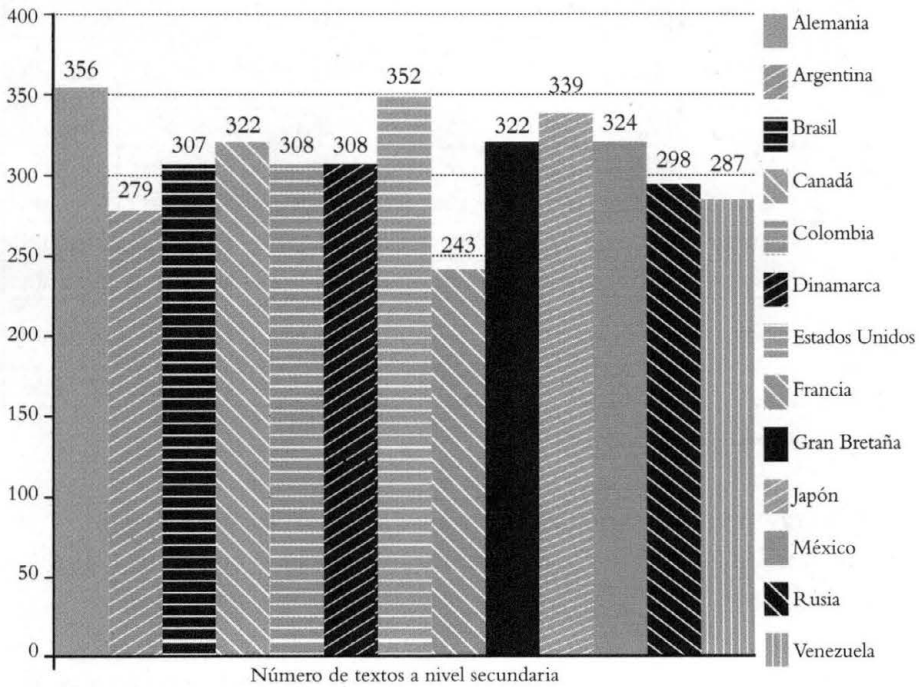
En primaria se puede observar que el promedio de títulos en los países europeos es de 75.5, mientras que en los países Latinoamericanos es de 40.7.

El mayor número de títulos lo tiene Canadá con 89, seguido por Dinamarca con 85 y Gran Bretaña con 78.

Japón y Rusia se encuentran en un nivel intermedio con 52 y 56. En México sólo 42 son textos oficiales.

FIGURA 7

Comparativo del número de títulos nivel secundaria



Fuente: embajadas de varios países.

En el nivel de secundaria, la distribución es más pareja. El mayor promedio lo tiene Norteamérica con 337 libros, mientras Europa tiene 307 y Latinoamérica 295. Alemania tiene le mayor número de títulos con 356,

seguido por Estados Unidos con 352 y Japón con 339. México tuvo 324 en el último ciclo escolar. ¿A qué se debe esto?

TABLA 1

Comparativo de la producción de libros de texto por países

País	*Autorización de textos*	*Selección de textos*			*Edición y producción de textos*		
		Preescolar	*Primaria*	*Secundaria*	*Preescolar*	*Primaria*	*Secundaria*
Argentina	Gobierno	Gobierno	Gobierno	Gobierno	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Australia	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Bélgica	Maestros	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Brasil	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Canadá	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Chile	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Corea	Gobierno	Gobierno	Gobierno	Gobierno	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Estados Unidos	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Finlandia	Maestros	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Francia	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Irlanda	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Japón	Gobierno	Gobierno	Gobierno	Gobierno	Editoriales	Editoriales	Editoriales
México	Gobierno	Gobierno	Gobierno	Maestros	Gobierno	Gobierno	Editoriales
Nueva Zelanda	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales
Suecia	Gobierno	Maestros	Maestros	Maestros	Editoriales	Editoriales	Editoriales

Fuente: embajadas de varios países.

Una revisión de las características que tienen los procesos de edición de los libros de texto en los distintos países nos sugiere la respuesta a las diferencias:

- En la mayoría, la autorización de los libros de texto está a cargo del gobierno, quien define los lineamientos que deben tener para cada caso.
- En lo que respecta a la selección de textos, puede apreciarse cómo cada vez más países, algunos a través de complicados procesos que garanticen la difusión de las propuestas editoriales, o bien de forma libre, hacen partícipes de esta elección a su comunidad docente.

• Esto permite incrementar la oferta para atender las distintas necesidades de regiones, grupos sociales, métodos didácticos y requerimientos de aprendizaje de los alumnos.

• Una vez con una selección, el proceso de producción de los libros es encargado a las editoriales, quienes asumen en su totalidad el proceso de producción, para después entregarlos a las escuelas o al propio gobierno para su distribución.

• En México, la selección de textos por parte de los docentes sólo es posible en los libros de secundaria, mientras que en los de preescolar y primaria es la SEP quien asume la responsabilidad del proceso completo, ¿cómo es que esto ocurre?

En México contamos con dos esquemas de edición y producción de textos.

En el utilizado para el nivel primaria:

• La edición y producción es responsabilidad exclusiva de la fuente: SEP, desde la determinación de los contenidos hasta la distribución de los libros.

• En todos los grados existe una opción única para cada materia.

• La actualización se realiza normalmente, de acuerdo con las reformas educativas, lo que en promedio ha ocurrido en México cada 16 años.

• En cuanto a los alcances, en opinión de los especialistas, cubre los conocimientos básicos y aborda un discurso único.

• Éstas son las características de los libros de texto obligatorios para todos los alumnos de primaria, y los únicos con los que cuentan los alumnos de las escuelas oficiales, que recordemos representan 92% de la matrícula, la cual alcanza los 14.5 millones de alumnos.

Por el contrario, en el esquema de secundaria:

• En la elaboración de los textos participan de manera abierta la comunidad intelectual, pedagógica, editorial y docente, mediante un sistema de concurso en el que los editores convocan a sus equipos de trabajo para presentar propuestas que serán revisadas y aprobadas por la SEP, para brindar después una oferta seleccionada de la que los propios docentes elegirán la

más acorde con sus métodos y alcances de sus alumnos.

- Este esquema ha permitido ofertar a la comunidad académica hasta 31 títulos por materia y grado.
- Una de las condiciones que la SEP establece para participar en este programa es presentar los libros a concurso debidamente actualizados, por lo que año con año se actualizan en los distintos campos y materias del conocimiento.
- En opinión de los especialistas, la pluralidad de esta amplia oferta amplía los alcances de estos textos, desarrolla el gusto por la investigación y genera el discernimiento crítico.
- Éstas son las características de los libros de texto obligatorios de secundaria que todos los estudiantes mexicanos reciben.

Las diferencias y beneficios de ambos esquemas saltan a la vista:

- Por participación, como por diversidad, es claramente más democrático el esquema de secundaria.
- Por su permanente actualización, el esquema de secundaria es una herramienta pedagógica más eficiente para enfrentar los rápidos cambios en el campo del conocimiento.

Más puntos en favor del esquema de secundaria

Hay más puntos en favor del esquema de secundaria:

- La diversidad y pluralidad apoya en mayor medida al programa de competencias de reciente implantación en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y permite a los docentes elegir aquellos textos que se adaptan mejor a su propia práctica académica.
- Refuerza la equidad en la educación al dotar a los alumnos de las escuelas oficiales (más de 5.7 millones) de materiales educativos variados, actuales y completos que, antes de establecido este esquema, sólo las escuelas privadas utilizaban.

Para finalizar, no debe dejarse de lado el tema costo y presupuesto. Vale entonces preguntarse si a mediano y largo plazo no es más elevado el costo de una educación deficiente:

- Que nos condene al subdesempeño laboral crónico y consecuentemente al subdesempeño económico en el país.
- Que genere mayores brechas económicas y sociales entre la población y mayores problemas de inseguridad y estabilidad social.
- Y que deje de lado las necesidades de la educación para la salud, la equidad de género y la conservación del medio ambiente.

En una situación tan comprometida económicamente, como la que hoy vivimos, México corre el riesgo de posponer de nueva cuenta la problemática de la educación. Irónicamente, la misma problemática que nos ha mantenido y nos ha llevado a la situación que hoy vivimos. Por eso, nos sumamos a la convocatoria de la UNESCO en el sentido de que lo que ahora se precisa es el sentido de urgencia, liderazgo político y estratégicas prácticas.

Dentro de este contexto, generado principalmente por las grandes diferencias sociales y económicas de nuestro país, retomar la convicción que dio origen a los libros de texto, de garantizar realmente la equidad y gratuidad de la educación básica para todos, tal vez sea el único camino adecuado a seguir.

BIBLIOGRAFÍA

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA 2009. *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* Estados Unidos: UNESCO.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2009. "Resultados de la prueba Enlace", en <http://www.sep.gob.mx>. [Consultado el 3 de septiembre de 2009.]

DEL PASADO AL FUTURO DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Miguel Agustín Limón Macías
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la comunicación escrita ha ido de la piedra, la piel de los animales y el papel hasta llegar a los múltiples medios electrónicos que están revolucionando, desde todos los puntos de vista, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hasta el momento, el libro[1] es el medio por excelencia de la lengua escrita. En nuestro país, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) es una prueba contundente de esto: a lo largo de sus 50 años de existencia ha producido más de 5 000 millones de libros de texto gratuitos (LTG) para la población estudiantil de México de educación básica. Este capítulo es una reflexión que parte de la situación previa a la creación de la Conaliteg y de los LTG para tratar de dar una visión de su futuro en medio de la revolución tecnológica que circunda al conocimiento.

EL PLAN DE ONCE AÑOS

"A un mes de su toma de posesión, Adolfo López Mateos envió al congreso un proyecto de Ley para crear una Comisión encargada de formular un

[1] El desarrollo de la imprenta en 1450, con Gutenberg, permitió que la población masiva, desde entonces a la fecha, tuviese en el libro un instrumento de apoyo no sólo para su aprendizaje sino para su enriquecimiento personal y ampliación de sus horizontes. El libro nos pone en contacto con otras culturas, nos permite crear, imaginar, reflexionar, divertirnos y comunicarnos, mucho más allá de la enseñanza y del aprendizaje.

plan nacional destinado a resolver el problema de la educación primara en el país" (Ávila y Muñoz 1999, p. 87). Esta comisión se encargaría de formular el Plan de Once Años[2], con Jaime Torres Bodet a la cabeza[3] quien, "reconoció que de cada mil niños que se inscribían en primero de primaria, sólo uno llegaba al último año de profesional y cincuenta y nueve al ingreso a un establecimiento de segunda enseñanza. De cada mil niños inscritos en el primer año de una primaria rural, sólo veintidós obtenían el certificado de Educación primaria. Los 978 restantes desertaban antes de llegar a sexto grado, muchos porque carecían de recursos para continuar sus estudios y muchos otros porque se veían obligados a ello, porque el 81% de las escuelas rurales eran incompletas" (*ibid.*, p. 89).

El Plan de Once Años era, pues, una "*política integral*, que incluía la construcción de aulas y reparto de libros, y pretendía expandir la cobertura y mejorar la calidad educativa" (*ibid.*, p. 90).

Los problemas más agudos que pretendía abatir el Plan de Once Años se pueden resumir en los siguientes tres puntos:

- Había *11 millones* de niños de los cuales sólo *5.6* asistían a la educación primaria, es decir alrededor del 52%. La siguiente tabla muestra con elocuencia esta situación.

TABLA 1

Población escolar previa al Plan de Once Años

	Población escolar de 6 a 14 años	*% de la población que recibe educación*	*% de la población que no recibe educación*
1946	5 502 025	49	51
1947	5 667 344	50	50
1948	5 841 508	49	52
1949	6 015 378	48	52

[2] Su nombre obedece a "la magnitud y la complejidad de las acciones educativas que preveía el Plan, debían realizarse en dos sexenios (once años)" (Ávila y Muñoz 1999, p. 88).

[3] Torres Bodet era un profundo conocedor del problema educativo de México por su experiencia en la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde su fundación, realizada por José Vasconcelos, y en la que ocupó, a lo largo de su vida y con gran éxito, diferentes cargos.

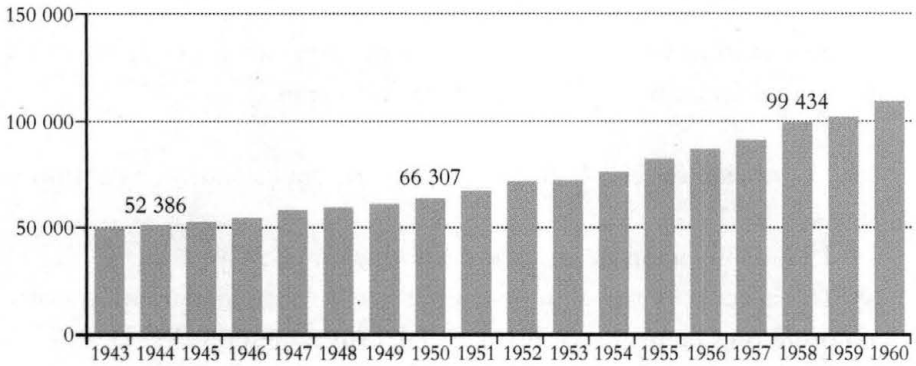
	Población escolar de 6 a 14 años	*% de la población que recibe educación*	*% de la población que no recibe educación*
1950	6 075 485	50	50
1951	6 165 860	52	48
1952	6 325 382	52	48
1953	6 489 521	54	46
1954	6 658 916	56	44
1955	6 833 771	58	42

Fuente: INEGI 2010a.

