

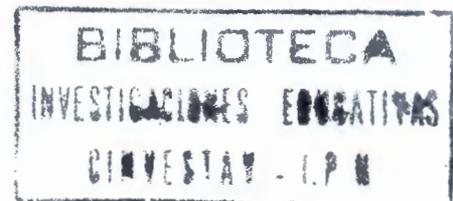


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

**LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA: LOS AUTORES Y LAS CONDICIONES
MATERIALES E INSTITUCIONALES DE SU
PRODUCCIÓN**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Ana María Campuzano Barriga
Licenciada en Educación Cívica y Social

Directora de tesis

Eva Lucía Taboada Cardone
Maestra en Ciencias

CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS

Febrero, 2005

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

Propósitos del estudio.
Estructura del reporte.
Revisión de la bibliografía nacional.
Revisión de la bibliografía internacional.
Papel de los libros de texto en la secundaria.
Problemas en torno a los libros de texto.
La producción de libros de texto.

CAPÍTULO 1 ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

¿Qué es un libro de texto?
Los libros de texto como producción social.
¿Qué entendemos por creencias?
Condiciones de producción de los libros
1. Condiciones institucionales.
Organizaciones involucradas.
Lineamientos oficiales.
Características generales del programa.
Editoriales privadas.
2. Condiciones materiales.
Aproximación metodológica.
Investigación cualitativa.
Revisión de materiales escritos.
Análisis de contenido.
Entrevistas semi-estructuradas.
Estudio de casos.

CAPÍTULO 2 LOS LIBROS DE HISTORIA POR DENTRO

Propuesta didáctica.
Actividades.
Ilustraciones.
Mapas.
Línea del tiempo.
Información adicional.
Glosario.
Bibliografía.
Comentarios.

CAPÍTULO 3 PERSPECTIVA DE LOS AUTORES SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO

Perfil de los autores.
Experiencia personal.
Formación profesional.
Experiencia profesional.
Consideraciones de los autores respecto a su obra.
Perspectiva sobre el papel que juega el libro de texto de historia en la Educación Secundaria.
Tipo de historia que pretenden comunicar.
Percepción acerca de los maestros.

Visión con respecto a los alumnos.
Características de los libros de texto de historia.
Actividades.
Ilustraciones.
Mapas.
Información adicional.
Comentarios.

CAPÍTULO 4 PERSPECTIVA DE LOS AUTORES SOBRE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y MATERIALES EN LA PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS

Creencias con respecto a las condiciones institucionales del proceso de elaboración de sus libros.
Su opinión sobre el Programa de historia.
Su idea acerca de los lineamientos de la SEP.
Noción que tienen sobre la editorial.
Su perspectiva sobre la conformación de los equipos y forma de trabajo.
Consideraciones de los autores respecto a las condiciones materiales del proceso de producción.
Idea sobre los recursos humanos y materiales.
Perspectiva con relación a los apoyos que contribuyeron a la elaboración de sus libros.
Opinión sobre la elaboración de sus materiales.
Percepción sobre la escritura de sus libros.
Noción que tienen con relación al tiempo disponible para la elaboración de los textos.
Comentarios.

CONCLUSIONES

Perspectivas de investigación.
Perspectivas de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO

A mis padres con mucho cariño por el don de la vida y por la confianza depositada en mí para lograr las metas propuestas.

A mi esposo con amor, por su apoyo, comprensión, por animarme a continuar y compartir conmigo este arduo camino.

A mis hermanos Carlos y César por acompañarme en mis retos profesionales.

A mis sobrinos, cuñados y suegra.

A mis tíos y primos.

A Karen y Lalo.

A mis amigos.

A todos ustedes: GRACIAS.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado de un continuo andar por un camino que he disfrutado, no obstante, no olvido las situaciones adversas que en más de una ocasión he tenido que afrontar, pero que sin duda también me han aportado aspectos positivos al concebirlos como retos a vencer. Esto me ha permitido reflexionar que cuento en mi haber con un valioso aprendizaje de quienes de una u otra manera intervinieron en este proceso.

En primer lugar, quiero agradecer a mi asesora de tesis, a la maestra Eva Taboada, quien me tuvo confianza, encauzó el estudio desde su origen y respaldó la culminación del trabajo, a pesar de que las condiciones institucionales de quienes concluimos los estudios de maestría no siempre son favorables por los compromisos que demanda nuestra reincorporación a los centros de trabajo. Su paciencia y comprensión siempre fue una gran ayuda.

A los investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas: Dr. Rafael Quiroz y Dr. Eduardo Weiss, les agradezco su detallada lectura de algunas de las versiones por las que transitó este reporte, así como sus oportunos consejos y orientaciones en la etapa final del trabajo, lo que sin duda me ayudó a mejorar las versiones anteriores.

A los autores de los libros de texto que participaron en este estudio a quienes lamentablemente no puedo mencionar explícitamente, les agradezco su colaboración y apertura para hacernos partícipes de su experiencia editorial, académica y docente, a partir de lo cual será posible conocer de cerca el intrincado proceso de la elaboración de libros de texto, con lo cual, sin desearlo, pueden ser la punta de lanza para construir una mejor perspectiva de las implicaciones y responsabilidades subyacentes en una de las tareas productivas que tienen un impacto importante en las aulas.

Debo agradecer también a los lectores que recurran a este reporte, dado que a partir de su juicio crítico, además de reconocer aciertos o limitaciones del trabajo, crearán un espacio propicio para continuar con las discusiones del tema y con ello, es posible sentar las bases para mejorar las condiciones institucionales y materiales para la elaboración de futuros libros de texto, lo cual en gran medida depende de la difusión de los resultados aquí presentados, el desarrollo de trabajos similares y el interés de las instancias responsables en la elaboración y dictaminación de materiales educativos.

Debo expresar mi gratitud al Dr. David Block, por sus comentarios en la exposición de los avances de esta tesis en uno de los seminarios de la maestría y la motivación para culminar este trabajo.

A Rogelio y Lucio quienes me acompañaron en este camino de construcción y compartieron algunas reflexiones que sin duda fueron de gran utilidad para enriquecer este trabajo.

Al DIE y al CINESTAV por el apoyo recibido en estos años. En particular a todos los trabajadores que mostraron interés en el avance de mi trabajo.

Es importante mencionar que para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca CONACYT.

A mis padres con mucho cariño por el don de la vida y por la confianza depositada en mí para lograr las metas propuestas.

A mi esposo con amor, por su apoyo, comprensión, por animarme a continuar y compartir conmigo este arduo camino.

A mis hermanos Carlos y César por acompañarme en mis retos profesionales.

A mis sobrinos, cuñados y suegra.

A mis tíos y primos.

A Karen y Lalo.

A mis amigos.

A todos ustedes: GRACIAS.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado de un continuo andar por un camino que he disfrutado, no obstante, no olvido las situaciones adversas que en más de una ocasión he tenido que afrontar, pero que sin duda también me han aportado aspectos positivos al concebirlos como retos a vencer. Esto me ha

permitido reflexionar que cuento en mi haber con un valioso aprendizaje de quienes de una u otra manera intervinieron en este proceso.

En primer lugar, quiero agradecer a mi asesora de tesis, a la maestra Eva Taboada, quien me tuvo confianza, encauzó el estudio desde su origen y respaldó la culminación del trabajo, a pesar de que las condiciones institucionales de quienes concluimos los estudios de maestría no siempre son favorables por los compromisos que demanda nuestra reincorporación a los centros de trabajo. Su paciencia y comprensión siempre fue una gran ayuda.

A los investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas: Dr. Rafael Quiroz y Dr. Eduardo Weiss, les agradezco su detallada lectura de algunas de las versiones por las que transitó este reporte, así como sus oportunos consejos y orientaciones en la etapa final del trabajo, lo que sin duda me ayudó a mejorar las versiones anteriores.

A los autores de los libros de texto que participaron en este estudio a quienes lamentablemente no puedo mencionar explícitamente, les agradezco su colaboración y apertura para hacernos partícipes de su experiencia editorial, académica y docente, a partir de lo cual será posible conocer de cerca el intrincado proceso de la elaboración de libros de texto, con lo cual, sin deseárselo, pueden ser la punta de lanza para construir una mejor perspectiva de las implicaciones y responsabilidades subyacentes en una de las tareas productivas que tienen un impacto importante en las aulas.

Debo agradecer también a los lectores que recurran a este reporte, dado que a partir de su juicio crítico, además de reconocer aciertos o limitaciones del trabajo, crearán un espacio propicio para continuar con las discusiones del tema y con ello, es posible sentar las bases para mejorar las condiciones institucionales y materiales para la elaboración de futuros libros de texto, lo cual en gran medida depende de la difusión de los resultados aquí presentados, el desarrollo de trabajos similares y el interés de las instancias responsables en la elaboración y dictaminación de materiales educativos.

Debo expresar mi gratitud al Dr. David Block, por sus comentarios en la exposición de los avances de esta tesis en uno de los seminarios de la maestría y la motivación para culminar este trabajo.

A Rogelio y Lucio quienes me acompañaron en este camino de construcción y compartieron algunas reflexiones que sin duda fueron de gran utilidad para enriquecer este trabajo.

Al DIE y al CINVESTAV por el apoyo recibido en estos años. En particular a todos los trabajadores que mostraron interés en el avance de mi trabajo.

Es importante mencionar que para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca CONACYT.

INTRODUCCIÓN

En la educación secundaria la enseñanza y el aprendizaje tienen un vínculo fundamental e intrínseco con los libros de texto: éstos son el principal apoyo de maestros y estudiantes y también la constancia más importante del tipo de contenidos y enfoques didácticos presentes en distintas épocas.

La elaboración de un libro de texto implica la consideración de varios elementos que intervienen de manera estrecha, elementos que, sin embargo, no siempre convergen o tienen una coordinación adecuada; por ello, no solamente las características de estos materiales educativos son relevantes, sino también las partes que intervienen en el proceso. Este interés perfiló el camino del presente trabajo de investigación.

En este proceso de creación de un libro de texto, adquieren un papel fundamental diferentes aspectos frecuentemente soslayados. Particularmente la escritura, la revisión y la edición son aspectos que reciben poca atención a pesar de ser componentes esenciales que influyen en el contenido, pues a partir de la escritura los autores incorporan nociones teóricas y explicaciones que consideran plausibles para quien se destina el libro.

La revisión de la obra incluye diferentes etapas en que se asegura que la información sea clara, además de que las imágenes y el tipo de letra sean adecuados. Finalmente, el proceso de edición concluye con la impresión de la obra, donde se atiende a criterios de forma, costos e insumos disponibles que pueden influir tanto en el contenido como en su profundidad y extensión.

PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

Los que se consideraron para este estudio son los siguientes:

- Identificar las creencias de los autores de libros de texto de historia para secundaria acerca de la relación de estos materiales con la disciplina, la enseñanza y el aprendizaje; el rol del docente, las condiciones de trabajo y el papel del libro en el aula.

- Explorar la forma en que las creencias de los autores configuran la propuesta didáctica de sus libros de historia.
- Reconocer la influencia que ejercen en los libros de texto las condiciones institucionales y materiales con las que se elaboran.

Con relación a estos propósitos, surgen preguntas como: ¿qué idea tienen los autores acerca de las características que debe reunir un libro de texto de historia para educación secundaria? ¿De qué manera interpretan el Programa de historia vigente? ¿Cómo comunican el contenido? ¿En qué forma consideran los autores que pueden contribuir a la enseñanza y al aprendizaje de la historia en secundaria? ¿De qué manera estas creencias influyen en las características de los libros? ¿En qué forma influyen las condiciones institucionales y materiales de producción en las características de los libros?

Para lograr los propósitos mencionados, se seleccionaron y analizaron algunos libros de texto de tercer grado de historia para la educación secundaria y se llevaron a cabo entrevistas a sus autores.

ESTRUCTURA DEL REPORTE

Esta tesis se estructura en seis partes. En la introducción, se presentan de manera general los contenidos del reporte y se plantea el objeto de estudio.

El primer capítulo hace referencia, de acuerdo con lo expresado por diferentes autores, a lo que se entiende por creencias, condiciones materiales e institucionales, hilos conductores de esta investigación. También se exponen los supuestos fundamentales que orientaron la recolección y análisis de datos y se formulan algunos comentarios sobre los alcances y limitaciones de los procedimientos llevados a cabo.

En el segundo capítulo, se presentan los resultados obtenidos en la revisión de los libros de texto seleccionados, con el fin de conocer su estructura interna y el papel jugado por los diversos componentes en cada uno de ellos, en tanto nos referimos al tipo de mensajes empleados por los autores a partir de sus consideraciones pedagógicas y conocimientos disciplinarios.