- No había suficientes maestros[4] que atendieran a la población infantil. Esto se puede observar en la siguiente figura:

FIGURA 1

Evolución del personal docente anterior al Plan de Once Años

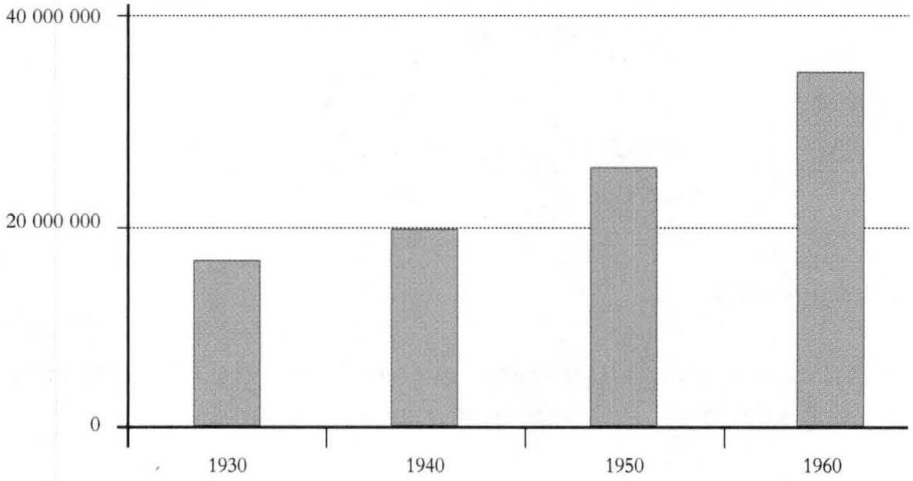


Fuente: INEGI 2010a.

- Los padres no tenían los *recursos suficientes* para enviar a sus hijos a la escuela; los que asistían lo hacían con un alto grado de desnutrición debido a su condición económica. Se puede observar en la siguiente figura que el problema se acentuaba conforme al crecimiento sostenido de la población.

[4] A partir del Plan de Once Años comienza la doble jornada con dos turnos: matutino y vespertino. Esto permitió tener una oferta suficiente de maestros para la educación primaria.

FIGURA 2
Crecimiento de la población



Fuente: INEGI 2010b.

Ante esta dramática situación las acciones específicas que la SEP debía realizar en el arranque del Plan de Once Años eran:

- La creación de 21 249 grupos de primaria para atender a 54 alumnos cada uno.
- La rehabilitación de las escuelas normales.
- La capacitación de alumnos de tercero de secundaria para trabajar como profesores de primaria, mientras faltaban profesores titulados.
- La revisión de planes y programas de estudio de primaria, secundaria y educación normal.
- Distribuir libros gratuitos para los seis años de primaria y contribuir al éxito de este plan.

Con respecto a esta última acción, en aquel momento, el mercado editorial no estaba en condiciones de hacer frente a la elaboración y distribución de estos libros: "a pesar de la cantidad de textos y de las 36 empresas editoriales que disputaban el mercado, la producción de libros era insuficiente para cubrir las necesidades de todos los niños mexicanos que estu-

diaban la primaria" (*ibid.*, p. 92). Como se puede apreciar en la siguiente tabla es elocuente la dispareja relación que había entre el número de niños y los libros de lectura disponibles.

TABLA 2

Comparativo de población escolar y libros de texto de lectura en 1959

Grado	*Población escolar*	*Libros de lectura*
Primero	2096217	240000
Segundo	1162164	170000
Tercero	845843	82000
Cuarto	558876	55000
Quinto	377278	45000
Sexto	310100	33000
Total	*5350478*	*625000*

Fuente: Villa Lever 2009, p. 40.

Estas estadísticas hacen evidente las razones que justifican y fundamentan la creación de la Conaliteg. Su estrategia principal para alentar a los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela era suprimir los altos costos que representaba la adquisición de los libros de texto y garantizar que todos los niños tuviesen un libro o un grupo de libros que les permitieran cursar su educación básica[5].

Estas primeras acciones permitieron en pocos años[6] pasar de la *cobertura* del 52% con educación primaria antes mencionada (véase la tabla 1),

[5] Paralelamente a esta estrategia se dieron otros pasos importantes para incrementar el número de niños en las escuelas. Dos fundamentales fueron la doble jornada para los maestros y la creación del Instituto Nacional de Protección a la Infancia que apoyaba a los alumnos de escasos recursos con desayunos escolares.

[6] Estas acciones motivaron conjuntamente la necesidad de desarrollar la educación *secundaria*, y la *preescolar*, así como producir libros para la población con otras necesidades: *población indígena*, con libros de texto específicos; libros en *lenguaje braille* para invidentes, y libros en *macrotipo* para débiles visuales.

a una superior al 75%, facilitando a que gran parte de los niños pudieran concluir su educación primaria. El avance en este sentido es contundente; lo podemos ver reflejado en la figura 3.

Frente a toda esta situación alarmante, es un hecho que el Plan de Once Años y la creación de la Conaliteg contribuyeron a disminuir sensiblemente tanto la desigualdad socioeconómica como educativa que aqueja a nuestro país, aún en nuestros días. La Conaliteg es paradigmática en toda América Latina[7]. Como se puede apreciar en la figura 4, actualmente produce al año 175 millones de libros para repartir entre 24.5 millones de estudiantes de educación básica.

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA

Paralelo al éxito incontrovertible de la Conaliteg en la producción y distribución de los LTG, se ha dado en estos cincuenta años una revolución tecnológica que ha incidido de forma directa y definitiva en la educación. Las tecnologías de información y comunicaciones (TIC)[8] han venido a revolucionar no sólo la forma de relacionarnos sino que han representado una transformación profunda en la manera de construir el conocimiento.

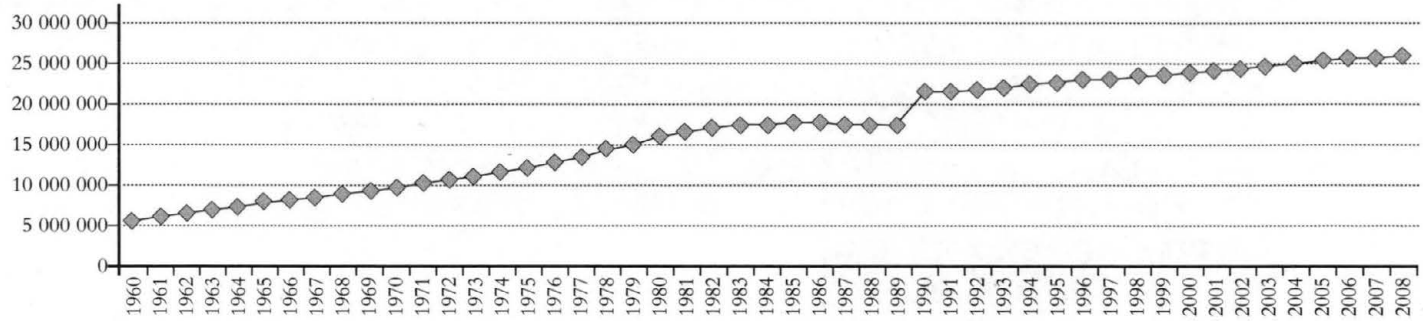
En los últimos sesenta años en México se ha observado un incremento sostenido en el número de usuarios de los instrumentos de las TIC. Las figuras 5 y 6 (p. 690) nos dan una idea muy ilustrativa de este aumento en el uso de la internet y la computadora, concretamente por poblaciones de entre 6 y 55 y más años.

[7] Al respecto Pablo Latapí afirmaba que: "la producción de los libros de texto y otros materiales, son sin duda aspectos muy positivos que se han continuado hasta el presente, son ejemplos concretos de lo que significa una política de Estado mantenida y enriquecida a través del tiempo" (2004).

[8] Para profundizar sobre estos temas recomiendo los capítulos de Judith Kalman, Enna Carvajal y Teresa Rojano en este mismo libro.

FIGURA 3

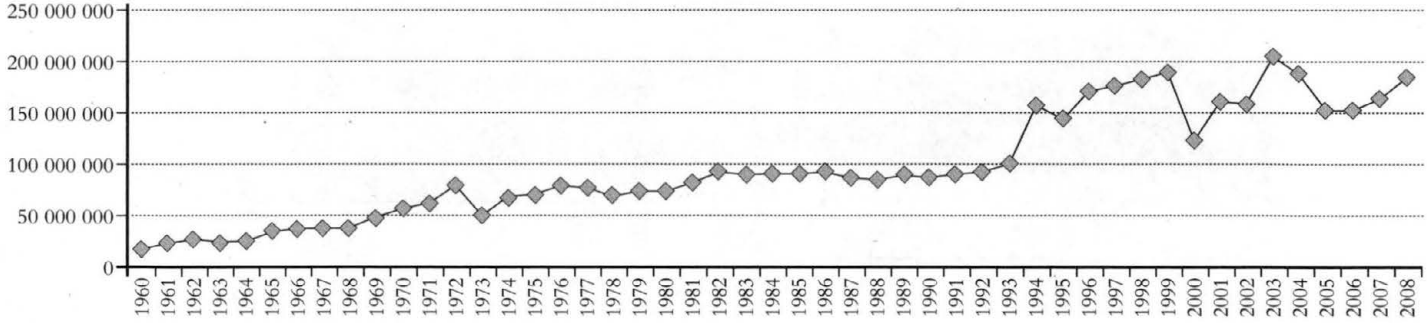
Crecimiento de la población escolar a partir del Plan de Once Años



Fuente: elaboración propia con datos de SEP 2009 y anuarios estadísticos de Estados Unidos de varios años.

FIGURA 4

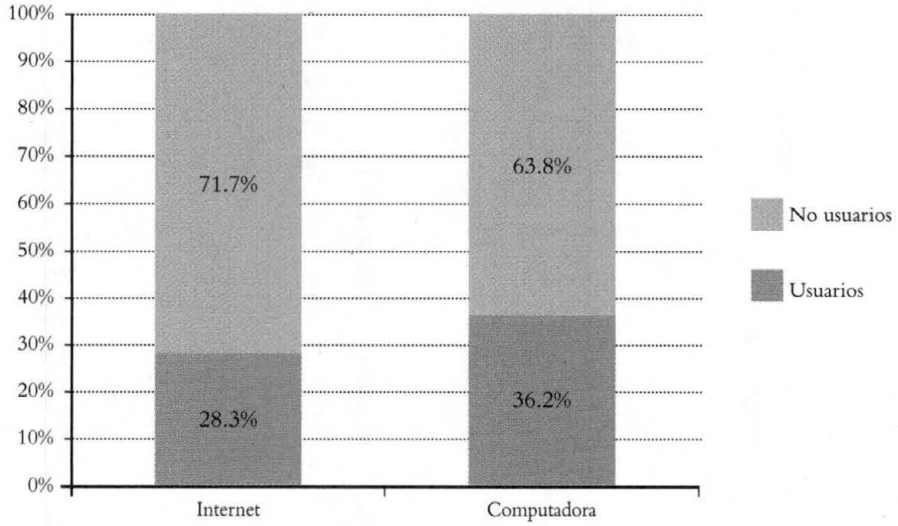
Aumento en la producción de los LTG, a partir de la creación de la Conaliteg



Fuente: elaboración propia con datos del Banco Mundial y la Conaliteg.

FIGURA 5

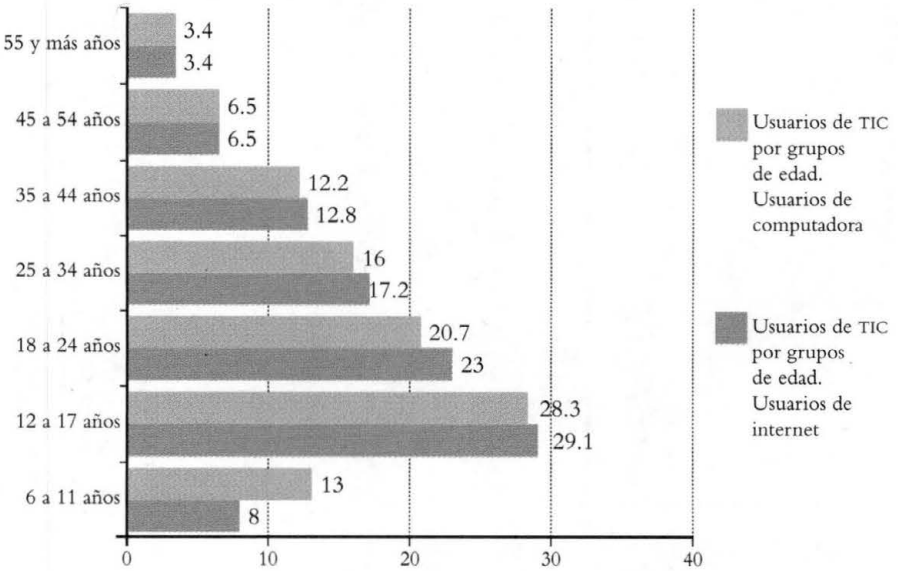
Usuarios de la internet y computadora con relación al resto de la población 2009. Población de seis años o más



Fuente: INEGI 2010c.

FIGURA 6

Participación por grupo de edad en el uso de la computadora e internet



Fuente: INEGI 2010.

En efecto, la computadora y la internet se han convertido en los medios de comunicación privilegiados para una parte muy significativa de la población mexicana, que poco a poco ha ido dejando atrás los medios impresos. México está creciendo en alrededor de 3 millones de usuarios de internet por año.

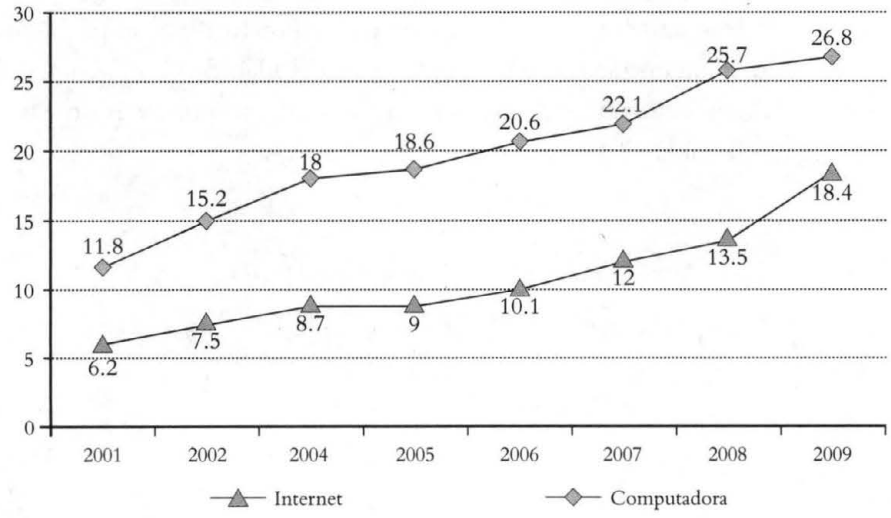
Simplemente, de 2000 a 2007 hemos crecido de 5 millones a 23.7 millones de usuarios de internet; en este momento podemos garantizar que andamos arriba de los 30 millones de internautas. De ellos, más de la mitad son de entre 4 y 24 años, incluidas todas las clases sociales, incluso la gente de escasos recursos.

En 2007 16% de la población de menos ingresos tenía acceso a internet, en tanto que en la clase baja-alta poseía 25%. En el siguiente nivel: clase media, que representa 17% de la población, tenía ya 35 % de acceso a internet. De clase media-alta hacia arriba, que abarca 22%de la población, 52% tenía acceso a ella.

En cuanto al uso de la internet en los hogares mexicanos, en 2007 casi seis millones de viviendas contaban con computadora, de ellos 3.2 millones tenían conexión a la internet.

FIGURA 7

Disponibilidad de la computadora e internet en los hogares de México (2001 a 2009)



Fuente: INEGI 2010c.

Si comparamos el uso de las TIC en el ámbito escolar en México con otros países todavía estamos muy atrás, pero avanzamos rápidamente. Al cierre del ciclo escolar 2006-2007, hace dos ciclos, una de cada dos escuelas contaba con computadoras. De las 240 000 escuelas de educación básica, una de cada dos contaba con ellas hace dos ciclos escolares. Sólo 15 585 primarias públicas tienen internet, que es 17.2%. De las primarias privadas, 65.2% lo tienen. De todas las primarias 20.8% cuentan con ésta. Así que uno de cada cinco están conectadas. Al cierre del ciclo escolar 2006-2007, en secundarias, siete de cada ocho escuelas tenían computadoras. De las secundarias públicas es 22.6% las que tienen acceso a internet y de las privadas, el 80.6%. En conjunto, casi 30%. Pensemos que estamos en el ciclo 2010-2011, cuatro ciclos después.

El magisterio mexicano no se ha quedado atrás; en 2007, 24%, uno de cada cuatro maestros estaban capacitados en el uso de las TIC. Para la Conaliteg ha sido una experiencia sorprendente, el Programa de Consulta y Selección de Libros por Internet para Secundaria ha sido un éxito que muestra el interés de los maestros por participar en los avances tecnológicos.

Con esta incontenible expansión de los medios cibernéticos en la vida cotidiana de nuestra población que impacta profundamente en la educación, no podemos negar la posible desaparición de los LTG en su forma impresa. En los cincuenta años que van de la fundación de la Conaliteg a nuestros días, el país ha transformado visiblemente. Por fortuna, el problema del rezago que encontraba México al plantearse el Plan de Once Años y el cáncer del analfabetismo han ido disminuyendo, como podemos observar en la siguiente tabla.

TABLA 3

Evolución del analfabetismo en México

	Población total	*Analfabetos*	*Analfabetos (%)*
1930	16 552 722	9 017 540	54
1940	19 653 552	9 411 075	48
1950	25 791 017	8 942 399	35
1960	34 923 129	10 573 163	30

	Población total	*Analfabetos*	*Analfabetos (%)*
1970	48 225 238	10 856 687	23
1980	66 846 833	6 451 740	10
1990	81 249 645	6 161 662	8
2000	97 483 412	5 942 091	6

Fuente: INEGI 2010b.

LA CONALITEG, LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS Y LOS POSIBLES CAMINOS HACIA EL FUTURO

A manera de cierre, mencionaremos los principales hilos con los que se tejería el futuro de la Conaliteg y de los LTG.

1. Los LTG tendrán que convivir con otros soportes tecnológicos; definitivamente continuarán siendo la base o punto de partida que tendrá que estar acompañada necesariamente de contenidos digitales adicionales, de otros medios y de contenidos que se adquieren de las editoriales privadas que se pongan a disposición en internet. Tenemos que buscar que los LTG de primaria tengan más referencias a páginas de internet con propuestas interactivas.

Habría que repetir las prácticas exitosas de uso de las TIC con actores del sistema educativo. Ya hemos mencionado el caso en los últimos años de la selección de libros de secundaria por internet, donde la Conaliteg ha interactuado con los gobiernos de los estados de Colima, Zacatecas y Baja Calfornia Norte y Sur, Jalisco, Yucatán y Tlaxcala.

Se ha logrado que 84.1% del total de los maestros de secundarias públicas, generales y técnicas hagan su selección por este medio, lo cual brinda una mayor transparencia y autosuficiencia de los maestros. Esto es posible también gracias a la estrecha colaboración de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (Caniem)[9], porque en todo el proceso han

[9] Véase el capítulo de Juan Arzoz en este mismo libro.

participado los empresarios editoriales, aceptando que todos sus títulos de secundaria estén disponibles en la página de la Conaliteg, no sólo en el momento de la selección, sino de manera permanente, lo que permite a los maestros tener acceso a éstos y a otros textos de referencia durante su curso.

2. En cuanto a los alcances de los LTG impresos y los libros digitales, es un hecho que los LTG impresos han cumplido cabalmente con su objetivo primordial de hacer accesible el conocimiento a la población estudiantil de México. La Conaliteg imprime más de 176 millones de libros de texto por año y 128 millones de otros materiales, según se puede observar en la siguiente tabla:

TABLA 4

Total de libros y otros materiales producidos para el ciclo escolar 2010-2011

Nivel educativo / materia	*Total distribuido*
Preescolar	9 385 982
Primaria (incluye FCyE)*	118 829 639
Secundaria	26 216 035
Telesecundaria	21 303 423
Indígena	1 175 279
Total LTG**	**176 910 358**
ENLACE	53 466 524
Cartillas de salud	29 005 039
Otros materiales	45 678.739
Total de otros materiales***	**128 150 302**

* Formación cívica y ética.

** Total distribuido a nivel nacional para el inicio del ciclo escolar 2010-2011.

*** Total distribuido para el 26 de junio de 2010.

Fuente: elaboración propia con datos de la Conaliteg.

La distribución de estos libros ha trascendido la República mexicana y han llegado al exterior. Cada año la Conaliteg envía más de un millón de

libros, principalmente a los México-americanos, a través de nuestros consulados, y con frecuencia llegan peticiones de diferentes lugares del mundo solicitándolos[10]. Este éxito incuestionable podría multiplicarse con el apoyo virtual pues con la alternativa electrónica los libros estarán a disposición, de manera inmediata, de padres de familia, de instituciones educativas, de escuelas normales, de universidades y de todos los hispano hablantes en cualquier parte del mundo.

La revolución tecnológica como agenda urgente de la Conaliteg es incuestionable. Sin embargo, la necesidad de esta revolución nos pone frente a problemas álgidos de la educación mexicana que aún no han sido resueltos:

1. El avance tecnológico requiere de una infraestructura necesaria. No podemos dejar a un lado que aún existan Telesecundarias que no cuentan con energía eléctrica.

2. El avance tecnológico supone también la capacitación de los maestros no sólo en todas las áreas del conocimiento, sino en la puesta al día de los avances tecnológicos. De nada sirven las reformas y los cambios propuestos sino hay una capacitación sistemática de los docentes en todos estos aspectos.

3. Si bien los niños y los jóvenes están familiarizados con las TIC, esto no supone que no necesiten de un acompañamiento consistente y autorizado de los maestros para que los lleven a optimizar su uso y contribuir así a la mejora potencial que esto traería consigo.

4. La transformación radical de la comunicación escrita no se puede lograr de un momento a otro. Quizá podamos imaginarnos a un largo plazo un mundo sin libros de papel, pero no sin libros. El libro impreso o digital seguirá siendo un elemento insustituible.

Es aún muy arriesgado predecir el futuro de los LTG puesto que no sólo depende de la revolución tecnológica sino de una transformación radical en la manera de concebir la enseñanza y el papel que cada uno de sus actores juega en ella. Con todo, para cerrar este capítulo, se puede concluir

[10] Es sabido que los diplomáticos extranjeros solicitan a la Conaliteg las LTGE para el aprendizaje del español como segunda lengua.

que ella ha sido fundamental en el éxito de la política pública educativa mexicana. Por su incuestionable trayectoria de compromiso se puede afirmar que la Conaliteg tiene el potencial para transformar los LTG del pasado en libros que satisfagan las necesidades que el mundo presente exige.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, Ana Cristina y Virgilo Muñoz 1999. *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964.* México: Noriega Editores.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática 2010a. *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, documentos electrónicos.* Aguascalientes: INEGI, en <http://www.inegi.gob.mx>. [Consultado el 12 de abril de 2011.]

——— 2010b. *Estadísticas sobre disponibilidad de tecnología de información y comunicaciones en los hogares 2009.* Aguascalientes: INEGI, en <http://www.inegi.gob.mx>. [Consultado el 12 de abril de 2011.]

——— 2010c. *Censos de población y vivienda de 1930, 1940, 1950, 1960, 1980, 1990 y 2000.* Aguascalientes: INEGI, en <http://www.inegi.gob.mx>. [Consultado el 12 de abril de 2011.]

Latapí, Pablo 2004. "La política educativa del Estado mexicano desde 2002". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 6, en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>. [Consultado el 3 de septiembre 2010.]

Secretaría de Educación Pública 2009. *Estadística histórica de la SEP.* México: SEP, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Planeación y Programación, en <http://dgpp.sep.gob.mx>. [Consultado el 12 de abril de 2011.]

Villa Lever, Lorenza 2009. *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana.* México: Conaliteg.

ÍNDICES ANALÍTICOS

ÍNDICE DE PERSONAS E INSTITUCIONES

Abad, Diego José: 49
Abreu Gómez, Ermilo: 396
Academia de Bellas Artes: 145
Academia Mexicana de la Educación: 190
Academia Mexicana de la Lengua: 144
Acquaviva, Claudio: 46 n. 9
Agirre, Eneko; 619
Agirre, Imanol: 619
Agrupación Regiomontana: 188
Aguayo Spencer, Rafael: 42
Aguilar, José Antonio: 207
Aguilar Camín, Héctor: 171, 200 n., 433, 435, 440 n.
Aguilar Salas, Lourdes: 21, 331 n. 5, 372 n. 11
Aguirre Beltrán, Gonzalo: 259
Aguirre Beltrán, Mario: 471
Aguirre Cinta, Rafael: 404-405, 406 f., 414, 415 f., 416-418
Aguirre Wences, Aroldo: 440
Alamán, Lucas: 204
Alatorre, Antonio: 316 n. 8, 386 n., 394 n. 4
Alberro, Solange: 440 n.
Alconedo, Ernesto: 514, 514-515 f.
Aldama, Juan: 425 f., 426
Alegre, Francisco Javier: 49
Alemán, Miguel: 144, 150
Alessio Robles, Miguel: 86 n. 79
Alessio Robles, Vito: 86
Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC): 19, 236-237, 239, 250
Alianza por la Educación: 211 n.
Alighieri, Dante: 81-82, 84, 88, 581 n. 8
Allende, Ignacio, 404, 412, 414-416, 415-416 f., 424, 425 f., 426-427, 461
Allende, Salvador: 191, 212
Almeida, Luis: 309 f. 3
Alonso, Miguel: 389
Altamirano, Ignacio Manuel: 75, 90 n. 94
Alvarado, Mónica: 339 n. 15
Alvarado, Pedro de: 99
Alvarado García, Francisco: 554
Álvarez, Luis H.: 492
Álvarez, Manuel: 46-47
Álvarez, María Edmée: 371 n. 9
Álvarez Constantino, Jesús: 322 n. 1
Andrada, Myriam: 428
Andrade Muñoz, Edgar: 339 n. 12, 552, 558, 559 f.
Annino, Antonio: 203, 203 n.
Apple, Michael: 556
Aquino, Tomás de: 35, 37
Arau, Sergio: 392-393, 394 n. 3
Aristóteles: 34, 36-37, 48, 80, 80 n. 56, 88-89
Armstrong, Victoria: 621
Artigue, Michèle: 630, 636
Arzoz, Juan: 29, 691 n. 9