En el tercer capítulo, se analizan opiniones, creencias y perspectivas generales de los autores, relacionados con los diferentes componentes de sus libros, así como la manera en que vincularon cada uno de éstos, a partir de su formación y experiencia profesional.

El cuarto capítulo está dedicado al análisis de las condiciones institucionales y materiales en las que fueron producidos los textos en sus características finales.

Por último, hay un apartado dedicado a las conclusiones, en el cual se integran y relacionan algunos comentarios o afirmaciones planteadas en los capítulos precedentes, además de formular algunas perspectivas de investigación y trabajo.

REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA NACIONAL

En 1993 el estado del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias histórico-sociales[1] (Taboada, E. y G. Valenti,1994,130-134), puso de manifiesto que la investigación acerca de los libros de texto atiende de manera primordial el análisis de contenidos. Esta tendencia no es exclusiva de la investigación educativa en nuestro país, pues Borre (1996, 29, 30) muestra que en los Estados Unidos y Europa, por ejemplo, hay un predominio de estudios relacionados con el análisis histórico e ideológico del contenido, por encima del referido al uso y desarrollo de los libros de texto.

En los estados del conocimiento recientes[2] (Taboada 2003, 47) se confirma el análisis de contenido como uno de los objetos privilegiados en el quehacer investigativo (Pérez Siller, 1997 y Vázquez 1994). Corona y de la Peza (2000) y Quezada (2000) incluyen el estudio de los planes y programas. Por su parte, Sánchez (1996) tiene como foco de atención las polémicas que suscitan los libros de texto de historia, y Mayorga (1998) aborda el análisis de los textos desde una perspectiva pedagógica. No obstante, el análisis de contenido tiene un lugar preponderante en todos estos estudios. Sólo la investigación de Taboada (2001) indaga el uso de los libros de historia en las aulas de la escuela primaria.

Existen diversos reportes relacionados con la producción de libros que atienden niveles educativos donde los autores tratan de explicitar este proceso. Tal es el caso de un equipo de trabajo encauzado a la tarea de sistematizar y dar a conocer la metodología utilizada para la elaboración de las propuestas contenidas en la serie de libros denominada "Dialogar y descubrir", de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) por (Block, Candela, Fuenlabrada, Navarro, Rockwell, Taboada, 1995). En este esfuerzo los participantes desarrollaron, de manera simultánea, líneas para perfilar un modelo pedagógico orientado a la elaboración de libros dirigidos a instructores y alumnos de comunidades rurales. Al respecto, Taboada (1995, 2) destaca tres componentes fundamentales de la metodología utilizada en la obra mencionada. En primer lugar, expresa la necesidad de recoger y sistematizar la información acerca de la experiencia obtenida durante los doce años en que estuvieron vigentes los primeros manuales; posteriormente, resalta la importancia de la construcción colectiva, donde las decisiones metodológicas, la conceptualización teórica y los criterios para la elaboración, son resultado de la discusión grupal permanente de los autores de las diversas áreas del conocimiento con los instructores participantes. Esto permitió que la propuesta tuviera algunos rasgos de homogeneidad con relación al enfoque conceptual. Finalmente, indica lo importante de la puesta a prueba de los materiales.

Goldsmith (1996), por su parte, trata la metodología utilizada para diseñar, escribir e ilustrar la serie para niños *Cronito en la Historia de México*, que consta de nueve volúmenes.

Hay otros ejemplos de materiales que ofrecen lineamientos de carácter general a fin de orientar o dar pautas a quienes deseen dedicarse a la elaboración de textos, como el *Manual del autor* publicado por Editorial Trillas (1990) o el folleto *De cómo hacer publicaciones y no morir en el intento*, UPN (1995).

REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA INTERNACIONAL

La importancia de los libros de texto se inserta en el ámbito internacional. Desde su creación la UNESCO ha señalado la importancia de mejorarlos, por ejemplo, en 1946 la Comisión Preparatoria publicó el documento *El mundo*

visto a través de los libros de texto, que trataba de las actividades realizadas durante el periodo entre las dos guerras mundiales. Ese organismo ha prestado su apoyo a la realización de diversos eventos sobre libros de texto de historia, geografía y ciencias sociales y a través de la Red Internacional de Investigadores sobre los Libros de Texto plantea, que es necesario realizar acciones para ayudar a los autores y al profesorado en general a tomar conciencia de los valores que transmiten por medio de los materiales educativos.

En 1989 la División Educacional de Ciencias, Contenidos y Métodos de Educación Pública, de la UNESCO, presentó *The Elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*, que contiene lineamientos básicos para orientar a los interesados en publicar una obra de esta naturaleza.

En la década anterior la UNESCO ha desarrollado numerosas actividades de reflexión, aplicación e intercambio en torno a los materiales de enseñanza, por ejemplo: *La guía metodológica para la elaboración de materiales de lectura* (Reyes, 1990) surge como resultado de un proyecto que incluyó el desarrollo de talleres nacionales de capacitación en ocho países de América Latina y el Caribe. En esta guía se sintetizan las prácticas educativas gestadas en los talleres mencionados y se ofrece una propuesta de criterios para el diseño, producción y evaluación de materiales, sustentada en la idea de investigación educativa.

Asimismo, es importante reconocer publicaciones como las *Guías para el mejoramiento de la producción de materiales para la educación formal y no formal* también elaborada por la UNESCO (Calvo, 1987), varios educadores de Latinoamérica, América Central y del Caribe se reunieron para diseñar modelos de trabajo y materiales de enseñanza, la guía consta de 5 unidades:

- 1) Las demandas y descubrimiento de necesidades educativas.
- 2) Los recursos, criterios de selección y desarrollo de materiales.
- 3) Organización, administración de producción y utilización de materiales.
- 4) Promoción y venta de materiales educativos, y

5) Procesos de validación de los materiales.

Como resultado de dos reuniones internacionales de expertos, celebradas en Braunschweig, Alemania (1988), y Brisbane, Australia (1991) se plantearon *Las directrices y criterios para la elaboración, evaluación y revisión de los planes de estudio, los libros de texto y otro tipo de material didáctico en la educación internacional con miras a fomentar una dimensión internacional de la educación.*

La Universidad de Educación a Distancia (UNED), a través del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, desarrolló en España el Proyecto MANES (Manuales Escolares) cuyo propósito principal, de acuerdo con Gómez (2000,9-20), es la investigación de los manuales producidos en España, Portugal y América Latina durante el periodo de 1808-1990, por medio de la recopilación de la información disponible. Entre los resultados de esta búsqueda encontramos: un registro de los textos publicados; el análisis de la legislación existente acerca de los libros escolares; la reconstrucción de la historia por parte de las principales editoriales dedicadas a este tipo de publicaciones; y una revisión de las características pedagógicas, políticas e ideológicas de acuerdo con diversos criterios temáticos.

Como puede apreciarse, existe una gran preocupación por elaborar recomendaciones para "facilitar" o "guiar" la producción de materiales, desde un punto de vista tutorial, pero éstas no atienden los intereses educativos de cada uno de los países, tampoco la problemática de la formación de los autores, la conformación de equipos de trabajo, ni las decisiones de las editoriales que a fin de cuentas son las que intervienen en la publicación de las obras.

En este trabajo se enfatiza la elaboración de los libros de texto. Es importante referirse a un nivel específico y atender las preocupaciones disciplinarias, pues cada una de las asignaturas tiene su lógica interna, sus formas de difundir el conocimiento y su lenguaje propio.

PAPEL DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA SECUNDARIA

Diversos estudios etnográficos en escuelas primarias mexicanas muestran que la labor realizada por los maestros es tan diversa que, en promedio, sólo dedican el 27% del tiempo a la enseñanza, el 32% a la organización del trabajo del grupo, el 20% a las actividades administrativas y el 22% a otras actividades (Gálvez, Rockwell, *et. al.* 1981, 7).

Este problema se acentúa en la escuela secundaria, entre otras cosas, porque los docentes disponen de menos tiempo para trabajar con cada uno de sus grupos; tienen que preparar clases de uno o dos grados o de dos o más asignaturas; además, muchos carecen de la preparación que demanda la asignatura que imparten.

Estas condiciones de la educación secundaria explicarían que, dado que muchos profesores de este nivel (no hay datos precisos al respecto) carecen de una formación pedagógica adecuada para realizar su labor, algunos de ellos trabajan con asignaturas que no están del todo relacionadas con su formación profesional, pero sin embargo, atienden cursos en diversas disciplinas y a muchos estudiantes. Los profesores recurren a los libros de texto, que constituyen un auxiliar en el proceso de enseñanza tendiente a contribuir al logro del aprendizaje de sus alumnos y en los que encuentran el desarrollo accesible y comprensible de los contenidos del currículo que deben impartir.

Muchos profesionistas sin ser docentes, se encuentran en las escuelas secundarias impartiendo clases de asignaturas afines a los estudios por ellos realizados, aunque, no tienen conocimiento de las características del desarrollo de los alumnos con los cuales trabajan, así como de la didáctica para su enseñanza, lo que puede dificultar su labor.

Es en ese sentido que Gimeno (1995, 179) señala que los libros de texto adquieren importancia en el aula, ya que conjuntan los contenidos curriculares con los principios pedagógicos.

Algunos estudios etnográficos relacionados con las clases de Historia en secundaria ponen de manifiesto la importancia de los libros de texto. Como lo señala Vega (1996, 5), son el instrumento básico de trabajo en torno al cual se realiza la enseñanza y el aprendizaje de la historia, ya que el maestro

recurre a ellos para adquirir conocimientos previos al tratamiento de una nueva unidad o tema, preparar sus lecciones, dar respuesta a cuestionamientos planteados por los estudiantes o elaborar exámenes. Por su parte, Restrepo (1993, 61) también destaca el valor de estos materiales para contribuir a ejercitar lo aprendido, organizar el trabajo de la clase en pequeños grupos como forma de favorecer el aprendizaje colectivo, fomentar reelaboraciones a partir de los contenidos, y promover habilidades intelectuales como el análisis y síntesis, entre otras.

En ese mismo sentido, Vega (1996, 5) reconoce que el libro de texto marca la secuencia de los contenidos que los docentes siguen de acuerdo al orden en que aparecen. De esta manera, el libro es el regulador que posibilita que la clase siga su rumbo, que el trabajo del maestro y los alumnos no se disperse, a la vez que es instrumento que determina los criterios de evaluación.

De acuerdo con esta autora, el maestro le asigna al libro de texto un papel preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, al constituirse en el punto de partida y llegada de las actividades que él y sus alumnos realizan, traducándose en lo que denomina un "currículum en acción". Es importante señalar que no todos los maestros dan al texto los mismos usos.

Gimeno (1995,178-179), señala que la debilidad de la profesionalización de los docentes y las condiciones en las que desarrollan su trabajo hacen que los libros de texto sean intermediarios, esenciales e indispensables en el actual sistema escolar. Por su parte, Canedo (1998), en un estudio etnográfico, reconoce que los libros de texto, al ser tomados como base para planear las clases, secuenciar contenidos y desarrollar actividades, constituyen una de las fuentes que conforman los saberes y concepciones de los maestros.

Es innegable el papel potencial que juega el libro de texto en el desarrollo de la docencia, aunque es importante mencionar que tampoco se ha investigado al respecto. Esto refuerza la idea de que es necesario entender el proceso interno de su elaboración para saber qué es realmente lo que les

llega a los maestros y bajo qué supuestos se determinan las prácticas escolares.

PROBLEMAS EN TORNO A LOS LIBROS DE TEXTO

Numerosas investigaciones muestran que, generalmente los libros de texto presentan una serie de errores, omisiones, limitaciones o problemas. González (1999) reconoce que aunque los libros son considerados como un medio que permite la adquisición y almacenamiento de conocimientos disciplinares, en pocas ocasiones se los considera como un medio que promueve y estimula el desarrollo de habilidades y actitudes en los alumnos.

En ese sentido, en el "Primer Encuentro de profesores de historia en Educación Básica", Monterrosas (1995, 251-254) señaló que los libros analizados "no responden al enfoque, propósitos y características de los programas de estudio, de igual forma reconoce que no jerarquizan, ni respetan la organización de los contenidos, dándoles a todos los temas el mismo peso específico (...) no dosifican, ni calendarizan las actividades, ni los contenidos, por lo que el maestro y los alumnos se pierden y no terminan el programa, en el mejor de los casos, las primeras unidades se estudian ampliamente, mientras que en los últimos temas sólo son vistos de manera superficial, o no se tocan. Tampoco explotan la realidad presente ni los hechos históricos de la actualidad".