Asensio, Mikel: 455
Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA): 548
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): 168
Astete, Gaspar: 41
Ateneo de la Juventud: 65, 68 n. 11, 70, 76, 142
Ávila, Ana Cristina: 166 n., 222, 682, 682 n. 2
Ávila, Raúl: 21, 385, 397
Ávila Camacho, Manuel: 16, 135, 137, 144, 147-150, 179
Avilés, Gildardo: 505
Aziz Nassif, Alberto: 435-436, 438-439
Azorín: 103
Azuela, Mariano: 83 n. 64, 184

Backhoff Escudero, Eduardo: 26, 329 n., 339 n. 12, 551-552, 555 f., 557 f., 558, 559 f., 568
Baez Pinal, Gloria Esthela: 288, 366 n. 3
Balacheff, Nicolás: 628
Ballesteros Corona, Irma del Carmen: 440
Balzac, Honoré de: 90, 145
Banco Mundial: 259, 687 f.
Báñez, Domingo: 48
Barahona, Ana: 527
Barberá Albalat, Vicente: 378 n. 17
Barnes, Sally: 621
Barra Mexicana de Abogados: 184
Barriga Villanueva Rebeca: 20, 124, 288, 290, 294 n., 330 n. 3, 333 n. 6, 338, 366 n. 3
Barton, David: 321, 325
Bassols, Narciso: 195, 509
Benavides, Paula: 43
Beethoven, Ludwig van: 84 n. 72
Beltrán, Alberto: 111
Berelowitch, Vladimir: 206, 211 n.
Bergson, Henri: 90
Berruecos, María Paz: 386 n., 395
Bert, Paul: 503
Binkley, Marylin: 307, 317, 318-319 t.
Birrichaga Gardida, Diana: 207 n.
Blanche-Benveniste, Claire: 291, 302, 339, 362
Blanco, Emilio: 27, 329 n., 338 n. 12, 355 n.
Blanco, José Joaquín: 66
Boldó, Jordi: 392-393
Bolívar, Antonio: 527 n.
Bolívar, Simón: 428
Bonilla Pérez, Abel: 440
Bonilla Rius, Elisa: 312-313, 317, 527 n., 530
Borrego, Salvador: 191
Bosker, Roel: 595 n. 16
Bourdieu, Pierre: 597
Boutet de Monvel, Maurice: 505, 508
Boyer, Christopher R.: 511
Brameld, Theodore: 124
Bravo Ahuja, Gloria: 168, 234, 330 n. 3, 385, 386 n., 388
Bravo Ahuja, Víctor: 191, 212, 288, 386
Bravo Ugarte, José: 90
Brena, Luis de la: 516
Briceño Guerrero, Juan: 248
Brieva Salvatierra, Fernando Segundo: 84 n. 71
Broda, Johana: 440 n.
Bryk, Anthony: 595 n. 16
Burke, Peter: 403, 405
Bustamante, Carlos María de: 203-204, 203 n., 206

Caballero, Arquímides: 154
Cadena, Longinos: 404-406, 415-418, 418 f.
Cadena, R.: 651
Calderón, Bernardo: 43 n.
Calderón de la Barca, Pedro: 80 n. 53, 81, 88, 90
Calderón, Felipe: 173
Calderón, Gabriela: 339 n. 15
Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM): 691

Camarena, Elliot: 185
Camoens, Luis, de: 90
Campbell, Ernest: 547
Campoy, José Rafael: 49
Candela, Antonia: 527
Cantón Arjona, Valentina: 471
Capistrán Garza, René: 181
Carballo, Emmanuel: 123
Cárdenas, Lázaro: 96, 111, 150, 465, 501-502, 501 n.
Cardona Boldó, Ramiro: 392
Carlomagno: 35
Carranza, Venustiano: 68, 87 n. 84, 210
Carrasco Altamirano, Alma: 20, 307-308, 317, 321, 355 n.
Carrasco, Zuñiga, Abad: 274-275 n.
Carretero, Mario: 455
Carvajal, Enna: 28, 347 n., 615, 617, 622 n., 647, 650, 652, 652 n. 7, 686 n. 8
Carvajal Juárez, Alicia: 288 n. 1
Cassany, Daniel: 323
Castañeda García, Carmen: 54
Castellanos, Rosario: 396
Castillo, Alma Yolanda: 378 n. 15
Castro, Agustín Pablo: 49
Castro, Fidel: 185, 191, 212, 390
Castro, Pedro: 68 n. 12
Castro Cancio, Jorge de: 404, 407, 415-417, 420, 423, 426-427
Catach, Nina: 291
Catalá, Rosa María: 527 n.
Catulo: 33, 37
Cavallo, Guglielmo: 294
Cazés, Daniel: 435
Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV): 527, 531 n., 622 n., 631
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS): 403
Centro Patronal de Nuevo León: 170
Centro Regional para la Educación Fundamental de América Latina (CREFAL): 151
Cervantes, Roberto: 282
Cervantes Ibarrola, Faustino: 195-196
Cervantes Saavedra, Miguel de: 75, 81, 88, 581 n. 8
Cervera, Ángel: 380 n.
Cevallos, Francisco: 50
Chamizo Guerrero, José Antonio: 527 n.
Chardin, Teilhard de: 131 n.
Chartier, Anne Marie: 294, 323, 325
Chartier, Roger: 95, 294
Chateaubriand, François-René de: 67
Chaux, Enrique: 484
Chávez Zamora, Isabel: 165
Chejov, Anton: 89
Chimal, Carlos: 527 n.
Choppin, Alan: 307, 313-314, 403 n.
Cicerón: 33, 38, 46-47
Clader, Niger: 629
Clavijero, Francisco Javier: 49
Colegio de las Vizcaínas: 425
Colegio de San Ildefonso: 50
Colegio Madrid: 366, 366 n. 5, 370, 373, 374 n., 379
Colegio Máximo de la Compañía de Jesús: 25
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica: 473
Coleman, James: 547
Colegio de San Pedro: 45
Colonia: 14-15, 43, 203, 210, 237, 437, 440 n., 444 t., 445-446, 470
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL): 138
Comisión Editora Popular: 221, 514
Comisión Internacional de Parques: 501 n.
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg): 13 n., 16-18, 22, 29-30, 68 n. 11, 145, 148, 151, 153-154, 159-161, 164-166, 165 n. 5, 174, 181, 202, 208, 217, 221-222, 224, 287-288, 296, 301, 304, 365, 365 n. 1, 389, 391, 397, 404, 407, 412, 415, 417, 419, 422, 423, 428-429, 429 n. 3, 434 n., 442, 472, 518, 527, 609, 612, 612 n., 681, 685-686, 687 f., 690-694, 693 n.

Comisión Nacional Técnica de la Educación (CNTE): 392
Comisión Organizadora de la Unión Neoleonesa de Padres de Familia: 185
Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE): 144, 149
Comité Regional de Padres de Familia de Zamora y Jacona: 189
Comte, Auguste: 74, 85
Consejo Consultivo Interinstitucional para la Asignatura del Español (CCIE): 330 n. 3, 331, 334 n. 8
Consejo de Contenidos y Métodos Educativos: 168 n.
Consejo Nacional de Fomento Educativo, (Conafe): 520, 648, 668
Consejo Nacional de Población (CONAPO): 391, 646 n.
Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta): 87 n. 82, 308, 579 n. 5, 593 n.
Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte): 145, 165 n. 4, 171, 185, 193, 297, 304-305, 373 n. 12, 433, 435
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB): 265, 268
Contreras Niño, Luis Ángel: 26, 329 n., 551, 554, 555 f., 557 f., 561
Copérnico, Nicolás: 89
Córdoba, fray Matías de: 54
Corneille, Pierre: 81
Coronado, Suzán: 339 n. 13
Cortés, Hernán: 90, 99, 206
Cosío Villegas, Daniel: 83, 83 nn. 66, 68, 84 nn. 69-70, 85 nn. 75-76
Cowart, Billy F.: 123
Crabtree, Charlotte: 199, 214 n., 216 n. 11
Cremin, Lawrence: 61-62
Cristo: 109, 189
Croce, Benedetto: 134
Croiset, Maurice: 85 n. 74
Cruz, San Juan de la: 90
Cruz, Sor Juana Inés de la: 75
Cuauhtémoc: 206, 247
Cuban, Larry: 618, 621
Cummins, Jim: 259
Curiel, Fernando: 75
Curiel, Miguel Ángel: 393

D'Ors, Eugenio: 66, 66 n. 4
Damicis, Edmundo: 99
Darío, Rubén: 90, 103
Darwin, Charles: 541-542
Dávalos, Felipe: 392, 394 n. 3
Decorme, Gerard: 50
Departamento Autónomo de Educación Física: 115
Departamento de Asuntos Indígenas: 19
Departamento de Bibliotecas: 71, 75 n. 40, 87 n. 85, 123; 142-143
Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena: 102
Departamento de Investigaciones Educativas: 168, 527, 531 n.
Departamento de Salud: 105
Departamento Forestal de Caza y Pesca: 502, 510
Departamento Universitario y de Bellas Artes: 68 n. 13
Des Forges, Alexander: 610, 616-617, 616-617 n.
Díaz Barriga, Ángel: 477 n. 1
Díaz Argüero, Celia: 20
Díaz, Porfirio: 503
Díaz de Cossío, Roger: 386-388, 639-640
Díaz de León, Luz Elena: 393
Díaz del Castillo, Bernal: 90
Díaz Gutiérrez, María Antonieta: 551
Díaz Mirón, Salvador: 103
Diderot, Denis: 74
Diez, Joseph: 60
Dirección de Bibliotecas Populares y Ambulantes: 70
Dirección General de Asuntos Indígenas: 234
Dirección General de Educación: 100, 164

Dirección General de Educación Indígena (DGEI): 240, 256, 274 n.
Dirección General de Materiales y Métodos Educativos: 527 n., 529 f.
Dostoievski, Fiódor: 90, 145
Dumas, Claude: 69
Dunn, Rose E.: 199, 214 n., 216 n. 11
Durán, Jorge: 651
Dzib, Carlos: 392, 394 n. 3

Echeverría Álvarez, Luis: 166, 169, 202, 211, 212 n. 7, 473
Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN): 208
El Colegio de México: 12 n., 30, 168, 297, 305
El Colegio Nacional: 144
El Pípila: 404, 417, 417 f., 426-427
El Quijote: 81 n. 58, 90, 581 n. 8
Elías Calles, Plutarco: 101
Elizondo, Salvador: 123
Enríquez, Martín: 46
Enríquez Calleja, Isidoro: 371
Enríquez Perea, Alberto: 84 n. 69
Escalante Gonzalbo, Pablo: 53
Escolano, Agustín: 404, 428
Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México: 142
Escuela de Jurisprudencia: 142
Escuela Nacional Preparatoria: 142
Escuela Normal de Maestros: 168
Escuela Normal Superior: 144, 168, 511 n.
Esquilo: 80-81, 84 n. 71, 85 n. 74, 88
Euclides: 89
Eurípides: 80-81, 85 n. 74, 88

Fabrés, Antonio: 407, 413, 420
Fabri, Manuel: 49
Falcón, Adolfo: 390
Federación de Escuelas Particulares: 196
Fell, Claude: 66 n. 2, 69 n. 16, 71 nn. 22, 23, 72 n. 28, 74 nn. 31, 36, 75, 75 n. 37, 76 nn. 41-42, 77 nn. 45-46, 79 n. 51, 81 n. 58, 83 n. 65, 85 n. 78, 86 nn. 80-81, 100 n., 127, 255
Fernández de Lizardi, José Joaquín: 90 n. 94
Fernández Granados, Enrique: 122
Fernández Ledezma, Gabriel: 78
Ferreiro, Emilia: 291-292, 300 n., 339 n. 15, 530
Ferrer Guardia, Francisco: 102
Ferro, Marc: 199
Fierro Evans, Cecilia: 23-24, 298 n. 6
Flaubert, Gustave: 74
Flores Farfán, José Antonio: 275 n., 279 n., 281
Flores Olea, Víctor: 190
Florescano, Enrique: 171, 433, 435, 437, 440
Fox, Vicente: 367, 534
Freedson González, Margaret Julia: 260
Freinet, Célestin: 293
Frenk, Margit: 316 n. 8, 386 n. 1, 388, 393
Fuentes Molinar, Olac: 435, 528

Galeno: 35
Gallagher Edward J.: 56
Galván Lafarga, Luz Elena: 22, 405 n., 429 n. 4, 441, 504 n.
Gamboa, Federico: 90 n. 94
García, Clara: 440 n.
García, Noemí: 527 n.
García, Norma: 649
García Cubas, Antonio: 66
García Icazbalceta, Joaquín: 47
García Herrera, Adriana Piedad: 288 n. 1, 473
García Lorca, Federico: 394, 396
García Márquez, Gabriel: 388, 398
García Ruiz, Ramón: 507 n. 3, 517-518 f.
García Sánchez, Federico: 393
Garciadiego, Javier: 15, 68 n. 12, 69 n. 14, 87 n. 83, 100 n.
Garduño, Teresa: 393, 395, 441
Garrido, Felipe: 66 n. 2, 80 n. 54, 91 n. 97
Garrido, Luis: 181
Garrigues, Emilio: 505, 508
Garza Cuarón, Beatriz: 386 n.

Garza Sada, Andrés: 188
Garza Sada, Camilo: 188
Garza Sada, Eugenio: 188
Garza Sada, Roberto: 188
Gastélum, Bernardo J.: 143
Gee, James Paul: 609 n
Gershenson, Antonio: 435
Gilson, Etienne: 89
Gobierno Federal: 112, 115, 149-150, 185, 187-188, 238, 550, 621 n. 10
Goethe, Johann Wolfgang von: 73, 74 n. 31, 80, 82, 84 n. 71, 88, 90, 121, 154
Gómez, Ricardo: 508
Gómez Farias, Valentín: 470
Gómez Marte, R.: 139
Gonzalbo Aizpuru, Pilar: 14, 44-45
González, Elisa: 386 n., 393, 395
González Angulo, Jorge: 440 n.
González Camarena, Jorge: 386, 429
González de Tapia, Graciela: 386 n., 393, 395
González Doncel, Gutierre: 42
González Martínez, Enrique: 122, 142
González Pedrero, Enrique: 139, 366 n. 4, 389
González Ramírez, Noemí Elia: 373 n. 13
González Rojo, Enrique: 143
González Sánchez, Carlos Alberto: 43-44
González y González, Luis: 205, 385, 386 n., 395
Gordon, Samuel: 71 n. 20
Gorostiza, José: 78, 396
Gortari Krauss, Ludka de: 248, 251
Goubert, Jean Pierre: 503
Graham, S. E.: 130
Granados Chapa, Miguel Ángel: 435-436, 438, 443
Greaves Laine, Cecilia: 18-19, 288 n. 2, 334 n. 7, 612
Greeno, James G.: 634
Grupo Industrial Cuauhtémoc: 188
Guadalupe, Virgen de: 407, 413
Gual Vidal, Manuel: 150
Guevara Besoazábal, Andrés de: 49
Guevara, Ernesto "Che": 191, 212
Guevara, Gilberto: 639-640
Guillén, Nicolás: 396
Guillén, Palma: 78
Gutenberg, Johannes: 681 n.
Gutiérrez, Eulalio: 68 n. 11
Gutiérrez Nájera, Manuel: 75
Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel: 168, 527, 542
Guzmán Gómez, Alba: 248
Guzmán, Martín Luis: 65, 68 n. 11, 139, 153, 214, 222, 296

Hamel, Enrique: 254
Hamilton, Mary: 321, 325
Haya, Víctor Raúl: 84 n. 72
Hébrard, Jean: 294
Henestrosa, Andrés: 181
Henríquez Ureña, Pedro: 76, 76 n. 41, 84, 84 n. 70
Hernández Franco, Franco Gabriel: 236-237
Hernández Hernández, Natalio: 233, 240, 250
Hernández, Jesús: 281
Hernández, Santiago: 417
Hernández Luna, Juan: 65 n.
Hernández Portillo, Martha: 165
Heródoto: 80
Herrejón, Carlos: 440 n.
Herrenschmidt, Odile: 394 n. 3
Herrera, Gilberto: 395
Hess, Karina: 338, 339 n. 15
Hidalgo, Miguel: 206, 247, 404-407, 406 f., 408 ff. 2,-3, 409-410, 410-411 f., 412, 412 f., 413, 413-414 f., 415-416, 418, 420-428, 421-422 f., 425 f., 457-458, 461
Hillinger, Michael: 621
Hipona, Agustín de: 35
Hirales, Gustavo: 435
Ho Chi Minh: 191
Hobson, Carol: 547
Homero: 80, 82, 83 n. 67, 85 n. 74, 88
Horacio: 39

Hoyles, Celia: 629
Huerta, Adolfo de la: 68, 86 n. 79
Huerta, Delfina: 516
Huerta, Efraín: 396
Huerta Mendoza, Guadalupe: 292
Hull, Glenda: 609 n., 621 n. 9
Humboldt, Alejandro: 55 n.
Huntington, Samuel P.: 215-216
Husén, Torsten: 163

Ibarra, Irma: 378 n. 15
Ibsen, Henrik: 80 n. 53, 82
Iduarte, Andrés: 100
Imaz Carlos: 168
Inclán, Luis G.: 90 n. 94
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM): 144, 149-150, 234
Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE): 632-633 f., 634-635, 639
Instituto Lingüístico de Verano (ILV): 19, 234, 235 f.
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI): 532 n., 575 n., 683-684 t., 688-689 f., 691 t.
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI): 258
Instituto Nacional de Protección a la Infancia: 685 n. 5
Instituto Nacional Indigenista (INI): 19, 234, 237-238, 259
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): 257, 258 t., 329 n., 547-548, 550-552, 553 f., 557, 558 n., 560, 567, 567 n., 576 n., 582, 645-647, 647 nn. 3-4
Instituto Politécnico Nacional (IPN): 168, 527, 622 n.
Isbell, Douglas: 571 n.
Iturbide, Agustín de: 206

Jacob, Esther: 395
Janet, Paul: 90
Jiménez, Juan Ramón: 84 n. 72, 396
John, Peter: 633
Jonassen, David: 623
Jonguitud Barrios, Carlos: 213
Juan XXIII: 190
Juárez, Benito: 103, 207-208, 247, 456, 458, 462

Kalman, Judith: 27-28, 347 n., 610, 615, 622, 630, 652, 652 n. 7, 686 n. 8
Kaput, James: 628
Kaufman, Ana María: 293
Kempis, Tomás de: 89
Kennedy, John F.: 190
Kipling, Rudyard: 89
Krauze, Enrique: 66 nn. 2-3, 71 n. 22, 73 n. 30, 435, 439
Kress, Gunther: 610

Labastida, Jaime: 393
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE): 549
Laborde, Colette: 630
Lagos Carmona, Guillermo: 78 n. 48
Lagrange, Jean-Baptiste: 630
Lamoneda, Mireya: 441
Lane, Simonian: 501 n., 502, 514 n., 517
Lang, Andreu: 85 n. 74
Lange, Albert: 90
Lankshear, Colin: 609
Lara, Rosario: 395
Larrazolo, Norma: 555 f., 557 f.
Lartigue, Cecilia: 531
Lastra, Yolanda: 278
Latapí Sarré, Pablo: 125, 131, 136, 136 n., 169, 172, 471, 475, 639, 640, 686 n. 7
Law, Nancy: 621
Ledezma Ortiz, Roberto: 554
León, Luis G.: 505-506
León, Nicolás: 407
Leonard, Irving: 43
Lerner, Delia: 293, 300, 355 n., 367
Leu, Donald: 621
Limón Macías, Miguel Agustín: 29
Limón Rojas, Miguel: 528

Linati, Claudio: 407
Lindgren, Astrid: 396
Littlewood, William: 367
Livas Villarreal, Eduardo: 187
Llanos, Bernardino: 47-48, 47 n.
Lleras, Juanita: 484
Loaeza, Soledad: 17, 166 n., 182-183, 185, 201 n., 207 n., 434, 436
Loera y Chávez, Agustín: 78
Lombardo, Pedro: 35
Lombardo Toledano, Vicente: 71 n. 21
London, Jack: 89
Lope de Vega, Félix: 75, 80 n. 53, 81, 88, 90, 396
López, Aralia: 393, 394 n. 4, 395
López, Oresta: 441
López Bonilla, Guadalupe: 307-308, 317
López de Santa Anna, Antonio: 206
López Lara, Álvaro: 441
López Mateos, Adolfo: 17, 129, 133, 136-137, 145, 148, 151-153, 160, 164-165, 180, 223, 365, 472, 611, 681
Los Contemporáneos: 75, 122-123, 139
Loseby, Philip H.: 621
Loyo, Aurora: 16, 125, 139
Loyo, Engracia: 15, 66 n. 2, 71 n. 22, 84 n. 73, 101 n., 510, 514
Lozano, María Dolores: 639
Lujambio, Alonso: 209, 227, 288
Luna, Javier: 378 n. 15
Lunacharski, Anatoli: 66, 86 n. 81

Mac Gregor, Josefina: 22-23
Machado, Antonio: 75, 396
Maciel, Leonel: 389-390, 392
Madero, Francisco I.: 104, 210, 247, 461
Maheu, René: 128
Makhlouf-Akl, César: 337 n.
Malinche: 99
Maneiro Juan Luis: 49
Manzanilla, Linda: 440 n.
Mao, Tse-Tung: 191, 212
Martí, José: 396
Martínez, José Luis: 139
Martínez Nurit: 228
Martínez, Rodrigo: 440 n.
Martínez Assad, Carlos: 102
Martínez Casas, Regina: 337 n.
Martínez de Alva, Ernesto: 102
Martínez Moctezuma, Lucía: 24, 410, 472, 504 n.
Matías, Marcos: 276 n. 4, 279, 279 t.
Matte, Claudio: 99
Matute, Álvaro: 440 n.
Medina, Constantino: 276 n. 4, 279, 279 t.
Mendoza, Juan de: 47, 47 n.
Mendoza, María Guadalupe: 22-23, 442
Menéndez Pelayo, Marcelino: 67, 75
Menéndez, Rodolfo: 507
Meneses Morales, Ernesto: 125, 167, 510
Mercuriano, Everardo: 45, 46 n. 8
Merkel, Angela: 216
Mestre Ghigliazza, Manuel: 72 n. 25
Meyer, Jean: 427-428, 435, 440 n.
Miguel Ángel: 84 n. 72
Miller, David: 571
Ministerio de Educación Pública: 187
Miranda López, Francisco: 331 n. 5
Mireles, Rocío: 527 n.
Mirus, Magdalena: 395
Mistral Gabriela: 76, 78, 78 n. 48, 103, 142, 517, 518 f.
Moctezuma: 99
Modiano, Nancy: 259
Mohar, Luz María: 440 n.
Molière: 81
Molina Enríquez, Andrés: 207
Mommsen, Theodor: 90
Mondolfo, Rodolfo: 90
Monroy Hidalgo Luis: 513, 516
Monsiváis, Carlos: 69 n. 15
Montenegro, Roberto: 78
Monterde, Francisco: 78, 128, 181
Montero, Ignacio: 54
Monteverde, Enrique: 78
Montes de Oca, Francisco: 513
Moor, Joyce L.: 634

Mora, José María Luis: 204
Morales, Cesáreo: 646, 651-652
Morelos y Pavón, José María: 404, 418-422, 418-422 f., 426-427,429, 461
Moreno de Alba, José, G.: 366 n. 3
Mota, Cosme Miguel de la: 55
Moura, Claudio de: 649
Movimiento Familiar Cristiano (MFC): 183
Munique Escobar, Luis: 192
Muñoz, Héctor: 393
Muñoz, Óscar: 395
Muñoz, Virgilio: 166 n., 222, 682, 682 n. 2
Murray, Gilbert: 90
Museo Nacional de Antropología: 139

Nahmad, Salomón: 240 n.
Nash, Gary: 199, 214 n., 216 n. 11
Navarrete, Federico: 207
Navarrete, Magdalena: 393, 394 n. 4
Navarro, Bernabé: 49
Nebrija, Antonio de: 40, 40 n., 46
Nervo, Amado: 103
Newton, Isaac: 89
Nezahualcóyotl: 354 f., 356, 394
Niños Héroes: 247, 456, 462
Niebuhr, Reinhold: 131
Nippold, Marilyn A.: 338
Nitko, Anthony: 551-552, 553 f.
Noss, Richard: 629
Novo, Salvador: 78
Núñez J., Abelardo: 505-506

Obregón, Álvaro: 68, 71, 81-82, 86 n. 79, 100-101
Obregón, Concepción: 440n
Observatorio Ciudadano de la Educación: 611, 612 n., 614
Ochoa Granados, Humberto: 49-50
Ochs, Elinor: 339 n. 14
Olarte, Eleuterio: 241 nn. 3-4, 249 n.
Olea Franco, Rafael: 122
Organización de Estados Americanos (OEA): 128, 144
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): 548
Organización de las Naciones Unidas (ONU): 125, 132, 144, 548
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): 16, 125, 127-129, 131-133, 137-138, 138 n., 144, 150-151, 180, 315 n. 1, 548, 665-666 f., 665, 671, 679
Organización Mundial de Comercio: 170
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): 254, 329 n., 548, 576 n.
Orozco, José Clemente: 84 n. 70, 413
Orozco Lomelín, Francisco: 192
Ortega y San Antonio, Joseph Joachin: 60 n.
Ortiz de Domínguez, Josefa: 404, 422, 423 f.
Ortiz de Montellano, Bernardo, 78, 124 n., 128, 143
Ortiz Rubio, Pascual: 87
Osorio Romero, Ignacio: 46-47, 46-47 n.
Othón, Manuel José: 75, 103
Ovidio: 38-39, 47-48