Mayorga (1998) señala que gran parte de los libros de texto de historia para la educación secundaria analizados en su investigación, presentan problemas como el predominio del discurso enciclopédico sobre el explicativo. Asimismo, hace notar el distanciamiento del enfoque del programa en lo que se refiere a mostrar los cambios y la continuidad o la historia como proceso. Con respecto al diseño de actividades, este autor señala que en algunas obras predomina la repetición de la información, por lo que los ubica más cercanos al enfoque tradicional.

Para Apple (1993, 125), "queda mucho por investigar sobre la aceptación, la interpretación y el rechazo parcial y/o total de los libros de texto por parte de los alumnos. Esta situación destaca que los niños y los jóvenes usuarios de estos libros tienen una visión diferente del mundo en el que se

desenvuelven, en comparación con los adultos. Esta diferencia radica entre otras cosas, a causa de su desarrollo en la sociedad (...) de la cual reciben un cúmulo de información que es procesada simplemente a su acervo. Todo ello crea condiciones diferentes en las concepciones y usos que estos usuarios tienen sobre todo con estos medios de enseñanza”.

LA PRODUCCIÓN DE LIBROS DE TEXTO

Borre opina que se le presta poca atención a la producción y hasta el momento hay escasa investigación en este campo. Parafraseando a Verdium-Müller, Borre (1996, 213), afirma que en el momento en el que se trata el libro de texto como producto de conocimiento, se hace necesario evaluar el proceso de producción que hay detrás de él: “El pensamiento dirigido hacia el producto, y el pensamiento dirigido hacia la producción van de la mano una vez que se han establecido las condiciones correctas”.

Así tenemos que el libro, como vehículo para la transmisión de saberes, hereda la imagen asociada a la generación de conocimientos, en la cual se promueve la idea de que los conceptos y relaciones entre ellos fueron descubiertos por personajes destacados, dejando de lado esfuerzos anteriores propios de la dinámica social y las condiciones materiales e institucionales en las que se apoya la producción intelectual.

Esta situación fue discutida por Florescano (1997, 123-124), quien reflexiona sobre la tendencia a dejar de lado las condiciones de producción. Aunque su análisis se centra en el campo de la historia como disciplina no deja de tener validez general: “Cuando los historiadores hacen historiografía o análisis de obras históricas se limitan a examinar los *contextos* intelectuales e ideológicos que parecen pertinentes para explicar la concepción de la historia y los métodos que adopta el historiador para reconstruir el pasado. Pero casi nunca aluden a las condiciones sociales que permiten esa reconstrucción. En tanto que ellos mismos operan bajo una división del trabajo que separa las ideas del proceso productivo que las genera, cuando hacen la crítica de su actividad la centran sobre el producto --la obra--, sin ocuparse del proceso productivo que lo crea. Es decir, para los historiadores la crítica de su actividad sólo es pertinente en el alto momento del discurso elaborado, no en los bajos fondos que lo producen. Y precisamente esta operación que

oculta las condiciones materiales y sociales que permiten la actividad del historiador es la que hace aparecer a la obra histórica como un producto individual o gremial, no social”.

De Certeau (1993, 124) considera que es precisamente en el “análisis de las condiciones de producción en que se desarrolla la actividad del historiador la condición indispensable (...) para hacer un análisis coherente de la obra histórica como producto científico ideológico”.

Bourdieu (1990, 18) observa que para dar “su objeto propio (...) a la creación intelectual hay que situar al artista y su obra en el sistema de relaciones constituido por los agentes sociales directamente vinculados con la producción y comunicación de la obra. Este sistema de relaciones, incluye artistas, editores, marchantes, críticos, público, quienes determinan las condiciones específicas de producción y circulación”.

Como los autores son quienes escriben las obras, las revisan y se vinculan con el proceso de edición, se hace necesario acudir a ellos para conocer sus creencias y entender la producción de un libro. Este estudio tiene como propósito central poner atención en la elaboración de los libros de texto de historia para la educación secundaria desde la perspectiva de los autores. A partir de sus experiencias será posible valorar la influencia de las condiciones materiales e institucionales inherentes que finalmente establecen las características de los libros de texto.

Investigar esta problemática adquiere importancia en la actualidad, sobre todo a la luz de la denominada Reforma Integral de la Educación Secundaria la cual tiene entre sus propósitos llevar a cabo un ajuste al currículum de la escuela secundaria, lo que necesariamente implica la elaboración de nuevos libros de texto y su consecuente evaluación, previa a su uso.

[1] La producción del estado del conocimiento comprende entre 1982 y 1993.

[2] Las investigaciones reportadas corresponden al periodo de 1992 a 2002.

CAPÍTULO I

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

Este capítulo tiene como propósito enunciar y delimitar las nociones principales para enfocar el análisis y acotar las conclusiones de los diferentes apartados del reporte. Entre los términos que requieren ser considerados encontramos los referidos a la definición de libros de texto, los materiales educativos como producción social y las creencias y condiciones materiales e institucionales en que se producen los libros analizados.

Los procedimientos empleados en el desarrollo de la investigación son presentados también en este capítulo, lo cual se hace desde la perspectiva metodológica elegida de acuerdo con el objeto de estudio.

Para la recolección de los datos se tomaron en cuenta dos fuentes principales: los libros de texto y los testimonios de sus autores, por lo que se determinó orientar la indagación a procedimientos relacionados con el análisis del contenido y la entrevista semi estructurada.

¿QUÉ ES UN LIBRO DE TEXTO?

Son posibles varias respuestas, por lo que consideramos conveniente incluir una serie de caracterizaciones que dan cuenta de ello. Por ejemplo, la UNESCO (1968) los define como "los libros recomendados para los alumnos que reciben educación en los niveles primario y secundario". De tal manera, tienen como destinatario fundamental al alumno.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en el acuerdo 236, por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas secundarias, establece: "la calidad de la educación básica, dentro de la cual se comprende el nivel de secundaria, depende de factores de distinta naturaleza, como es la pertinencia de los medios didácticos, fundada en un proceso planeado de evaluación que asegure su revisión y evite su obsolescencia".[1]

François Richaudeau (citado por Rivera, 1999, 54) considera que un manual escolar es "un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un

determinado proceso de aprendizaje y formación” y destaca una de las funciones que cumplen los libros de texto en las escuelas como auxiliar del maestro, en el proceso de enseñanza tendiente a contribuir al aprendizaje de sus alumnos.

Bertoni (en Carbone 2001, 20) señala que un texto articula objetivos educacionales precisos con determinados contenidos disciplinares y con una teoría pedagógica, explícita o implícita. Un conjunto de representaciones gráficas y signos icónicos, referidos a objetos disciplinares y organizados para responder a las exigencias didácticas de un determinado nivel de educación.

Navarro López (citado por Rivera, 1999, 55) define al libro de texto como el “recurso técnico-educativo, legalmente reconocido, que abre al usuario a la realidad cultural, científica y social-personal de su tiempo”. Esta posición incorpora otro elemento importante: la legalidad en el sentido de considerar el cumplimiento de normas oficiales para darle a una obra escrita el carácter de libro de texto.[\[2\]](#)

Para Gimeno (1995, 182) los libros de texto “son peculiares en su concepción, en sus funciones y en las leyes de producción y consumo por las que funcionan, no aparecen como un objeto cualquiera, sino que se manifiestan como el resultado de una operación empresarial”. Es decir, un libro de texto también se define y conforma a partir de intereses comerciales.

En esto coinciden García y Beas (1995, 16), para quienes un libro de texto también “es un producto destinado a la venta y al consumo que se rige por las leyes del mercado libre y la competitividad, independientes y a veces contrarias a los criterios científicos o pedagógicos”. En este orden de ideas, cuando un libro de texto compite en el mercado, los encargados del proceso editorial, de promoción, distribución y venta, inciden en su elaboración, para lo cual emplean una serie de recursos que tienen repercusiones en el producto final, pues lo que interesa a estos sectores es atraer a los consumidores potenciales y asegurar su permanencia en el mercado.

Para que un libro de educación secundaria sea publicado se requiere conformar un grupo de trabajo, elaborarlo de acuerdo con el programa de

estudios vigente, contar con el interés de una casa editorial, presentarlo a revisión y obtener la aprobación correspondiente de la SEP.

El libro de texto está vinculado a diferentes normas, pues existen criterios de aprobación oficiales, políticas de las casas editoriales, regulaciones de comercio, perfil de los autores, lineamientos curriculares, papel de los diferentes actores educativos --alumnos, maestros y directivos--, y técnicas docentes relacionadas con creencias acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Dicha normatividad es interpretada y observada por los autores; por lo tanto, el libro como producto final se relaciona también con los conocimientos disciplinares que puedan brindar los autores.

Para los propósitos de este reporte se tomó en cuenta que el libro de texto es un material educativo legalmente reconocido y sujeto a leyes de producción y consumo, compuesto de representaciones gráficas y signos icónicos referidos a determinados contenidos disciplinares, estructurado con el fin de que el maestro lo utilice como apoyo en su práctica docente y para cumplir con el aprendizaje del alumno, pues en él se concretan los objetivos sobre determinados temas curriculares, bajo una perspectiva pedagógica, explícita o implícita.

LOS LIBROS DE TEXTO COMO PRODUCCIÓN SOCIAL

Mendiola (2000,195-196) opina que la historia es una ciencia que se produce en y desde la sociedad. Por tanto, el historiador es producto de un proceso, de tal manera que los libros de texto no pueden aislarse de las condiciones sociales.

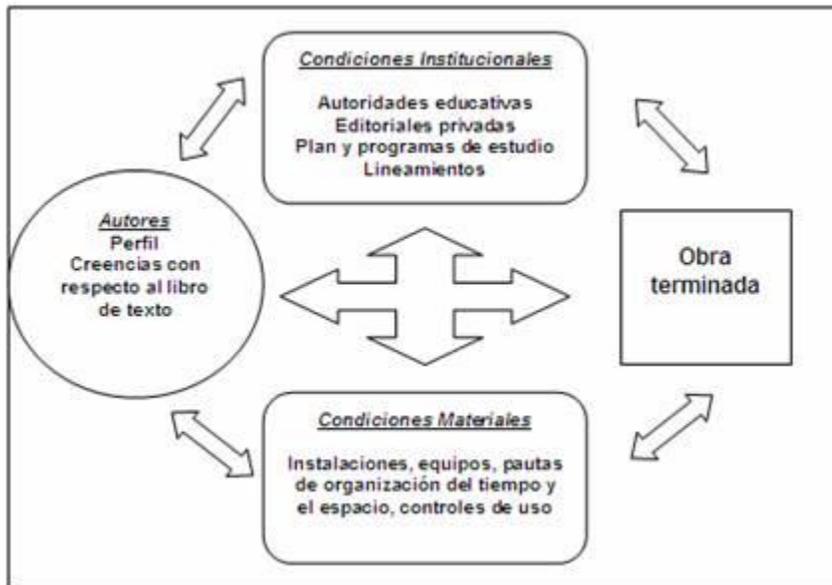
Actualmente en la elaboración de un libro de texto para educación secundaria intervienen no sólo los autores y la editorial sino también las autoridades educativas que emiten el plan, los programas de estudio y la normatividad que regula su aprobación. La intervención del Estado refleja el papel que debe jugar el libro de texto para alcanzar sus fines educativos, los cuales también son el resultado de la cultura, la identidad nacional y el proyecto de país.

Aunque los autores y editores conocen su oficio no se descarta que en la elaboración de los textos participen personas con diversa formación

académica o profesional. El libro de texto es punto de convergencia de la intervención de distintos sujetos e instituciones sociales. Las diferencias entre los autores es el elemento inicial en su elaboración, en la que se encontrarán rasgos idiosincrásicos relevantes. Así, aunque el libro contiene componentes individuales significativos, su producción debe referirse al contexto social correspondiente, en un tiempo específico.

En el siguiente esquema se muestran algunas relaciones entre los diferentes participantes en la producción. Destacan dos elementos: autores y libros de texto, los cuales no se consideran de manera aislada, sino en un marco de relaciones múltiples y complejas no evidentes e incluso inesperadas para quienes no han tenido la oportunidad de estar inmersos en un proceso de elaboración pues se tiende a creer que el autor es el único responsable de la obra publicada.

Proceso de elaboración de los libros de texto[3]



Cuadro 1

En el esquema se revelan las condiciones materiales e institucionales, generalmente ocultas pero relevantes, a partir de las cuales se conduce todo el proceso, de tal forma que lo intelectual, referido a los contenidos

disciplinarios y su desarrollo, puede ser desplazado por las tensiones entre las condiciones de producción.

Los docentes son los sujetos de la acción y transformación curricular, en tanto ponen en juego, saberes, poderes e intereses desiguales y recurren a procesos de negociación, compromiso, lucha, pasividad y resistencia. Cada maestro aporta la riqueza de sus propias referencias, así como las posibilidades de observación y reflexión involucradas en la resolución de su trabajo. Asimismo, comparten experiencias con otros colegas, de las cuales retoman las que consideran convenientes para incorporarlas como ocurre a los autores, al momento de elaborar sus libros de texto. Esos saberes integran conocimientos desarrollados en el trabajo docente, no sistematizados, ni formulados por una teoría (Ibarrola 1995, 3; Mercado 1994, 53, 54, 63).