Pacheco, José Emilio: 122-123
Pagés, Joan: 444, 447
Pajares, Frank: 571
Palemón, Francisco: 19, 276, 280 t., 280 n., 282, 334 n. 7
Pallavicini, Elsa: 395
Palleiro, Carlos: 393, 394 n. 3
Palomo, José: 392, 394 n. 3
Paredes, Antonio de: 15, 53-55, 58-61, 58 f.
Parravicini, Luigi Alessandro: 504, 506
Parreño, José Julián: 50
Partido Acción Nacional (PAN): 161, 169, 183, 186, 201, 201 n.
Partido de la Revolución Democrática (PRD): 171, 435
Partido del Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional (PFCRN): 435

Partido Nacional Revolucionario (PNR): 111
Partido Popular Socialista (PPS): 435
Partido Revolucionario Institucional (PRI): 200-201, 201, 201 n., 210, 435
Payno, Manuel: 90 n. 94
Paz, Octavio: 123, 123 n., 207, 396
Pedró, Francesc: 162-163, 162-163 n.
Pellicer, Alejandra: 536
Pellicer, Carlos: 71, 73, 394
Peón Zapata, Margarita: 339 n. 12, 551-552, 559 f., 568
Peredo, Alicia: 307-308, 317
Pereyra, Carlos: 90
Pérez, Ramón: 415
Pérez Alonso, Manuel Ignacio: 49
Pérez Correa, Fernando: 190
Pérez Galdós, Benito: 75, 82, 145
Pérez Pérez, Elías: 260
Pérez Vejo, Tomás: 403, 409, 426
Perrenoud, Philippe: 477 n. 1
Perroud, Bernard: 392
Pestalozzi, Juan Enrique: 54
Petit, Michèle: 543
Pío XI: 189
Platón: 34, 80, 80 n. 56, 84, 88
Plotino: 80 n. 54, 83, 83 nn. 64, 68
Plutarco: 80
Poe, Edgar Allan: 89-90, 386, 389, 398
Poniatowska, Elena: 435
Pontecorvo, Clotilde: 339 n. 15
Poot, Sara: 393, 394 n. 4
Portes Gil, Emilio: 101, 111
Posner, Jorge: 551
Pozas Horcasitas, Ricardo: 121 n. 1
Pozo, Juan Ignacio: 455
Prieto, Guillermo: 90 n. 94, 463
Prieto Hernández, Ana María: 440
Prieto Hernández, Diego: 441
Puig, Irene: 162-163, 162-163 n.

Quevedo, Miguel Ángel de: 502, 509-511
Quintana Pali, Guadalupe: 70 n. 17, 71 nn. 21-23, 72 nn. 24, 26, 28, 74 n. 35, 77 n. 46
Quintana Roo, Andrés: 423
Quintanilla, Susana: 24-25, 330 n. 2, 531
Quiroga, Horacio: 89
Quiroga, Vasco de: 42
Quiroz Flores, Sonia: 68 n. 12
Quiroz, Rafael: 650, 652 n. 8

Racine, Jean: 81
Rangel Guerra, Alfonso: 16
Rangel Ruiz, Adalberto: 441
Ramírez de Arellano, Margarita: 378 n. 16
Ramírez, Elisa: 274 n.
Ramírez, Rafael: 96-97 f., 97, 102-104, 106, 106 f., 108 f., 108-109, 110 f., 112, 113 f., 114, 511-512, 512 ff. 1-2
Ramos, Samuel: 83, 207
Raudenbush, Stephen: 595 n. 16
Ray, Antonio: 312
Real Academia Española: 61 n. 7, 315 t., 613
Rébsamen, Enrique: 98, 204, 508
Reclús, Eliseo: 80 n. 53, 82
Reimers, Fernando: 317
Revillagigedo, Juan Vicente: 55 n.
Reyes, Alfonso: 70 n. 19, 74 n. 31, 75-76, 75 nn. 37, 40, 76 nn. 41, 44, 82 n. 60, 83, 84 nn. 69, 72, 394
Ribeiro, Nadja: 339 n. 15
Ricardo, Jorge: 428
Ricci, Lorenzo: 50
Riché, Pierre: 34
Richet, Denis: 90
Rico, Blanca: 527 n.
Ripalda, Gerónimo (Hyeronimo) de: 37, 41-42, 44 n., 54
Rivera, Charlene: 571
Rivera, Diego: 102
Rivera y San Román, Agustín: 82, 82 nn. 63-64, 84 n. 71
Robertson, Susan: 633
Robles, Marina: 527 n.
Robles, Martha: 66 n. 3
Robles Valdés, Gonzalo: 197
Robredo Uzcanga, Juan Manuel: 554

Rockwell, Elsie: 288 n. 1, 435, 439, 536, 543
Rodó, José Enrique: 75
Rodríguez, Delfina: 505-507
Rodríguez, Juan Carlos: 561
Rodríguez, María Elena: 293
Rodríguez, Oralia: 386 n.
Rodríguez Guerra, Fernando: 368
Rojano, Teresa: 28, 347 n., 622 n., 627, 629, 630, 686n8
Rojas, Rafael: 203, 203 n.
Rojo, Vicente: 443
Rolland, Romain: 74, 75 n. 37, 82, 84 n. 72
Román, Rosa: 282
Romero David, Ana María: 515, 517
Ros Romero, Consuelo: 236
Rosenblatt, Louise M.: 312
Rosenblueth, Emilio: 389
Roviralta Borrell, José: 84 n. 71
Rubial Antonio: 440 n.
Ruiz Cortines, Adolfo: 17, 179-180
Rust, Keith: 307, 317, 318-319 t.
Rutten, Jacques: 390, 392

Sáenz, Moisés: 102-103
Sabines, Jaime: 396
Sacristán, Ana Isabel: 629
Salazar, Francisco Javier: 197
Salazar Mallén, Rubén: 181
Salcedo Aquino, Roberto: 165, 389
Salinas de Gortari, Carlos: 170, 434, 444, 473
Sametz de Walerstein, Linda: 88 n. 86
Sampson, Geoffrey: 291
San Roque Martínez, Juan Ignacio de: 55
Sánchez, Pedro: 46 n. 8
Sánchez de la Barquera, Tiburcio: 407, 410, 413, 420, 424
Sánchez Martínez, Armando: 527 n.
Sánchez Moguel, Andrés: 26, 339 n. 12, 527, 558, 559 f., 568
Sánchez Quintanar, Andrea: 435, 437-438
Sanctis, Francesco de: 84
Sanhi, Urvashi: 621 n. 9
Santa María, Antonio: 507
Santo Tomás: 37, 89
Santos, Annette: 646-647, 652, 652 n. 8
Santos Chocano, José: 103
Santos Ramírez Martínez, Salvadora de los: 15, 53, 55, 61
Sarkozy, Nicolás: 216
Sathyamurthy, Tennalur Vengara: 131
Savage, Don: 571 n.
Scherer García, Julio: 190
Schmelkes, Sylvia: 19, 334 n. 7, 582
Schneider, Luis Mario: 78 n. 48
Schragrodsky, Pablo: 405
Schulmaister, Mónica: 530 n.
Scoto, Juan Duns: 35, 37
Serrano Limón, Jorge: 528
Shaw, Bernard: 75 n. 37, 80 n. 53, 82
Sheridan, Guillermo: 122
Secretaría de Educación Pública (SEP): *passim*
Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes: 99, 504 n.
Séneca, Lucio Anneo: 40
Shakespeare, William: 80 n. 53, 81, 81 n. 60, 88, 90
Sierra, Justo: 69, 69 n. 14, 75, 75 n. 39, 78, 82, 86, 126, 134, 202, 204-206, 404-405, 415-417, 419, 423, 426-427, 463
Silva Herzog, Jesús: 181
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): 16, 229, 249, 267, 147, 201, 435
Singüenza Orozco, Salvador: 472-473
Smith, David R.: 634
Snidjers, Tom: 595 n. 16
Sociedad Mexicana de Autores de Libros de Texto: 182
Sócrates: 34, 88
Sófocles: 81
Solana, Fernando: 153, 288, 385, 388
Sombart, Werner: 90
Sotelo, Bernardo S. J.: 56 n. 3
Soto, Domingo: 48
Spencer, Herbert: 74, 85
Stansfield, Charles: 571

Stavans, Ilán: 375
Stella Araújo, Sonia: 478 n.
Stendhal: 74, 145
Stevenson, Robert Louis: 75 n. 37
Stornaiuolo, Amy: 621 n. 9
Suárez, Francisco: 37
Subsecretaría de Educación Básica: 173, 225, 298-299, 305, 367, 527 n., 530
Sutherland, Rosamund: 621, 633

Tagore, Rabindranath: 82-83, 84 n. 71, 90
Taibo II, Paco Ignacio: 435
Talanquer, Vicente: 527 n.
Talleres Gráficos de la Nación: 77, 102, 434
Tamez Guerra, Reyes: 288, 535
Tanck de Estrada, Dorothy: 15, 37, 43, 54, 56 n. 4
Teberosky, Ana: 291, 300 n.
Tenorio, Mauricio: 217
Tenti, Emilio: 647, 649, 651
Terencio: 39
Tezoptitlan, Francisco: 282
Tiana Ferrer, Alejandro: 288 n. 2, 548-549
Toledo, Francisco: 46-48
Tolstoi, León: 74, 75 n. 37, 82, 84 n. 72, 89, 103, 507 n. 3
Tonatiuh: 99
Toriz Cobián, Alfonso: 192
Toro, Alfonso: 207 n.
Torre Revello, José: 42, 61-62
Torres Barreto, Arturo: 472
Torres Bodet, Jaime: 11-12, 16, 29, 65, 71, 71 n. 21, 72 n. 24, 73, 73 n. 28, 75 n. 40, 76, 78-79, 78 n. 47, 83 n. 66, 85 n. 76, 87 nn. 82, 85, 103, 121-139, 121 nn. 1-2, 123-124 n., 130 n., 131 n. 7, 132 n., 134-136 n., 142, 147-148, 150-151, 153-154, 160, 165-166, 165 n. 4, 180-181, 187, 208, 214, 223, 238, 288, 297, 472, 612, 682, 682 n. 3
Torres Landa, Juan José: 189
Torres Quintero, Gregorio: 98-100, 404, 406-407, 408 f., 409-410, 410-411 f., 415, 417-419, 419 f., 423, 423 f., 426, 508-509
Torres Rioseco, Arturo: 142
Torres, Rosa María: 647, 649, 651
Torres Septién, Valentina: 17, 180 n.
Torri, Julio: 70, 7 n. 19, 73, 76, 76 n. 44, 81-82 n. 60, 84, 84 nn. 70, 72, 85 n. 74
Tortolero, Alejandro: 503
Toussaint, Manuel: 75 n. 40, 142
Trigo, José María: 505-506
Trigueros, María: 639
Tucídides: 80, 90

Unión Estatal de San Luis Potosí: 197
Unión Europea: 548
Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF): 161, 169, 171, 183-184, 186-189, 191-192, 194, 197
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): 145, 168, 190, 579 n. 5
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED): 403
Universidad Nacional de México: 16, 142-143
Universidad Pedagógica Nacional (UPN): 440, 443
Urtassum, Juan S. J.: 56 n. 3
Uruchurtu, Alfredo E.: 514, 514-515 f.

Valdés, Tatiana: 393, 394 n. 4, 395
Valle, Rafael Heliodoro: 79 n. 51
Vara, Armida de la: 386 n., 395
Vasconcelos, José: 15, 65-89, 66 nn. 2-5, 67 n. 9, 68 n. 11, 69 n. 16, 70 n. 18, 71 nn. 21-22, 73 nn. 28-29, 74 nn. 31-34, 75 nn. 37-38, 40, 76 n. 41, 77 n. 46, 8 nn. 52-56, 81 n. 57-60, 82 nn. 60, 62, 83 nn. 66-68, 84 n. 72, 85 nn. 77-78, 86 n. 81, 87 n. 85, 88 nn. 86-89, 89 nn. 90-92, 90 n. 93, 91 nn. 95-96, 100, 100 n., 105, 123-127, 133, 137, 139, 142, 205, 207, 255, 509, 682 n. 3
Vaughan, Mary Kay: 95 n., 509
Vázquez, Josefina Zoraida: 168, 204, 206, 412, 435, 438

Vázquez de Knauth, Josefina: 95 n., 100
Véjar Vázquez, Octavio: 147
Velasco, Roberto: 517
Velasco, Toribio: 504-505
Velásquez, Ana María: 484
Velázquez, Elizabeth: 386 n.
Velázquez Andrade, Manuel: 102
Vernon, Sofía A.: 339 n. 15
Vesalio: 35
Vicario, Leona: 404, 423, 424 f., 426-427
Villa, Francisco: 210
Villa Lever, Lorenza: 16, 160-161, 164, 164 n., 166 n., 167, 169 n., 171, 175 n., 183, 190, 192, 212 n. 7, 213, 288 n. 2, 296, 316 n. 8, 612-613, 612 n., 685 t.
Villalobos Grzybowicz, Jorge: 193
Villalpando, Gaspar Cardillo de: 47-48
Villaseñor, Eduardo: 83
Villaseñor García, Guillermo: 189
Villaurrutia, Xavier: 78, 124 n., 128
Virgilio: 39
Vives, Luis: 39-40, 41 n., 46
Voltaire: 74
Von Wobeser, Gisela: 440 n.

Wakefield, John: 623
Wakild, Emily: 501
Warschauer, Mark: 618, 621-622
Weiss, Eduardo: 212 n. 8, 652 n. 8
Whitehead, Alfred N.: 90
Whitman, Walt: 90
Wilde, Oscar: 75 n. 37
Wiley, David: 620 n. 7
Williams, Trevor: 307, 317, 318-319 t.
Woldenberg, José: 436
Wolf, Laurence: 649

Yáñez, Agustín: 389
Yelland, Nicola: 621
Yurén Camarena, María Teresa: 478 n., 487

Zahar Vergara, Juan: 74 n. 35
Zaïtzeff, Serge I.: 71 n. 20, 75 n. 40
Zamora Orozco, Valentín: 182
Zamudio Mesa, Celia: 339 n. 14
Zapata, Emiliano: 104, 210
Zaragoza, Ignacio: 462
Zebadúa, Emilio: 18
Zedillo Ponce de León, Ernesto: 213, 288, 368, 434
Zelaá e Hidalgo, Mariano Joseph de: 53
Zeller, Edward: 84
Zubillaga, Félix: 46, 46 n. 8
Zubiría Remy, Hilda Doris: 366
Zumárraga, fray Juan de: 42

ÍNDICE TEMÁTICO

Acuerdo: 384, 264
Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: 170, 473, 527
aculturación: 247
adicciones: 539-540
agua: 24, 502, 506-508, 507 n. 4, 513-518, 520-521
alemanismo: 438
alfabetización: 15-16, 66, 78, 127, 142, 174, 234, 275 n., 282, 292-293, 300 n., 319, 321, 521, 575, 611
analfabetismo, 29-30, 100, 144, 148, 179, 223, 238, 370 n., 542, 664, 690, 690 t.
Año de la Historia de México: 171
aprendizaje: 13-14, 21, 26, 33, 35-36, 39, 41, 43, 49, 98, 165, 167, 172, 174-175, 229, 233, 254-255, 262, 265, 267-269, 283, 287, 289, 291-294, 295 t., 300, 307-308, 313-314, 319, 325, 333 n. 6, 366, 367, 373, 379-381, 403 n., 440-441, 453-454, 460, 473-474, 478, 487, 504, 509-510, 536, 547, 549-555, 557-560, 565-567, 573, 604, 611, 613, 615, 620, 620 n. 6, 622-623, 628-629, 631, 633-634, 638, 639-640, 646-651, 650-651 f., 653, 655-657, 659, 663, 667, 671-672, 676, 681, 681 n., 693 n.
árboles: 505, 508, 511, 513-517, 514 n., 520-521
Artículo 2°: 253, 253 n.
Artículo 3°: 111, 136, 136 n., 138, 144, 170, 181, 191, 199, 201, 201 n.
Artículo 4°: 240
Artículo 10°: 265

Bandera Nacional: 464
Batalla del 5 de mayo de 1862: 247, 456, 462
bibliotecas: 15, 20, 27, 34-35, 38, 44-45, 48, 66-68, 66 nn. 4-5, 70-73, 71 n. 22, 72 n. 24, 73 n. 28, 75-77, 75 nn. 37, 40, 79-80, 80 n. 55, 87, 91, 127-128, 131 n. 6, 142-143, 175, 308, 314, 317, 319-320, 332, 338 n. 11, 365, 509, 576-578, 578 n. 3, 581-587, 590-591, 596, 600, 655
bilingüismo: 19, 254, 256, 269, 339 n. 13
bosques: 24, 502, 505, 510, 512, 514-516, 520-521
Braille: 154, 685 n. 6

calidad de la educación: 26, 162 n. 1, 227, 428, 451, 485 n., 547, 549, 557, 559-560, 648, 670, 673
callismo: 438
Campaña Nacional contra el Analfabetismo: 144, 148
Campaña Nacional de Alfabetización: 142
capitalismo: 162 n., 194, 212, 609
cardenismo: 14, 97, 200, 521
carta edificante: 53, 58 f.

cartapacios: 14, 39-41
cartillas: 37, 42-44, 42-43 n., 47, 54-55, 86, 234, 235 ff. 1-2, 238, 239 f., 240
Cartilla Nacional contra el Analfabetismo: 238
castellanización: 15, 239, 248, 250, 255, 273, 275 n.
catecismo: 14, 37, 41-44, 44 n., 54, 57, 99, 470
catones: 14
ciencias naturales: 12, 20, 24, 36, 38, 172, 453, 557 f., 558, 564
  LTG de: 24-25, 168-169, 173-174, 190-192, 195, 209, 330 n. 2, 527, 528 f., 529, 529 n., 530, 531 f., 533 f., 536-537, 540-541, 543, 612
ciencias sociales: 13, 90, 171, 190, 211-212, 211 n.
  LTG de: 168-169, 190-192, 194, 404, 412, 434
civismo: 13, 23, 471-472, 474, 478, 510, *v. t. formación cívica y ética*
  LTG de: 209-211, 213, 219, 404, 422, 471, 612, 650
competencias: 12, 173-174, 313, 315-316, 320, 368-369, 451-453, 455, 458, 460, 474, 476-481, 477 n. 2, 478-479 n., 481-483 t., 484-488, 484-485 n., 491-492, 495-496, 550, 678
computadora: 359-361, 391, 534, 593, 609, 617-619, 621 n. 10, 622-623, 656, 686, 688 ff. 5-6, 689-690, 689 f.
conciencia histórica: 167, 456, 460
Concilio de Trento: 41
conductismo: 291, 295t
conectividad: 610, 616-618, 621, 623, 656
Conocimiento del Medio: 564
Constitución de 1917: 465, 471
constructivismo: 291, 295t
cronología: 211 n., 442 t., 445-446, 445 t., 461
cultura escrita: 341, 622

Declaración Universal de Derechos Humanos: 132
democracia: 131, 135, 165 n. 4, 201 n., 210-211, 218, 477-478
democratización del conocimiento: 628
derechos de los niños: 211
desarrollo estabilizador: 164, 210, 222-223
Día del Trabajo: 456, 465
discriminación: 19, 127, 237, 274, 370 n.
deserción escolar: 152, 223, 233, 649, 666-667
diversidad
  cultural: 18, 46, 214, 227, 240, 250, 254, 256, 265, 268, 332, 377, 437, 456, 464
  lingüística: 18, 240-241, 268, 332, 334, 339 n. 13, 371, 377
doctrina cristiana: 42-43, 44 n., 47, 54, 60

Edad Media: 35, 81, 371 n. 8, 377
educación
  artística: 172, 190
  básica: 23, 26-27, 124, 151-152, 164, 170, 173-174, 224-226, 254-256, 268-269, 287-288-289, 307, 329n, 332, 338 n. 11, 351, 373 n. 12, 377, 435, 439, 451, 469, 473-474, 479 n., 528, 537, 547-548, 550, 555-557, 559-561, 564, 566-567, 575, 577, 579t, 600-601, 610, 613, 627, 649, 652 n. 7, 664, 667, 671, 678-679, 681, 685-686, 690
  bilingüe: 105, 234, 237, 239-240, 247-248, 250, 254, 258, 270
  cívica: 135, 172, 205, 469-471, 473-474, 486, 494, 557 f., 560, 564, 668-669 f., 668-669, *v. t. civismo, formación cívica y ética*
  física: 173, 190, 650 n.
  indígena: 236, 240, 248-249, 256, 258-259, 274
  intercultural bilingüe: 19, 255-256, 33 n. 6
  media: 666 f., 666-667, 670 f.
  sexual: 191-193, 195-196

socialista: 12, 96, 111-112, 114, 407, 427
superior: 238, 664, 665-666 f., 665-666
efemérides: 13, 454, 456, 458-461
Encarta: 631
Enciclomedia: 28, 228, 317, 333, 346 f. 8, 347, 359 f. 21, 360, 457, 534, 627, 631-632, 634-636, 634 n. 3, 638-640, 657
Encuesta Nacional de Lectura: 320, 579 n. 5, 580 n., 588 n. 12, 593 n.
enfoque funcional comunicativo: 21, 262, 293, 315 t., 330 n. 3, 335, 341, 341 n. 17, 366, 369, 373, 373 n. 13, 377
equidad de género: 211, 663, 679
escolaridad: 249, 274, 282, 292, 339, 372, 598, 622, 664
escolarización: 279, 550, 665-666 f., 665-667
escritura: 15, 99, 172, 239, 262-263, 274-274, 274 n., 281-282, 291-293, 295 t., 298, 305, 325, 338-339, 338 n. 11, 340 f., 340 n., 341 n. 17, 368, 372, 380, 434, 436, 439, 543, 557 f., 558, 559 f., 613
normalización de la: 263, 275 n., 279-280
Escuelas Regionales Campesinas: 115
escuelas rurales: 28, 96-97, 100-103, 112, 115, 504 n., 509, 511, 516, 682
español (asignatura): 20, 26, 168, 172, 190, 257, 257-258 t., 260, 289, 298 n. 7, 299, 311, 330 n. 3, 330-333, 333 n. 6, 334, 361, 368-369, 372, 372 n. 10, 379, 564 n., 572, 647, 667-670, 668-670 f.
enseñanza del: 20, 213, 287, 289-290, 294, 295 t., 299, 308 t., 318 t., 329-330, 333 n. 7, 341 n. 17, 360, 366-369, 366 n. 3, 370, 372, 374 n., 377
LTG de: 20-21, 173, 244, 259-260, 304-305, 307-308, 308 t., 309 ff. 1-3, 312, 314-315, 320, 325, 330-331, 330 n. 3, 333-335, 335-336 t., 339, 341, 341 nn. 17-18, 342 tt. 4-5, 343-344 t., 347, 348 t., 350 f., 351, 357 t., 359-360, 370, 385-386, 388-389, 394 n. 3, 395, 693 n.
español (lengua): 12, 19, 54, 83 n. 67, 104-105, 234, 235 f., 238, 240-241, 248-249, 254, 257, 260, 262, 268-269, 276 n. 4, 330, 333 nn. 6-7, 334, 337-339, 339 n. 13, 350, 361, 374-380, 387, 621, 693 n.
espejos *(speculum)*: 35
Estado: 12, 14, 16-19, 65, 70, 95, 98, 116, 133, 135-136 n., 136, 139, 153, 160-161, 164, 166-170, 174-175, 181-182, 184, 186-187, 189, 192, 197, 199-202, 207-210, 221-225, 229, 233, 236, 240, 250, 288, 313-314, 435-438, 444 t., 462, 470-472, 565-566, 575, 609 n., 611-613, 686 n. 7
estudio de tendencias en el aprendizaje de las Matemáticas y las Ciencias (TIMSS): 549
evaluación de la educación: 257, 549, 566
Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE): 257, 368, 667-668, 668-670 f., 692 t.
Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP): 548
Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE): 26-27, 257, 257 t., 339 n. 12, 551-552, 558 n., 567-569, 569 n., 571-572, 577-578, 579 t., 580, 583 t., 585-587 t., 588, 589 t., 591-592, 592-593 t., 595 n. 17, 601, 603 t., 647

Flexbook: 620, 620 n. 6
formación cívica y ética: 20, 23-24, 469, 473, 478, 492, 497, 561, 563, 564 n., 565, 650, 651 f., 692 t., *v. t. civismo*

geografía: 172-173, 453, 503-504, 504 n., 509, 557 f., 564, 612
globalización: 23, 213-215, 225, 380, 435-436
gramática: 35, 39-40, 44-48, 241, 255, 289-290, 295t, 373 n. 13, 378-379

gratuidad de la educación: 29, 153, 160, 164, 166, 664, 679
guerra cristera: 109, 210, 471
guerra fría: 128-129, 131

héroes: 13, 22, 24, 41, 98, 103-104, 112, 134, 202, 205, 208, 210, 212, 214, 247, 404, 424, 426-429, 437, 456, 473, 521
herramientas pedagógicas: 175, 403 n.
higiene: 24, 78, 105, 112, 244, 503, 506-507, 509-510
historia
  enseñanza de: 17, 133, 200, 202, 204-205, 209, 211, 211 n., 216, 439-441, 452, 454-455, 460, 465, 472, 504 n.
  LTG de: 22-23, 433, 441
  patria: 17-18, 23, 86, 98, 202, 205, 212, 214, 216, 404, 437, 504 n.
  universal: 75 n. 39, 82, 441-442, 444-446
historiografía: 134, 203-204, 294, 295 t.
Hospital de Indios: 43

iconografía: 22, 314, 404
identidad nacional: 13, 17, 23, 69, 183, 202, 205-206, 209, 215-217, 247, 250, 265, 435-436-437, 454-455, 460, 494
ideología: 11, 14, 16, 43, 95, 116, 161, 191, 194, 207-208, 212, 223, 225, 323, 360, 380, 462
Iglesia: 12, 17, 35, 41, 98, 109, 161, 164, 169, 171, 189, 192-197, 199-201, 206, 209-210, 212, 224, 611
ilustraciones: 22, 234, 238, 244, 262-263, 316, 390, 393, 395, 404, 426, 429, 443, 493, 539, 613, 617
imprenta: 33, 36, 39, 681 n.
Independencia: 13 n., 15, 22, 61, 82, 161, 203 n., 206, 210, 247, 404-406, 409, 413, 415, 418-410, 421, 423, 425-429, 444 t, 454, 456-459, 461, 464
indigenismo: 438
Informe Coleman: 547
integración nacional: 204, 209, 214
interculturalidad: 266, 611 n.
internet: 215, 227, 229, 333, 346 f., 348 t. 9-10, 351, 357-358 t., 359 f., 359-361, 375, 379, 617, 620, 627, 686, 688 ff. 5-6, 689-691, 689 f.