Por lo anterior, resulta necesario un acercamiento a los autores de libros de texto con el fin de hacer explícitos algunos elementos y en tal sentido orientar su interpretación. De esta forma la entrevista surgirá como un instrumento muy útil para la obtención de datos, pues a través de ella los autores expresarán temas relativos a los propósitos de este estudio así como a algunos específicos detectados en la revisión de sus textos.

Las decisiones sobre los contenidos históricos, su presentación y organización se basan en experiencias del pasado, opiniones de personas cercanas, planteamientos de expertos o profesionistas. Las creencias juegan un papel importante.

¿Qué entendemos por creencias?

Para la presente investigación se retoma la perspectiva planteada por Janesick (en Clark 1990, 519), la cual describe a la creencia como una interpretación reflexiva y socialmente derivada de la experiencia, que sirve de base para la acción posterior. En este caso, la perspectiva de los autores de libros de texto combina creencias, intenciones, interpretaciones y conductas que interactúan continuamente y se modifican a través de la interacción social. También se adopta lo señalado por Clark (1990, 530) al referirse a los docentes como profesionales reflexivos que se encuentran en

un proceso de transformación continua que tiene como punto de partida su formación profesional que sigue desarrollándose y modificándose con el tiempo a través de su experiencia personal y laboral, además de la adquirida durante el proceso mismo en este caso durante la elaboración de los libros de texto, dentro de una estructura histórica determinada.

Abbagnano (1996, 259-260), define a las creencias, como la "disposición positiva respecto a la validez de una noción cualquiera. La creencia no implica por sí misma la validez objetiva de la noción que acepta ni, por lo demás, excluye esta validez (...) La creencia por sí, implica solamente la disposición positiva a cualquier título dado y para todos los efectos posibles, en las confrontaciones de una noción cualquiera. Por lo tanto, puede llamarse creencia a las convicciones científicas y la fe religiosa, el reconocimiento de un principio evidente o de una demostración, como la aceptación de un prejuicio o una superstición. Pero no puede llamarse creencia a la duda, que suspende el juicio respecto a la validez de una noción o a la opinión en el caso que excluya las condiciones necesarias para un compromiso de tal naturaleza".

Según Abbagnano (1996, 261, 262), las creencias reúnen ciertas características:

1. Actitud de compromiso en relación con una noción cualquiera.
2. Tal compromiso puede hallarse más o menos justificado por la validez objetiva de la noción, pero también puede no ser justificado.
3. El compromiso mismo transforma la noción en lo que Pierce denomina "hábito de acción", o sea en una regla de comportamiento.
4. Como regla de comportamiento la creencia puede producir en algunos campos la propia realización o la propia refutación.

Para Pratt (1992, 72) las creencias son la aceptación verdadera de alguna proposición determinada, la cual generalmente es en esencia intelectual, pero puede ser influida por la emoción. Una creencia puede basarse en una evidencia cierta y efectiva o en un prejuicio, en una intuición o en apariencias

engañosas, por consiguiente pueden existir creencias científicas, supersticiosas o extravagantes.

Según Delamont (1985, 32-33), "todos los seres humanos son reflexivos o interaccionan consigo mismos. Esto significa que pensamos lo que hacemos, y lo que ocurre en el interior de nuestras mentes es un elemento crucial en nuestra forma de actuar (...) Una consecuencia lógica de esto es la idea de que actuamos de acuerdo con la forma en que consideramos o interpretamos el mundo que nos rodea". Esta posición toma en cuenta los errores, en el sentido de que la visión del mundo construida por cada uno de nosotros no necesariamente está bien elaborada.

En una investigación realizada en escuelas Delamont (1985, 74), pone de manifiesto que el profesor tiene una serie de teorías más o menos sistemáticas sobre la educación derivadas de su preparación profesional y de un conjunto de creencias acerca de su práctica, que provienen de su experiencia y de la sabiduría popular de sus grupos de referencia.[4]

A partir de lo antes mencionado, se considera que las creencias más relevantes están relacionadas con la idea que tienen los autores acerca de las características que deben reunir los libros de texto de historia para la educación secundaria y la propuesta didáctica que plantean en sus libros, por considerar que es en este aspecto donde expresan las distintas formas que tienen de concebir y promover la enseñanza y el aprendizaje de dicha disciplina, con la percepción que tienen del proceso de producción de sus libros.

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN DE LOS LIBROS

Se entiende por condición lo que hace posible la realización de un acontecimiento. De acuerdo con Abbagnano (1996, 212), se puede adoptar el término *condición* siempre que se esté en presencia de un campo o grupo de referencia[5] más o menos limitado, consideradas las posibilidades que permitan establecer el índice de probabilidad relativa, esto es, el grado de previsibilidad para cada una, mediante oportunos procedimientos de investigación.

Durante la elaboración de los libros de texto los autores dependen de dos tipos de condiciones importantes: institucionales y materiales.

1. Condiciones institucionales

En una investigación realizada por Rockwell (1988, 65), que se refiere a la escuela primaria, observó que siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica y compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas de trabajo.

Esto es válido para los autores de libros de texto de educación secundaria debido a que atraviesan por situaciones similares a las que se ven involucrados los docentes, pues al incorporarse al proceso de elaboración tienen que adaptarse a la organización, normas preestablecidas y formas de trabajo de las instituciones que intervienen.

Las condiciones institucionales hacen referencia a los organismos públicos o privados que suponen un cuerpo directivo que, de ordinario cuentan con un establecimiento destinado a servir a algún fin socialmente reconocido y autorizado. También a todos aquellos aspectos que tienen que ver con las principales organizaciones con las que tiene relación el autor durante el proceso de producción, en este caso las editoriales y las autoridades educativas, que determinan las cuestiones legales, sociales, burocráticas y administrativas, a las que habrá que sujetarse y que pueden influir en el producto final. De acuerdo con Durkheim (citado en Abbagnano 1996, 691), de este tipo de organismos emanan un conjunto de normas que regulan la acción social.

Organizaciones involucradas

En el proceso de producción de los libros de texto para secundaria las organizaciones involucradas son, en primer lugar, la Secretaría de Educación Pública, encargada de establecer a través de la norma --por medio de leyes, reglamentos, lineamientos, plan y programas de estudio--, las directrices a seguir por las casas editoriales a fin de que éstas obtengan la aprobación de los textos, lo que influirá en sus pautas de planeación, organización y ejecución. En segundo lugar están las editoriales privadas, donde se llevan

a cabo una parte importante de la producción de los textos a través de acuerdos, convenios o negociaciones.

En esta investigación se entiende por normatividad al conjunto de leyes, reglamentos, acuerdos, lineamientos o disposiciones de carácter formal o jurídico que regulan las acciones a desarrollar por los diferentes actores que intervienen en el proceso, con la mira de otorgar a tales actividades la mayor eficiencia y precisión posibles.

Lineamientos oficiales

Entre los lineamientos vigentes a los que tienen que sujetarse tanto los autores como las editoriales privadas, se pueden señalar: el Plan y Programas de estudio para la Educación Secundaria 1993, considerado el "instrumento para organizar el trabajo escolar y lograr el avance cualitativo" (SEP 1994, 13), cuyo propósito esencial es el de "contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación" (SEP 1994, 12).

Características generales del Programa

El Programa de estudio para la Educación Secundaria 1993 consta de un apartado titulado "Enfoque", donde se plantean los propósitos y orientaciones acerca de la enseñanza de la historia, así como un listado de contenidos organizados cronológicamente en ocho unidades que permiten "organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política, de tal forma que los alumnos comprendan que las formas de vida actual, sus ventajas y

problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre” (SEP 1993, 99).

Por otra parte, en dicho programa se señala que “el estudio de los contenidos específicos de la asignatura, debe permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico; identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades, así como de los factores naturales en el devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación” (SEP 1993, 99).

El programa también establece que “el enfoque para el estudio de la historia busca evitar que la memorización de datos de los eventos históricos ‘destacados’ sea el objetivo principal de la enseñanza de esta asignatura (...) Es preferible (...) estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven” (SEP 1993, 99).

El documento relativo a los “Lineamientos y procedimientos para los autores, editores y autoridades educativas estatales que requieren la autorización de la Secretaría de Educación Pública para el uso de libros de texto para la Educación Secundaria” dado a conocer en junio de 1997 señala los fundamentos jurídicos que posibilitan a la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal para evaluar y en su caso autorizar los libros de educación secundaria (SEP 1997, 1). También menciona que el propósito fundamental del proceso de evaluación y autorización de los libros de texto de educación secundaria es asegurar que las obras editadas para este nivel educativo correspondan a los propósitos, enfoques y contenidos del plan y programas de estudio vigentes (SEP 1997, 1).[6]

Las editoriales tienen que sujetarse a los lineamientos establecidos por la Cámara Nacional de la Industria Editorial y respetar lo convenido en la Ley sobre Derechos de Autor.

Editoriales privadas

Cada editorial genera sus propias normas para la producción de materiales, de modo que en este aspecto no hay regulaciones de aplicación generalizada. No obstante, hay consenso en la necesidad de editar libros para que funcionen en las condiciones institucionales de la práctica docente en la escuela secundaria.

La editorial es el principal escenario de comunicación entre quienes intervienen en el proceso de producción. Durante éste las realidades diarias son definidas y redefinidas, aunque siempre hay quienes ejercen más poder que otros y pueden imponer sus puntos de vista a los demás.

2. Condiciones materiales

Si retomamos y adaptamos algunas afirmaciones de Rockwell (1988, 68) sobre los procesos de producción de libros de texto, las condiciones materiales no sólo hacen referencia a los recursos físicos para el trabajo sino también, a las relaciones laborales, la organización del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, dueños de editoriales, autores y editores.

Las empresas privadas orientan sus decisiones bajo criterios comerciales de costo y ganancia. Las editoriales no son ajenas a este contexto y para la producción de libros de texto prestan especial atención a la inversión que hacen en recursos materiales y humanos, es decir, en la adquisición de equipos de cómputo, la compra de papel y tintas, el pago de servicios, las remuneraciones a empleados o especialistas, las erogaciones por derechos de autor relacionadas con el uso de imágenes, y la acumulación de fuentes bibliográficas para los autores. Estas condiciones tienen influencia en las relaciones entre autores, dibujantes, fotógrafos, correctores de estilo y diagramadores involucrados en el diseño e impresión de la obra.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Dada la falta de estudios sobre el tema que nos ocupa, lo cual implica poco conocimiento sobre los factores que pueden influir en la producción de materiales educativos, se consideró importante intentar un acercamiento modesto pero con la mayor profundidad posible.

Para los propósitos de esta investigación se revisaron varios textos de la asignatura de historia para educación secundaria. Con tal fin, se adquirieron ejemplares en librerías y se clasificaron para su análisis. Después centrar la atención en una parte de ellos, se procedió a entrevistar a los autores de dichas obras, con preferencia a aquellos que residen en el Distrito Federal y sus alrededores, con diferentes formaciones y aceptación entre los maestros.

Investigación cualitativa

Para este estudio se han adoptado las características que señala Maykut (1999, 43-47), las cuales se distinguen por:

1. *Un centro de atención exploratorio y descriptivo.* La investigación cualitativa está diseñada para descubrir aspectos acerca de un fenómeno de interés, particularmente social, donde los participantes son los sujetos de estudio. Los investigadores establecen un centro de indagación general que los ayuda a guiar el descubrimiento de un fenómeno social (Lincoln y Guba, 1985). Al respecto, Mary Belenky (1992) ha elegido el término "investigación interpretativa descriptiva" para referirse a estudios exploratorios, los cuales toman como puntos esenciales las palabras de la gente como datos de análisis y sus significados.

2. *Diseño emergente.* El propósito de seguir los conocimientos que emergen de las primeras aproximaciones, tiene la intención de plantear nuevas indagaciones que ofrezcan una idea amplia sobre el foco de indagación.

3. *Selección de participantes y escenarios.* Los participantes o escenarios tales como escuelas u organizaciones, son cuidadosamente seleccionados por inclusión, basados en la posibilidad de que cada uno de ellos pueda expandir la variabilidad.

4. *Énfasis del humano como un instrumento.* Los investigadores cualitativos tienen la responsabilidad de compilar datos, cuya relevancia cambia según el estudio proceda generando nuevos significados, los cuales frecuentemente se refieren a las palabras de las personas y sus acciones. Es posible incluir otros instrumentos formales, tales como cuestionarios o test para tener en cuenta los datos que se han colectado.

5. *Los métodos cualitativos de la recolección de datos.* Los datos provienen generalmente de las palabras de la gente y de sus acciones, por lo que se requieren métodos que permitan al investigador capturar su lenguaje y su conducta; los modos más útiles modos de obtener esta información son la observación participante, entrevistas a profundidad, entrevistas a grupos y la compilación de documentos relevantes.

6. *Análisis de datos.* Las características de la investigación se pueden describir en dos puntos importantes del análisis: a) es una investigación constante, y b) es básicamente inductiva, es decir, cada caso aporta elementos para la generalización. Los datos son estudiados como perspectivas de los participantes. El análisis comienza cuando se tiene un conjunto de datos acumulados que permiten obtener ciertos aspectos del fenómeno estudiado para ser observados. Nada es predeterminado por el investigador como algo importante. Con estas ideas se pretende reconocer a las personas o fenómenos relevantes que puedan ayudar en el estudio. Los resultados de la investigación son consecuencia del análisis sistemático de las categorías homogéneas que se obtienen del significado inductivo de los datos.

7. *Un estudio de caso para reportar resultados.* Los investigadores tienen la oportunidad de registrar muchos datos y dar al lector suficiente información que reporte características aplicables a otros escenarios. Los resultados son más efectivos presentados dentro de una rica narración, algunas veces referidas como un estudio de caso o varios.

Estos siete rasgos proporcionan un armazón para el diseño e implementación de estudios de investigación cualitativa. De acuerdo con esta perspectiva, el centro de atención son los libros de texto y sus autores.

La revisión de materiales y la interacción con quienes los elaboraron puso de manifiesto las prácticas sociales implícitas en la producción de los libros de texto. A partir de lo expresado por los autores se conocieron significados y procesos, además de revelar su perspectiva con relación a la posible influencia de las condiciones institucionales o materiales en el producto final.

El acercamiento a los autores y el desarrollo de las entrevistas se ajustaron al diseño establecido, pero en algunos casos las preguntas debieron reformularse para la obtención y organización de los datos finales. La cantidad de autores contactados rebasa lo que se reporta, pues no todos mostraron disposición ni interés en participar o, aún con su consentimiento no centraban sus respuestas o se rehusaban a contestar.

La selección de prospectos que conformaran el estudio se fue elaborando cuidadosamente y por inclusión. Previamente se realizaron ensayos piloto tratando de encontrar sujetos que incorporaran elementos no considerados y de ellos se obtuviera una variedad importante del tipo de autores. Lo exhaustivo de esta tarea no fue una simple pretensión. Se decidió revisar una unidad programática de los textos y analizar su contenido, además de llevar a cabo entrevistas semi-estructuradas a los autores de los libros.

Se consideró importante tomar en cuenta varias fuentes de datos con las cuales pudieran cotejarse los significados atribuidos por los autores; además de sus palabras, el centro de atención fue el producto de sus acciones, reveladas en las lecciones de sus libros de texto, por lo que, parte de los materiales que elaboraron fueron relevantes en este trabajo.

El análisis comenzó cuando, de la revisión de los textos y de las transcripciones de las entrevistas se contó con suficiente información. Para identificar datos y categorías se diseñaron tablas y se conformó un fichero que permitiese conjeturar o ensayar diferentes modos de organización.

Tanto la elaboración de las tablas como la de los ficheros requirieron mucho tiempo, pero dieron oportunidad de obtener elementos importantes del fenómeno estudiado. Este reporte es solamente parte de los intentos realizados y atiende una perspectiva de las tantas que se pudieron detectar.

Los resultados se presentan intercalando interpretaciones en las narraciones de los sujetos, con el fin de identificar las aportaciones de cada uno de ellos para establecer generalizaciones importantes.

Revisión de materiales escritos

La revisión de los materiales escritos constituye una valiosa oportunidad para obtener información de las fuentes directas sobre los asuntos que interesa indagar. Se consideró pertinente analizar el contenido de las obras de los sujetos seleccionados en dos momentos. En el primero, se revisaron de manera general todos los componentes que integran los libros de texto; y, en un segundo, se analizó de manera particular solamente la propuesta didáctica de una unidad determinada.

Criterios para la selección de los libros de texto

Para la selección de textos se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los libros de historia que fueron aprobados en las listas oficiales de 1994, 1996 y 1998, y a partir de ahí se eligieron las obras.

1. Libros de Historia de tercer grado de educación secundaria. *Es importante mencionar que en la educación secundaria hay dos cursos de Historia Universal y uno de Historia de México. La asignatura sobre la cual se trabajó corresponde a esta última, dado que incluye contenidos que, de alguna manera están más cercanos con la formación académica de los autores lo que evitaría la dispersión en la información. En todos los libros se analizó de manera particular la propuesta didáctica de la unidad 6: "México durante el Porfiriato".*

2. Libros aprobados por la SEP. *Todos los libros son sometidos a revisión por parte de la SEP, pero sólo algunos autorizados para ser utilizados en las escuelas secundarias. Para este estudio se eligieron libros aprobados, ya que al tener el aval de esa institución, se sobrentiende que pasaron por un proceso en el que fueron sometidos a requerimientos mínimos y a la revisión de personas ajenas a la editorial y a los propios autores.*

3. *Dos periodos de evaluación de los textos* Cabe señalar que en el momento de selección de los libros analizados, existía una diferencia de procesos en la aprobación de los libros de texto. La Dirección General de Evaluación, en ese entonces (1993) responsable de la evaluación de los textos para la educación secundaria, aprobaba los libros por uno, dos o tres años, de acuerdo con las características de los textos. Para las autoridades responsables de la evaluación de las obras, los libros aprobados por tres años eran considerados como los mejores. En junio de 1997, la Secretaría de Educación Pública organizó la Primera Jornada Nacional Informativa sobre elaboración y evaluación de libros de texto para la educación secundaria, donde se dieron a conocer los "Lineamientos y procedimientos para los autores, editores y autoridades estatales que requieren la autorización de la Secretaría de Educación Pública para el uso de libros de texto para la Educación Secundaria", que establecen los "elementos básicos que apoyen la producción de estos textos educativos con alto nivel de calidad". Los libros aprobados por esta modalidad tienen vigencia ilimitada, salvo por cambio de planes y programas de estudio, por decisión de la casa editorial o del equipo de autores. Cuatro de los cinco libros seleccionados para este estudio fueron aprobados por tres años y el quinto fue autorizado para su uso de acuerdo

con los lineamientos vigentes en ese momento, es decir, con vigencia ilimitada.

4. Distintas editoriales. Las casas editoriales cuentan con diferentes recursos, esto es, que pueden ofrecer condiciones materiales e institucionales distintas, de tal manera, que éste fue otro elemento a considerar; por ello, se trató de incluir en este estudio libros que pertenecieran a diversas casas editoriales. Dentro de los criterios de selección se tuvieron que incluir otros elementos, pues algunos autores no estaban presentes en el momento de realizar las entrevistas o no mostraron interés por participar en la investigación.

Análisis de contenido

La revisión de textos se orientó bajo lo que se conoce como análisis de contenido. Para Navarro (en Delgado 1999, 178-179), "todo texto con sentido puede convertirse en principio, en objeto de alguna forma de análisis de contenido. Pero, ¿en qué consiste el análisis de contenido? A lo que se alude en realidad, y aunque suena un tanto paradójico, no es tanto al texto mismo, sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo como instrumento. Desde este punto de vista, el contenido de un texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido".

Navarro (en ídem 181-182) concibe el análisis de contenido "como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes". Asimismo, el productor del texto refleja no sólo su propia subjetividad, sino también la imagen que tiene del sujeto al que ese texto va dirigido, e incluso la imagen que a su juicio ese sujeto tiene de él mismo. Éste es un fenómeno que resulta esencial en la constitución de lo que se suele llamar un "contexto" que en cierto modo, no sería sino la modulación que impone, en la expresión de la subjetividad del sujeto que comunica, no sólo su intención individual básica en la situación en que se halla, sino también en las características que ese sujeto atribuye a otros con los que interactúa (real o potencialmente) a través de esa comunicación.

El análisis de contenido de los libros de texto tuvo que hacerse a partir de elementos de forma y contenido frecuentes. Esto permitió algunas comparaciones básicas y definir categorías para todas las obras consideradas. También se relacionaron los resultados de las entrevistas realizadas a los autores, y se plantearon categorías comunes, de modo que se pudiera llevar a cabo un análisis de casos para integrar la información recopilada.

Entrevistas semi-estructuradas

Este estudio se apoyó en la entrevista semi-estructurada como elemento fundamental para la obtención de información, por ser un instrumento que permite acceder con mayor sistematicidad y profundidad a las perspectivas e interpretaciones de los sujetos. "A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos" (Woods 1987, 77).

Las entrevistas permitieron conocer la perspectiva de los autores sobre lo que hicieron en el proceso de elaboración del texto en relación con el conocimiento de la historia, sus comportamientos ante las autoridades educativas y las editoriales, la interacción al interior de los equipos, las motivaciones que los influyeron y cómo parte o todas estas circunstancias se fueron modificando con el tiempo.

El conocimiento de las motivaciones de los sujetos considerados y sus opiniones respecto a la forma en que reconocen a éstas reflejadas o no en sus obras, requirió explorar temas como el papel que juega el libro de texto en la educación, sus ideas sobre historia, sobre el maestro y el alumno, así como acerca de los recursos utilizados para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el propósito de identificar los diferentes aspectos que se analizan las preguntas se agruparon en tres rubros.

1) creencias de los autores respecto al papel que le conceden a los libros de texto para la educación secundaria,

2) propuesta didáctica de sus obras, y

3) condiciones institucionales y materiales con que contaron para la elaboración de los textos.

No existió un guión cerrado por lo que muchas de las preguntas se fueron reformulando en el transcurso de la conversación.

Para identificar posibles errores, omisiones o imprecisiones que pudieran presentar las preguntas, se llevaron a cabo entrevistas previas a autores que no participaron en este estudio. A fin de que los entrevistados contestaran con la veracidad que se requería, la prueba piloto ratificó la necesidad de mantener el anonimato de los autores.

Para lograr que las personas se "abran" y manifiesten sus ideas con respecto a una situación determinada, se estableció con cada autor previo al desarrollo de las entrevistas un "rapport" a fin comunicarles la simpatía que se siente por los informantes, Taylor (1987, 55).

Se les expresó a los autores la posibilidad de trabajar en sesiones de noventa minutos. Cuando las respuestas se desviaban del asunto tratado, se procedía a plantear las preguntas de otra manera con el fin de que el autor se expresara con mayores elementos y esto a su vez contribuyera a identificar la claridad de ideas sobre los tres aspectos antes mencionados. En las entrevistas, se tomaron en cuenta las recomendaciones que Rodríguez (en Delgado 1999, 254-255) plantea cuando se realiza una entrevista semi-estructurada, tales como dejar espacio para que el entrevistado organice sus pensamientos, hablar mucho menos que él, no adoptar pautas rígidas al respecto, ya que el silencio puede provocar ansiedad y utilizar, de ser posible el léxico del entrevistado en lugar de la terminología especializada.

Como ya se mencionó el análisis de las entrevistas permitió identificar características comunes que dieron lugar a categorías, con las cuales se procedió a establecer relaciones con los libros, para obtener conclusiones a partir de los resultados. Para esto, se elaboraron fichas con los elementos identificados en cada libro y de lo expresado por los autores según sus creencias sobre los diferentes componentes de su obra y su percepción sobre

las condiciones institucionales y materiales que se presentaron durante el proceso.

Las fichas permitieron un manejo sencillo de la información relevante y la posibilidad de permutar el orden asignado condujo a diversas maneras de organización.

Para sistematizar la información, a partir de las fichas se elaboraron tablas con las cuales se resumieron elementos comunes y se establecieron relaciones entre los componentes. Las fichas y tablas fueron las principales herramientas para el manejo de los datos y para sintetizar algunas ideas y conclusiones.

Sin embargo, el proceso requirió de varios intentos y es posible que todavía se puedan encontrar otros caminos para el análisis. Se tuvo que tomar la decisión de seguir uno de éstos, que es el que se presenta en los capítulos siguientes.

Aspectos que se tomaron en cuenta para la selección de los autores.

Algunos autores, como Elsie Rockwell, consideran que una estrategia analítica importante es el hecho de contrastar elementos sustancialmente diferentes.

Como ya se dijo la selección de sujetos estuvo delimitada por varios factores; por ejemplo, la cantidad de libros de texto publicados y el lugar de residencia de los autores. Se tuvo cuidado de considerar a autores que contaran con diversa formación académica y profesional.