jesuitas: 41, 45, 47-50, 48 nn. 11-12

laicismo, laicidad (de la educación): 12, 13, 18, 23, 190, 199, 469-471
lecto-escritura: 99, 238, 240, 258, 260, 293, 372 n. 10
lectura:
  acceso a la: 27, 339, 575-576, 578, 582, 586, 590-591, 594, 600-601
  libro de: 34, 96-97 f., 310 ff. 4-5, 316, 404, 410, 612
  prácticas de: 310, 320, 530, 575-576, 578, 588-589, 588 n., 594, 595 n. 19, 597-598, 600-602
lengua(s)
  escrita: 12, 14-15, 291-293, 319, 325-326, 338, 341 n. 17, 355 n., 369, 611 n., 681
  indígena(s): 12, 15, 18-19, 42, 54, 154, 258-259, 266, 274 n., 282, 329, 330, 339 n. 13, 520
  LTGLI: 19, 241, 241 n. 3, 247, 250, 253, 255, 258-260, 264, 268-269, 274, 275 n.
  materna: 18, 234, 236, 239, 254, 258, 262, 330, 333, 333 n. 7, 361, 369, 373, 379
  nacional: 297 n., 304, 308 t., 309 f., 316, 365 n. 1, 503 n., 612
  oral: 290-291, 333 n. 6
lenguaje: 20, 21, 40, 59, 173, 289-294, 295 t., 297, 297 n., 299-301, 315, 318 n. 1, 319-320, 330 n. 3, 331-332, 331 n. 5, 341, 366-375, 378, 380, 386, 453, 610, 621, 628
Ley de Educación Primaria: 204
Ley de Emergencia: 144, 148-149

Ley Federal de Educación: 167
Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas: 267
Ley General de Educación: 171
Ley Orgánica de Instrucción Pública: 181, 470
liberalismo: 161, 202
libertad de enseñanza: 161, 182, 184, 186, 190, 199
libros
  acceso: 27, 135, 578, 582, 584
  digitales: 619, 692
  dinámicos: 620
  de texto: 33-35, 38, 48-50, 54, 61-62, 95-96, 98, 102-103, 111, 131 n. 6, 132, 181-182, 190, 312-313, 339, 370, 373, 378, 403, 403 n., 405, 409, 417, 422, 428, 471, 553-554, 556-561, 564-569, 618, 620, 620 nn. 6-7, 645-646, 655, 658, 663, 672-673, 676-679, 676 t.
Libros de Texto Gratuitos (LTG): 11-30, 12 n., 65, 68 n. 11, 121-122, 133, 135 n., 138, 145, 153-154, 159-161, 163-167, 168 n., 169-175, 181-183, 188, 190-194, 197, 201-202, 207-214, 217, 221-227, 221 n., 230, 238, 241, 244, 253, 255, 259, 261 t., 262, 263-265, 267, 269, 273-274, 288, 294 n., 295-300, 298 n. 6, 307-308, 310-312, 314-319, 321, 326, 330-331, 339, 341, 360-365, 366, 372, 377, 385, 428-429, 433-435, 433 n., 437, 441-443, 441 n., 444 t., 457, 460, 465, 469, 472-474, 476, 480, 490-493, 495-496, 502, 521, 527, 530, 536, 539-541, 543, 547, 551, 555, 560, 567-572, 567 n., 520 t., 575-577, 587, 601-602, 610-614, 616, 618-619, 621-623, 627, 631, 635, 664, 672-673, 681, 685 t., 686-687, 690-694
  obligatoriedad: 183
literacidad: 19, 321, 325
logro educativo: 451, 547-548, 550, 554, 557-558, 563
magisterio: 102, 144, 147, 149-150, 234, 250, 539, 670-671, 690
maestros: 20, 33, 34, 36, 44-46, 48-50, 56, 56 n. 4, 99, 101-102, 107, 109, 111, 115, 135, 138, 142, 144, 150-153, 160, 164-165, 167-168, 172, 175, 180, 184-185, 188-189, 191, 195, 199, 224, 228-229, 233-234, 236-238, 240-241, 248-250, 256, 260, 263, 268, 274-279, 274-275 n., 282, 288, 293, 295-299, 301, 329-330, 332-335, 337, 341, 342-344 t., 346-347, 348-349 t., 350-351, 353 t., 356, 358 t., 359-361, 367-368, 371, 373, 380, 386-387, 389, 392, 395, 428, 434, 440, 452, 459, 472, 509, 521-522, 533-535, 538, 540, 543, 564, 566, 577, 582, 586, 587 t., 596 t., 598, 600-601, 604-605 t., 612, 617-618, 621, 623, 630, 633-635, 638-639, 650 n., 657, 671, 673-674, 676t, 683, 683, 685 n. 5, 690-693
mamotreto(s): 14, 16, 39, 44, 48, 50
matemáticas: 26, 36, 38, 168, 172-174, 190, 213, 257-258 t., 372, 549, 557 f., 558-559, 559 f., 564 n., 569-572, 571 t., 613, 628, 629 n., 634 n. 4, 637-639, 657, 667-670, 668-670 f.
  LTG de: 26, 168, 569-572
materiales educativos o didácticos: 14, 20, 28, 221, 225-226, 238, 273-274, 275 n., 288-289, 291, 296, 298, 300-301, 314, 374 n., 380-381, 491, 538, 554, 556, 563-564, 568, 582, 587, 611-615, 620 n. 6, 622 n., 627, 631, 636, 640, 645-646, 648-649, 649 n., 651, 653, 655, 658, 678
materialismo histórico: 169, 191
maximato: 97
maya: 244, 247, 265, 267, 390
mediásfera: 27, 615-616
mestizaje: 17, 202, 206-209
Método Global de Análisis Estructural: 292-293, 372, 372 n. 10, 387
mexicanidad: 18, 207, 238
migración: 107, 216, 265
Misiones Culturales: 102, 127, 502, 511 n.

mixteco: 259, 265
modelo de autorización previa: 441
modernización educativa: 22, 170, 240, 433, 439, 441-442, 444-445
moodle: 621 n. 8
movimiento estudiantil de 1968: 166, 236
Movimiento Zapatista de Liberación Nacional: 170

nacionalismo: 86, 131, 134, 203, 217-218, 426, 429, 472
náhuatl: 19, 57, 241, 259, 273-276, 276 n., 277 t., 278-283, 344 f., 350, 358 f.
  LTGLN: 19, 247, 273-275, 274 n., 275 n. 2, 277 t., 277, 279-280, 282-283
naturaleza: 23-24, 25, 35, 78, 173, 245-246, 267, 452-453, 458, 501-502, 504, 509, 513, 516, 520-521, 528, 539

ñhañhu: 259

ortografía: 39, 47, 262, 295 t., 339, 388, 398, 617
otomí: 15, 235 f., 265

patrimonio cultural: 209, 454, 456
patriotismo: 75 n. 38, 101, 205, 215, 410, 472
periodización (histórica): 441, 444t
Plan Nacional de Modernización Educativa: 170, 240, 373 n. 12
Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (1957- 1970) (Plan de Once Años): 29, 138, 145, 151-153, 160, 164, 180, 297, 472, 682, 682 t., 683 f., 683 n., 684, 686-687, 690
Plan Sexenal: 15, 96, 97 f., 103, 111-112, 114-116, 511
planeación educativa: 138 n., 152, 273
planes y programas de estudio: 12, 20, 23, 69, 163, 168 n., 172, 225, 296, 551, 553, 556, 560, 684
política educativa: 14-16, 27, 87, 91 n. 97, 124, 138, 160, 163 n., 179, 201, 224, 234, 254, 269, 473, 475, 550, 611
  indigenista: 19, 237
Porfiriato: 12, 98-99, 438, 444, 454, 464-465, 471
positivismo: 69, 85
prácticas
  comunicativas: 610, 618, 622
  educativas: 618, 635
  sociales del lenguaje: 21, 290, 294, 295 t., 300, 319, 330 n. 3, 331-332, 331 n. 5, 341, 367-369, 371, 380
privatización: 609 n.
producto interno bruto (PIB): 222
Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYÉ): 469, 474, 476-477, 479 n., 480, 486-487, 490, 494-496
Programa Nacional hacia un País de Lectores: 308
Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALES): 298, 305, 338 n. 11
Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE): 259
Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA): 27, 329 n., 549, 577-578, 578 n. 4, 580, 580 t., 581 n. 8, 588, 590 t., 591, 593, 594 t., 595 n. 17, 596 t., 603, 667-668
proyecto educativo: 11, 122, 133, 213, 378, 378 n. 17
Proyecto Mediterráneo: 138 n.

quadrivium: 35

rarámuri: 263
recursos multimedia: 28, 627, 632 n., 640
red satelital de televisión educativa (EDUSAT): 649, 655
Reforma: 163, 206, 210, 429, 444
Reforma Agraria: 69, 115, 502
Reforma educativa: 159, 162-163, 163 n., 211-212, 386
  de 1972-1973: 166-167, 170, 190

de 1993: 170
de 2006: 21, 227, 331 n. 4, 367
de 2008-2010: 451
de Educación Secundaria de 2006: 21, 173
de Educación Preescolar: 173
Integral de la Educación Básica (RIEB): 23, 173, 226, 332, 433 n., 451, 678
Renacimiento: 35, 38, 377
resevas forestales, 501 n.
reticulación: 554
Revolución: 13 n., 15, 65-67, 69, 71, 101, 103-104, 109, 112, 138, 153, 200, 203-204, 206, 210, 233, 247, 334 n. 8, 427, 429, 444, 456-458, 461, 463-465, 471, 473
Rincones de Lectura: 338 n.

Segunda Guerra Mundial: 128, 135, 179
Segundo Imperio: 444
silabarios: 14, 37, 99
sistema educativo nacional: 152, 228, 236, 238, 256-257, 548, 550, 557
sociolingüística: 273, 290, 295 t., 370, 373
socialismo: 15, 111, 189, 191
sociología: 294, 295 t.
spanglish: 374-376, 386
subdesarrollo: 194
súmulas: 36, 38, 47-48

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): 21, 27, 173, 370, 609-610, 686
tecnologías digitales: 28, 628-629, 634, 638
teleclase: 614
telemaestro: 28, 615, 645, 648
telesecundaria: 28, 154, 614-615, 622, 627, 634, 645-649, 652-653, 655-659, 669, 692 t.
modelo pedagógico de: 649, 653, 657-658
teoría de la génesis instrumental: 636, 641
teoría de la recepción: 290, 295 t.
teorías de lectura: 307, 317, 318 t., 319 t.
transferencia del aprendizaje situado: 634
Tratado de Libre Comercio (TLC): 23, 170, 435
Trivium: 35
totonaco: 266
tzeltal: 243 f., 259, 263, 266, 267
tzotsil: 259

unificación lingüística: 263-264

variantes dialectales o lingüísticas: 241, 248-249, 262-263, 264, 269, 281
villismo: 438
virreinato: 43-44, 54, 56, 82, 205, 405

Wikipedia: 333, 634, 640

zapoteco: 259, 265
zapatismo: 438

Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos
se terminó de imprimir en noviembre de 2011
5,000 ejemplares, por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de Offset Multicolor, S.A. de C.V.,
con domicilio en Calzada de la Viga No. 1332,
Col. El Triunfo, C.P. 09430, México, D.F.
Tipografía y formación: El Atril Tipográfico, S.A. de C.V.
Portada de Pablo Reyna León.
La edición estuvo al cuidado de Rebeca Barriga Villanueva
con la colaboración de Ivonne Charles Hinojosa,
bajo la coordinación de la Dirección de Publicaciones de
El Colegio de México.

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

Desde su primer reparto, los libros de texto gratuitos han sido polémicos: encomiados, denostados, discutidos, reformados, vulnerables, necesarios. Paradójicos en esencia; nacidos entre las fuerzas del poder, la ideología y el conocimiento han sido parte sustantiva de la historia educativa mexicana, que cristaliza con el proyecto de Jaime Torres Bodet, el utópico sueño de antaño de una educación popular. Su importancia es insoslayable pues en nuestro país han sido durante los últimos cincuenta años la única vía de acceso al conocimiento y a la lengua escrita para millones de niños y de familias enteras.

En este libro, los protagonistas centrales son los libros de texto gratuitos que festejan su emblemático cincuenta aniversario. Se va de su pasado a su controvertido presente, que presagia ya un futuro entretejido con los hilos del progreso tecnológico y el mercado editorial privado. Sus autores, 32 especialistas en ciencias sociales y humanidades, se conjuntan en un solo objetivo: llenar un poco el inexplicable vacío en la investigación en torno a estos libros, y ofrecer reflexiones que tratan de ir a la causa raíz de su éxito o de su fracaso. Buscan asir algo de su esencia y de su versatilidad, plasmada en una suerte de octaedro temático en el que se orquestan los ideales educativos del pasado, los artífices que los construyeron en el presente, la política educativa que los acoge en un país plurilingüe, las materias, asignaturas, conocimientos, envueltos. hoy por hoy, en una rigurosa evaluación y en tecnologías arrasadoras que parecer desdibujarlos o robustecerlos. Paradojas, en fin, que circundan a los libros de textos gratuitos.



ISBN: 978-607-462-334-5

EL COLEGIO DE MÉXICO

GOBIERNO FEDERAL SEP 90 años 1921 - 2011