Bajo estas acotaciones se determinó recurrir a aquellos autores con los que se tuviera la posibilidad de consultar frecuentemente, sin intentar abarcar a la totalidad de ellos.

A continuación se presentan criterios adicionales para la selección, mismos que surgieron de la revisión de los textos:

1. Los autores como informantes dispuestos. *Con el propósito de contar con la información requerida, se indagó desde el inicio, la disposición de los autores seleccionados para ser entrevistados. Esto implicó a veces más de una entrevista. Cabe considerar que se trató de eliminar todo vestigio que permitiera identificar los materiales, autores y editoriales. Por ello, en la presente investigación tanto el nombre de los autores como el de los libros y las editoriales se mantienen en el anonimato con el propósito de respetar las posiciones asumidas por cada una de las instancias. Esto les fue comunicado a los participantes con la intención de que expresaran libremente sus puntos de vista, de manera que la información fuera fidedigna y no afectara sus intereses. En lo sucesivo el color con el que se identificarán los cinco libros analizados nada tiene que ver con la portada de los mismos.*

2. Autores de ambos géneros. *Los entrevistados fueron hombres y mujeres, pero en el análisis se hace referencia a ellos en masculino para reforzar el anonimato.*

3. Diversas experiencias. *Se buscaron autores con distinta experiencia, tanto profesional como docente, asimismo respecto a la elaboración de materiales educativos. Más adelante se podrán apreciar los autores que tienen un perfil básicamente relacionado con el trabajo docente, mientras que otros están vinculados con la investigación académica. Se consideró importante manejar este espectro a fin de evaluar su influencia en la producción de los textos.*

4. Número de autores. *Dos de los volúmenes han sido escritos por un autor, otros dos por un grupo de tres y el último por un grupo de seis.*

Estudio de casos

Para integrar la información recabada de libros de texto y de las entrevistas se utilizó la estrategia "estudio de casos". Con ésta se intenta, de acuerdo con lo expresado por Rivera (1999, 79), "analizar las características de una persona o una comunidad. Es decir, se pretende estudiar un fenómeno específico (un proceso, una persona, una institución) con el propósito de entender el fenómeno en cuestión". Los estudios de caso son de interés por mostrar experiencias semejantes, pero a la vez son únicos. Interesa tanto lo

que tienen en común como lo que tienen de único, lo cual se constituye en una herramienta para comprender su complejidad.

Según López-Barajas (citado por Rivera 1999, 80): "El estudio cualitativo de los datos que proporciona el estudio de casos se caracteriza por la perspectiva holística y práctica de profundizar en la comprensión de los significados implícitos en la realidad".

Stake (1999, 17) clasifica los estudios de caso en *intrínsecos*, *instrumentales* y *colectivos*. Los primeros, pretenden comprender un caso específico, ya que no interesa mediante su estudio aprender sobre otros casos o sobre algún problema general; más bien lo que interesa es conocer a profundidad ese caso particular. Los segundos son aquellos que, sirven como instrumento para entender, a partir del caso seleccionado, otro asunto relacionado con su problemática. Los casos colectivos centran su atención en indagar un fenómeno a partir de un determinado número de casos. Cada caso es un instrumento para aprender sobre los efectos de las normas de clasificación, pero deberá existir una buena coordinación entre cada uno de los casos individuales, ya que como lo menciona Rivera (1999, 83), no se trata de un estudio colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

Finalmente, Stake (1999, 17) recomienda escoger casos fáciles de abordar, donde las indagaciones sean bien acogidas y quizá se cuente con un posible informador dispuesto a dar opiniones.

En la presente investigación, se utilizó el estudio de casos colectivos, a fin de indagar temas específicos como las creencias de los autores de libros de historia, la forma en que ellas configuran su propuesta didáctica, así como la influencia que pueden ejercer las condiciones institucionales y materiales en su desempeño.

[1] La normatividad relacionada con la elaboración de libros de texto se abordará en el apartado *lineamientos oficiales* de este mismo capítulo. En el anexo de este trabajo se puede consultar el acuerdo 236.

- [2] En México los materiales educativos, como los libros elaborados para el uso de los alumnos, deben cumplir normas para ser autorizados y promovidos en las escuelas; dichas normas pueden referirse desde los fines de la educación hasta preferencias de grupos sociales específicos. Desde hace varias décadas, existe un proceso de revisión para obtener un dictamen de aprobación de libros de texto. La instancia encargada de este procedimiento ha sido la Dirección Adjunta de Materiales Educativos adscrita a la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- [3] Elaboración del esquema con base en los criterios expuestos.
- [4] Un grupo de referencia tiene que ver con los grupos en los que participa la mayoría de la gente, cuyas perspectivas compartidas y generadas al interior son generalmente las más importantes. De acuerdo con Merton y Kit (citado por Delgado 1999, 240) un grupo de referencia se define en función de tres criterios: "a) comprende cierto número de individuos que interactúan entre sí sobre la base de pautas establecidas; b) las personas que interactúan se definen a sí mismas como miembros del grupo; c) estas personas son reconocidas por otras (miembros y no miembros) como integrantes del grupo".
- [5] Este estudio asume la definición de Shibutani (1985, 71, 73) con respecto a un grupo de referencia, es decir, a todo tipo de agrupamientos que puedan convertirse en grupos de referencia. Para el común de la gente los grupos de mayor importancia son aquellos en los que participa directamente, pero en algunas operaciones se puede asumir la perspectiva atribuida a alguna categoría social: una clase social, un grupo étnico, la de una comunidad dada o la que se relaciona con algún interés especial en las actividades de cada día; en este caso se consideró a un grupo de autores. Las perspectivas compartidas y generadas por grupos de referencia dentro de la educación son generalmente las importantes.
- [6] El 18 de diciembre de 1997 se publicó en el *Diario Oficial*, el acuerdo 236, por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a las escuelas del nivel de secundaria. Cabe aclarar que este documento sólo rigió la elaboración de uno de los libros analizados más adelante en este estudio.

CAPÍTULO II

LOS LIBROS DE HISTORIA POR DENTRO

En este capítulo se presentan los resultados de la revisión de los libros de texto seleccionados, con el fin de conocer su estructura interna y el papel que juegan los elementos incluidos en cada uno, a partir de las consideraciones pedagógicas y los conocimientos disciplinarios de los autores. Es importante señalar que la consideración de los elementos no fue totalmente predefinida, sino que algunos surgieron durante el análisis.

En primer lugar, se identificó la visión panorámica de cada libro, se continuó con el reconocimiento de los componentes principales de la unidad seis, para concluir con la descripción de los elementos que forman parte de la propuesta didáctica implícita en cada texto. A partir del análisis de contenido, se obtuvieron resultados que dan cuenta de sus características generales.

Los resultados fueron organizados en tablas por distintas temáticas. Para efectos de este reporte, se iniciará con las características generales de cada uno de los libros. El orden de presentación que haga referencia a los textos de esta investigación, es el que prevalecerá en todo momento y responde al número de autores que participaron; en la primera y segunda columnas del lado izquierdo, encontramos a los autores que elaboraron sus libros de manera individual, mientras que en la tercera y cuarta columnas a los autores cuyo equipo se conformó por tres personas, para concluir con los autores 1 y 2 del libro azul que forman parte de un equipo de seis coautores de la misma obra.

Para hacer referencia a características presentes en los libros *verde*, *amarillo*, *rojo*, *naranja* y *azul*, respectivamente se utilizarán las letras mayúsculas, cursivas y negritas **V**, **M**, **R**, **N** y **Z**.

Los libros corresponden a dos periodos diferentes de aprobación. El texto **M** fue aprobado por tiempo indefinido en 1998 de acuerdo con los lineamientos vigentes y por la Dirección General de Materiales y Métodos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, mientras que los cuatro textos restantes **V**, **R**, **N** y **Z** fueron aprobados por tres años, con los lineamientos

anteriores a los de junio de 1997 y por la Dirección General de Evaluación, que era la encargada de evaluar los textos en 1993.

VISIÓN PANORÁMICA DE LOS TEXTOS					
Categorías/Libros	V	M	R	N	Z
<u>Características Generales</u>					
Aprobación	3 años	Indefinido	3 años	3 años	3 años
Primera edición	1996	1998	1994	1994	1994
Páginas	188	304	247	272	286
Autores	1	1	3	3	6

Cuadro 1

Como se observa, tres obras fueron publicadas en 1994, una en 1996 y otra en 1998. Cabe mencionar que en 1994, posterior a la difusión del Plan y Programas de estudio de 1993 para la educación secundaria, se publicó un mayor número de libros que en los años siguientes. La extensión de los textos fue muy diversa. Hay una diferencia de hasta 116 páginas entre el libro que tiene un menor número y el que tiene más. Por otra parte, la cantidad de páginas no coincide con la de autores, pues el libro de un solo autor tiene el mayor número.

El siguiente cuadro muestra la cantidad de temas y subtemas que tiene el Programa de historia de tercer grado para educación secundaria, así como el número de páginas que los autores destinaron a su desarrollo.

RELACIÓN ENTRE CONTENIDOS DEL PROGRAMA Y EL NÚMERO DE PÁGINAS EN LOS LIBROS DE TEXTO					
	V	M	R	N	Z
Categoría/Libros					

<u>De acuerdo con el programa oficial</u>	<u>Páginas desarrolladas por unidad de acuerdo a los temas del programa</u>				
<u>Tema Subtemas Total</u>					
<i>Unidad 1</i>					
6 18 24	29	47	29	39	55
<i>Unidad 2</i>					
6 6 32	28	33	31	39	52
<i>Unidad 3</i>					
3 14 17	16	25	19	19	11
<i>Unidad 4</i>					
4 19 23	18	33	23	23	15
<i>Unidad 5</i>					
6 20 26	20	31	27	24	19
<i>Unidad 6</i>					
6 26 32	20	29	33	27	17
<i>Unidad 7</i>					
4 24 28	24	39	25	29	47
<i>Unidad 8</i>					
6 31 37	24	47	35	46	33
-----	-----	-----	-----	-----	-----
219	188	304	247	272	286

Cuadro 2

El Programa consta de 219 temas y subtemas a desarrollar durante el ciclo escolar en aproximadamente 120 sesiones de 50 minutos. Esto quiere decir que, para cubrir la totalidad de los contenidos del Programa, los profesores que imparten la asignatura tendrían que trabajar en promedio con dos subtemas por sesión. Hay que tener en cuenta que los temas a desarrollar presentan diferentes niveles de complejidad. La manera en que los autores desarrollan los contenidos varía considerablemente. El libro **V** tiene 188 páginas, 31 menos que los subtemas planteados en el Programa, mientras que el libro **M** ocupa 304, es decir, 116 más que en el libro **V**.

Además, los autores no le conceden el mismo peso a los contenidos de las distintas épocas, por ejemplo, los que se refieren a las Civilizaciones prehispánicas, la Conquista y Colonia, y México Contemporáneo, se les asignan de 30 a 37 páginas, mientras los que tienen que ver con la Independencia de México, a las primeras décadas de vida independiente y los gobiernos liberales se les destina de 17 a 26. La extensión de algunas unidades tiene que ver con la distribución que hicieron los autores, mientras menos unidades tienen, más desarrollaron las que les fueron asignadas, salvo el caso excepcional del libro **M**, que contiene un mayor número de páginas que los demás.

Con la intención de identificar las distintas partes que conforman a los cinco libros seleccionados, se realizó una revisión que puso de manifiesto sus componentes:

COMPONENTES PRINCIPALES DE LOS LIBROS DE TEXTO				
V	M	R	N	Z
<p><u>Dedicatorias</u> A personas que brindaron apoyo especial.</p> <p><u>Agradecimientos</u> A especialistas. A Instituciones.</p> <p><u>Contenido</u> Contenidos desglosados y contenidos del programa.</p> <p><u>Desarrollo de Unidades</u></p>	<p><u>Índice</u> Adaptación del autor al programa vigente.</p> <p><u>Introducción</u> Reflexión de un sabio. Historia que se quiere transmitir. Importancia del conocimiento de la Historia de México.</p> <p><u>Desarrollo de Unidades</u></p> <p><u>Glosario</u></p>	<p><u>Contenido</u> Índice con modificaciones al programa; incluye de secciones.</p> <p><u>Introducción</u> Palabras al maestro y al alumno. Explica contenido unidades y secciones. La historia en frases y reflexiones.</p> <p><u>Desarrollo de Unidades</u></p>	<p><u>Calendario.</u> <u>Sugerencia de dosificación del programa de estudios e índice de contenido</u></p> <p>Contenidos del programa, en los meses de trabajo, las sesiones para cada subtema, las actividades sugeridas y los ejercicios de evaluación por unidad.</p> <p><u>Desarrollo de Unidades</u></p> <p><u>Ejercicios evaluatorios</u></p>	<p><u>Presentación</u> Concepción de los autores sobre la historia en el texto.</p> <p><u>Guía didáctica</u> Reconstruir o recrear procesos. Reproducción de testimonios históricos. Actividades para reafirmar conocimientos.</p> <p><u>Índice</u> Ilustrado.</p> <p><u>Desarrollo de Unidades</u></p> <p><u>Índice de Ilustraciones por Unidad</u></p>

	<p>Lista de palabras por orden alfabético.</p> <p><u>Bibliografía para el maestro y para el alumno</u></p> <p>2 listas de libros de consulta por orden alfabético.</p>	<p><u>Glosario</u></p> <p>Lista de palabras por orden alfabético.</p> <p><u>Bibliografía para el maestro y para el alumno</u></p> <p>2 listas de libros de consulta por orden alfabético.</p>	<p>Pruebas objetivas por unidad.</p> <p><u>Guía didáctica</u></p> <p>Explica estructura de la unidad, características de los adolescentes y aprendizaje de la historia.</p> <p><u>Bibliografía para el maestro y para el alumno</u></p> <p>2 listas de libros de consulta por orden alfabético.</p>	<p><u>Preparación profesional de los autores</u></p> <p><u>Agradecimiento a Instituciones que permitieron el uso de material gráfico</u></p>
--	---	---	---	--

Cuadro 3

Lo anterior muestra una variación en la cantidad y tipo de apartados o secciones que componen cada libro. Aunque también identificamos algunas constantes, como las palabras al maestro y a los alumnos, la introducción, el glosario y la bibliografía.

Se observa que los libros **M**, **R**, **N** y **Z** incluyen palabras al maestro y al alumno al comienzo de la obra para explicar las características del programa vigente, el tipo de historia a estudiar en ese texto en particular, los propósitos de la asignatura, así como la forma que cada autor considera idónea enseñarla. No todos los autores incluyeron la introducción, lo que sucede con el libro **V** que carece de este apartado. El **N** presenta algo equivalente, pero casi al final del texto, denominado "Guía Didáctica" y a diferencia de los otros, incluye "Ejercicios evaluatorios" por cada unidad, que pueden ser útiles como apoyo a la labor docente, pues resuelven una parte del trabajo con sus alumnos.

La manera en que está organizado el contenido de las unidades varía de un libro a otro, pues encontramos aquellos donde se respeta el orden establecido en el

programa, pero también los hay que hacen adaptaciones o incluso propuestas de organización y distribución de los temas a abordar durante el ciclo escolar; por ejemplo, tenemos el caso del libro **N** en el apartado "Calendario, sugerencia de dosificación del programa de estudios e índice de contenido"; asimismo, incluye lo que denomina "Actividades sugeridas", donde propone las actividades a realizar en cada lapso de tiempo programado.

El **Z** presenta un "Índice de ilustraciones" donde se puede consultar el nombre de cada una de las imágenes utilizadas en el texto. En dos, **R** y **Z**, se incluye el currículum de los autores ya sea al comienzo o final del libro; mientras que en **V** se incorpora la leyenda "Reproducciones autorizadas por el Instituto Nacional de Antropología e Historia e Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura". Éstos cuatro textos tienen un glosario, aunque en diferentes lugares de la obra, como parte de las actividades o como una sección a la que pueden recurrir maestros y alumnos para conocer conceptos o definiciones relacionados con los contenidos.

En general, la estructura de los textos está ligada al desarrollo y jerarquía de los temas y subtemas del programa, lo cual refleja un planteamiento didáctico que será abordado más adelante.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Se consideran como propuesta didáctica, todos aquellos recursos utilizados por el autor para desarrollar los contenidos y favorecer tanto la enseñanza como el aprendizaje de la historia.

Un libro se compone de un texto principal, que es el lugar donde el autor explica los temas que marca el programa y de una serie de recursos de los que echa mano para enriquecer su obra.

Todos los elementos que integran un libro forman parte de la propuesta didáctica; sin embargo, sólo se revisaron imágenes, mapas, recuadros y actividades, ya que por medio de estos recursos los autores expresan los contenidos y proponen algunas ideas a los maestros para trabajar en clase y facilitar a los alumnos el aprendizaje de la historia o despertar el interés por ésta.

La revisión exhaustiva de los libros podría dispersar los datos y constituir una gran cantidad de información difícil de organizar y analizar; sin embargo, después de intentarlo se constató que sería más útil elegir una parte y profundizar su análisis. Por ello se optó por prestar particular atención a la unidad 6 "México durante el Porfiriato" de cada uno de los libros. Los criterios por los cuales se seleccionó esta unidad fueron:

1. Por plantear contenidos de la historia de México relacionados con el Porfiriato, los cuales podrían resultar más familiares a todos los autores.
2. Por tener temas y subtemas que permiten desarrollar el enfoque, al incluir información referente a contenidos que tienen que ver con las transformaciones sociales, económicas y culturales.
3. Por presentar contenidos donde existe suficiente investigación reciente y, en ese sentido, permite conocer qué tanto los autores se han preocupado por tener acceso a ésta.

En la perspectiva general de los textos se encontraron diferencias, también las hubo en el desarrollo de la unidad 6, tal como se presenta a continuación:

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD SEIS DE LOS LIBROS DE TEXTO				
V	M	R	N	Z
<p><u>La unidad comienza con:</u></p> <p>Acontecimientos representativos de la unidad con imágenes que la complementan.</p> <p>Retoma la información de la unidad anterior.</p> <p><u>Formato del texto</u></p> <p>Información a doble columna, con ilustraciones intercaladas.</p>	<p><u>La unidad comienza con:</u></p> <p>El temario de la unidad</p> <p>Una imagen representativa de la unidad.</p> <p>Un mapa conceptual con los acontecimientos más importantes.</p> <p><u>Formato del texto</u></p> <p>Información en una columna que ocupa la mayor parte de la página.</p>	<p><u>La unidad comienza con:</u></p> <p>Varias imágenes representativas de la unidad.</p> <p>Breve texto relacionado con el tema.</p> <p><u>Formato del texto</u></p> <p>En una columna que ocupa $\frac{3}{4}$ de la página.</p> <p>Al margen y entre el texto se</p>	<p><u>La unidad comienza con:</u></p> <p>Imágenes representativas de la unidad y breve texto sobre los temas de la unidad.</p> <p>Cronología de unidad.</p> <p><u>Formato del texto</u></p> <p>En una columna que ocupa un poco más de la mitad de la hoja.</p>	<p><u>La unidad comienza con:</u></p> <p>Imagen representativa de la unidad.</p> <p>Información sobre los temas a tratar en la unidad.</p> <p><u>Formato del texto</u></p> <p>A una columna que</p>

<p>Al interior del texto se presentan huellas que remiten al lector a secciones al final del texto.</p> <p>Títulos de los temas y subtemas en color rojo, en dos tamaños.</p> <p>Secciones</p> <p>"Crítica histórica".</p> <p><i>Información Adicional.</i></p> <p>Actividades</p> <p>A) <i>Al interior de la unidad.</i></p> <p>B) <i>Al final de la unidad.</i></p>	<p>Incorpora las imágenes al texto.</p> <p>Los temas dentro de una cintilla café y los subtemas están del mismo color.</p> <p>Secciones</p> <p>1. <i>Información adicional.</i></p> <p>2. "Autoevaluación".</p> <p>3. <i>Línea del tiempo y cuadro cronológico.</i></p> <p>Actividades</p> <p>A) <i>Al final de c/subtema.</i></p>	<p>intercalan las ilustraciones.</p> <p>Los temas en rojo intenso y subrayados con negro, los subtemas en rojo menos intenso.</p> <p>Secciones</p> <p>1. <i>Información adicional.</i></p> <p>2. <i>Palabras de glosario.</i></p> <p>Actividades</p> <p>A).<i>Al final de c/subtema.</i></p> <p>B).<i>Al final de c/unidad.</i></p>	<p>La otra parte se destina a imágenes y recuadros.</p> <p>Los temas numerados y en negritas, los subtemas en negritas con letra más pequeña.</p> <p>Secciones</p> <p>"Frases célebres".</p> <p>"Hechos para reflexionar".</p> <p><i>Biografía, "Glosario"</i></p> <p><i>Inf. Adicional.</i></p> <p>Actividades</p> <p>A) <i>Al final de c/subtema.</i></p> <p>B) <i>Al final de c/unidad.</i></p>	<p>ocupa $\frac{3}{4}$ de la página.</p> <p>Incorpora las imágenes en el texto.</p> <p>Los títulos de los temas numerados con negritas y los subtemas están en color rojo.</p> <p>Secciones</p> <p>1. <i>Recuadros que reproducen extractos de testimonios históricos.</i></p> <p>Actividades</p> <p>A) <i>Al final de cada subtema.</i></p> <p>Otros</p> <p>Al final de c/unidad un resumen.</p>
---	--	---	--	---

Cuadro 4

La unidad 6 de todos los libros comienza con un breve texto de acontecimientos representativos de los temas a desarrollar e ilustraciones[1] como mapas, dibujos o caricaturas. Asimismo, se puede encontrar información de la unidad anterior o una cronología. Los contenidos del programa están desarrollados en un texto principal, sólo en V los temas están organizados a doble columna con ilustraciones intercaladas. Sin excepción, todos los libros integraron información adicional con denominaciones específicas, por ejemplo: "Reflexionando sobre valores", "Analizando un documento de la época" o "Noticia de la vida cotidiana";

en otros, esta información se resalta con colores o recuadros de diferentes tamaños.

Tanto los temas como subtemas que establece el programa de historia están señalados en cada texto con colores y tamaños específicos. Sólo en un caso se incluye un resumen al final de la Unidad.

Para comprender el papel que juegan los diversos componentes del texto y su relación con los contenidos, analizaremos algunos elementos importantes.

Actividades

Se refieren al conjunto de tareas que se sugiere a los usuarios del texto poner en práctica con el propósito de favorecer la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y nociones. A continuación, se presentan los resultados de la revisión:

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES				
V	M	R	N	Z
<p>Ubicación</p> <p>a) Integradas al texto.</p> <p>b) Al final de la unidad.</p> <p>Nombre</p> <p>1. "Aprendizajes básicos".</p> <p>"Esquema descriptivo de procesos históricos".</p> <p>Comprensión del tema.</p> <p>2. "Actividades de profundización".</p> <p>a) "Reflexionando sobre valores".</p>	<p>Ubicación</p> <p>Al final de c/subtema.</p> <p>Nombre</p> <p>Agrupadas dentro de un recuadro:</p> <p><i>investiga, platica, imagina, pregunta, conversa, discute, resume, escenifica, investiga, identifica, elabora periódico mural,</i></p>	<p>Ubicación</p> <p>a) Al final de c/subtema.</p> <p>b) Al final de c/unidad.</p> <p>Nombre</p> <p>1. Documento.</p> <p>2. Imagen.</p> <p>3. Ejercicios.</p> <p>A) <i>Al final de c/subtema.</i></p> <p>"Para ampliar tu visión de la historia".</p> <p>1. "Tiempo".</p> <p>2. "Arte".</p> <p>3. "Noticia de la vida cotidiana".</p> <p>B) <i>Al final de c/unidad.</i></p>	<p>Ubicación</p> <p>a) Al final de c/subtema.</p> <p>b) Al final de c/unidad.</p> <p>Nombre</p> <p>Releer el texto y reproducir información.</p> <p>Comprender o interpretar información (inferir consecuencias).</p> <p>Elaborar ciertos productos.</p> <p>Elaborar generalizaciones, sintetizar y fundamentar juicios.</p> <p>A) <i>Al final de c/subtema.</i></p>	<p>Ubicación</p> <p>Al final de cada subtema.</p> <p>Nombre</p> <p><i>Contestar preguntas.</i></p> <p><i>Realizar actividades de manera individual y por equipo.</i></p> <p><i>Elaborar cuadros.</i></p> <p><i>Leer documentos.</i></p> <p><i>Investigar biografías.</i></p> <p>Al final de cada subtema.</p>

<p>b) "Analizando un documento de la época".</p> <p>c) "Investigando".</p> <p>d)."Leyendo a un historiador".</p> <p>e) "Armando tu propio glosario".</p> <p>f) "Bibliografía comentada".</p> <p><i>Línea del tiempo</i></p> <p>A) <i>Al interior de la unidad.</i></p> <p>Una o dos en c/unidad.</p> <p>B) <i>Al final de la unidad.</i></p>	<p><i>compara, observa.</i></p>		<p>"Lectura seleccionada".</p> <p>B) <i>Al final de c/unidad.</i></p>	
<p><u>Características</u></p> <p>Numeradas en orden progresivo las generales.</p> <p>Con negritas tipo de actividad general.</p> <p>Con logos de distinto color y huellas las actividades concretas.</p> <p>Siguen el mismo orden.</p> <p>Poco ilustradas.</p> <p>En primera persona.</p> <p>Dirigidas al alumno.</p>	<p><u>Características</u></p> <p>Ocupan una cuarta parte de la página.</p> <p>Con negritas señalan el tipo de actividad a realizar.</p> <p>A manera de enunciados señalan la actividad concreta.</p> <p>No se sigue un orden específico.</p> <p>Poco ilustradas.</p> <p>En primera persona.</p> <p>Dirigidas al alumno.</p>	<p><u>Características</u></p> <p>De diversa extensión.</p> <p>Ordenadas por tipo de actividad.</p> <p>Con diferentes tipos de tamaño en color rojo.</p> <p>Con balas o numeradas la actividad concreta.</p> <p>Siguen el mismo orden.</p> <p>Con varias ilustraciones.</p> <p>En primera persona.</p> <p>Dirigidas al alumno.</p>	<p><u>Características</u></p> <p>De diversa extensión.</p> <p>Numeradas en orden progresivo.</p> <p>Con logos señalan el tipo de actividad.</p> <p>Cambia el orden de presentación.</p> <p>Sin ilustraciones.</p> <p>En primera persona.</p> <p>Dirigidas al alumno.</p>	<p><u>Características</u></p> <p>De diversa extensión.</p> <p>Numeradas en orden progresivo.</p> <p>Cambia el orden de presentación.</p> <p>Sin ilustraciones.</p> <p>En primera persona.</p> <p>Dirigidas al alumno.</p>

Cuadro 5

Todos los libros tienen actividades. **M**, **R**, **N** y **Z** las incluyen al final de cada subtema; **V** las sitúa indistintamente; **V**, **R** y **N** al final de cada unidad. Por ejemplo, en **V** tenemos: 1. "Aprendizajes básicos" (Esquema descriptivo de procesos históricos, Comprensión del tema). y 2. "Actividades de profundización" (Reflexionando sobre valores, Analizando un documento de la época, Investigando, Leyendo a un historiador, Armando tu propio glosario, Bibliografía comentada, Línea del tiempo). También hay actividades poco frecuentes: por ejemplo en **R** "Para ampliar tu visión de la historia", "Tiempo", "Arte", "Noticia de la vida cotidiana", o en **N** apartados dedicados a la comprensión lectora como: "Lectura seleccionada".

Algunos libros tienen señaladas las secciones que componen las actividades, mismas que van adecuándose de unidad en unidad a los contenidos del programa, mientras que en otros, varían.

Cabe señalar que para algunos autores, un tema representa una información adicional, mientras que para otros, es motivo de una actividad. **V**, **R** y **N** ilustran las actividades que presentan, **M** y **Z** no lo hacen.

FRECUENCIA Y TIPO DE ACTIVIDADES SOLICITADAS A LOS ALUMNOS

V	M	R	N	Z
Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
Leer esquema 1	Investigar 5	Leer documentos 5	Reprod. Inform. 35	Explicar 1
Dramatizar 1	Platicar 1	Observar 1	Interpr. Inform. 25	Describir 1
Explicar 1	Elaborar actividad por equipo 7	Obs. y cont.est. 4	Elaborar juicios 21	Enlistar 1
Contestar preg. 1	Imaginar 2	Obser. y cop. 1	Total 81	Analizar 2
Sintetizar 1	Preguntar 2	Observ. investigar 2		Equipo analizar 1
Imaginar situ. 1	Conversar 2	Explicar 8		Equipo invest. 1
Comparar 1	Representar 3	Comentar 6		Equipo discutir 1
Comentar frase 1	Discutir 2	Leer y coment.ar 1		Debatir 1
Leer doc. 1	Concluir 2	Reflexionar 1		Contestar preg 4
Investigar 1		Comparar 2		Investigar 1
Leer y dibujar 1		Escenificar 2		Reflexionar 2
Leer bibliog. 1		Investigar 10		Leer 1
Armar línea t. 1		Señalar 1		Ela. Esquema 1
Total 13				Total 18

Resumir 2	Enlistar 3		
Identificar 1	Visit. y obs. 1		
Elaborar periódico mural 1	Repr. Material 1		
Comparar 2	Dibujar 9		
Observar 2	Elab. cuadro 1		
Elaborar caricaturas 1	Localizar 1		
Total 35	Total 72		

Cuadro 6

Los libros **V**, **R** y **N** tienen actividades en secciones claramente especificadas que están presentes durante todo el texto en los espacios asignados para ello, mientras que **M** y **Z** presentan diferencias tanto en la extensión como en el tipo de actividades que les solicitan a los alumnos, es decir, no hay sistematización en las actividades propuestas al interior del texto. En general, el número de actividades varía dentro de la misma unidad, como el caso del libro **N** que en la unidad 6 presenta 81 actividades, mientras que en el **V** son 13.

En todos los libros se hace uso de recursos como los recuadros, negritas, ampliación de la letra o colores atractivos para llamar la atención de maestros y alumnos.

Veamos en qué grado cubren los textos las recomendaciones expresadas en el artículo 7º del Acuerdo 236 en el rubro de actividades: [2]

1. *Actividades para construir su conocimiento:* leer, armar línea del tiempo, elaborar esquemas, resumir, contestar preguntas (**V**, **R**, **N**, **Z**).

2. *Desarrollar y ejercitar habilidades:* explicar, describir, comparar, enlistar, debatir, observar, conversar, identificar, elaborar caricaturas, localizar, discutir, dramatizar (**V**, **R**, **Z**).

3. *Estimular la reflexión:* reflexionar, concluir (**V**, **M**, **R**, **N**, **Z**).

4. *Propiciar la indagación y la investigación*: analizar, investigar por equipo, preguntar (**V, R, Z**).

5. *Acercamiento a innovaciones científicas y tecnológicas*: no se encontraron en ningún libro de texto.

6. *Individuales*: contestar preguntas, dibujar, leer (**V, M, R, N, Z**).

7. *Colectivas*: Comentar frases, investigar, conversar, resumir, elaborar periódicos murales (**V, R, Z** y en menor proporción **M, N**).

8. *Dentro y fuera del aula*: investigar, visitar y observar (**V, M, R, Z**).

En las actividades solicitadas encontramos que todos los libros contienen en menor proporción las que están destinadas a construir el conocimiento de los alumnos, a desarrollar y ejercitar sus habilidades, a estimular la reflexión y a propiciar la indagación y la investigación, aunque predominan las tareas que tienden a solicitar la repetición de la información como la elaboración de esquemas, cuadros sinópticos o resúmenes. La lectura de documentos es la actividad más recurrente en los libros que forman parte de este estudio; en algunos textos, esta actividad es complementada con la elaboración de un dibujo, la discusión de su contenido o la explicación del asunto tratado.

Las actividades generalmente son concebidas para ejercitar, enriquecer o reflexionar sobre los temas tratados, pero en los libros revisados adquieren el papel de evaluación, dado que se restringen a solicitar respuestas a partir de la información contenida en el texto. Las actividades de todos los libros están dirigidas a los alumnos en primera persona; en las propuestas **R** y **N** predomina el trabajo individual sobre el trabajo por equipo, en cambio **V, M** y **Z** se equilibran. Los mapas y la línea del tiempo son recursos poco utilizados aunque sean fundamentales para fortalecer nociones de gran importancia, como el tiempo histórico y el espacio geográfico.

Ilustraciones

La historia, según Elton (en Pluckrose 1993, 55), se refiere a las actividades humanas. La indagación de éstas procede de la revisión de los testimonios que dejaron personas de otro tiempo. Testimonios como construcciones, objetos,

documentos, fotografías, caricaturas, murales, proporcionan la base para trasladarse del presente al pasado. De igual forma, considera importante poner al alcance de los alumnos todo tipo de materiales que les permita disponer de un cierto marco contextual en el que operar.

Otro aspecto que se encontró es la función que le dieron los autores a las ilustraciones, así como la relación entre éstas y los pies de ilustración, que generalmente suelen proporcionar información adicional.

LAS ILUSTRACIONES EN LOS LIBROS: SU UBICACIÓN, CARACTERÍSTICAS Y FRECUENCIA				
V	M	R	N	Z
Ubicación a) Integradas al texto.	Ubicación a) Integradas al texto.	Ubicación a) Al margen. b) Integrada al texto.	Ubicación a) En una columna, integrada al texto.	Ubicación a) Al margen. b) Integrada al texto.
Características Testimonios de la época. Testimonios del presente. Relacionadas con la información.	Características Testimonios de la época. Testimonios del presente. Relacionadas con la información.	Características Testimonios de la época. Testimonios del presente. Relacionadas con la información.	Características Testimonios de la época. Testimonios del presente. Relacionadas con la información.	Características Testimonios de la época. Testimonios del presente. Relacionadas con la información.
Frecuencia Línea de t. 1 Mapas 3 Dibujos 9 Caricaturas 2 Fotos color 4 Fotos b/n 4 Gráfica 0 Total 24	Frecuencia Línea de t. 1 Mapas 1 Dibujos 1 Caricaturas 4 Fotos color 6 Fotos b/n 14 Gráficas 0 Total 27	Frecuencia Línea de t. 1 Mapas 3 Dibujos 0 Caricaturas 3 Fotos color 15 Fotos b/n 7 Gráfica 1 Total 30	Frecuencia Línea de t. 1 Mapas 2 Dibujos 10 Caricaturas 9 Fotos color 6 Fotos b/n 27 Gráfica 0 Total 60	Frecuencia Línea de t. 0 Mapas 3 Dibujos 0 Caricaturas 16 Fotos color 12 Fotos b/n 10 Gráfica 1 Total 42
Función a) Complementar información.	Función a) Complementar información. b) En las menos lectura de imagen.	Función a) Complementar información.	Función a) Complementar información.	Función a) Complementar información.

		b) Propiciar la lectura de imagen.		
--	--	------------------------------------	--	--

Cuadro 7

Todos los libros incluyen ilustraciones, entre las que encontramos testimonios de la época a que se refieren y del presente, es decir, caricaturas, murales, fotos en color y en blanco y negro, de tamaños diversos, relacionadas con la información presentada en la unidad, además de líneas del tiempo y mapas. La ubicación de las ilustraciones varía de un texto a otro, así como su cantidad,[3]por ejemplo, en la unidad 6 encontramos desde 24 hasta 60. Es interesante mencionar que el libro con mayor número de páginas no es el que tiene más ilustraciones. Los autores de **V** y **M** no mencionan la función o características de las imágenes en sus textos y son los que incluyen menos, mientras que los tres libros restantes hacen alusión a este apartado en la Introducción y contienen más imágenes.

El autor de **R** propone un trabajo sistemático de lectura de imagen a lo largo del texto, por ejemplo: "La información se complementa con ilustraciones y mapas que permiten al estudiante acercarse a diversas fuentes de la historia, como obras de arte, fotografías y gráficas, entre otras" (p. 8).

El autor **N** señala: "Los contenidos temáticos (...) han sido complementados con testimonios plásticos de índole histórica, con el fin de darle al alumno referencias concretas que le ayuden a comprender los hechos y procesos de un pasado, que le ayuden a concebir una representación mental de los hechos históricos" (p. 270). La mayor parte de las ilustraciones se refieren a obras de arte, caricaturas, fotografías de la época y los pies de ilustración sólo describen la imagen. Los autores de **Z** seleccionaron aquellas imágenes que presentan hechos relevantes y consideran que: "Las imágenes proporcionan también información histórica. Son productos de una época y ofrecen datos relevantes de su momento. Bajo la guía cuidadosa del maestro y mediante una cuidadosa observación, el alumno podrá extraer interesantes datos de la vida cotidiana de cada periodo. Asimismo, la presentación de algunas obras relevantes de cada época tiene el fin de despertar la curiosidad y valoración estética en el joven" (p. 7). Los pies de ilustración hacen referencia al nombre del autor y el tipo de obra.

En el libro **R** se incluyen ilustraciones basadas únicamente en testimonios históricos, es decir, fotos y caricaturas.

El tamaño de los pies de ilustración, así como el tipo de información es variado. El lugar en donde se encuentran cambia de libro a libro. Para algunos autores situarlos en la parte inferior de la imagen es algo sistemático, mientras que otros los colocan indistintamente en la parte superior o inferior. En **R** y **Z** aprovechan los pies de ilustración para desarrollar algunos subtemas que plantea el programa o dar información sobre ciertos personajes, es decir, biografías. Ocasionalmente se atrae la atención de los estudiantes para desarrollar habilidades como la lectura de imagen o la noción de cambio al comparar una ilustración en dos momentos históricos.

Un libro que lleva a cabo la lectura de imagen de manera sistemática es el **R**. En el **N** en el apartado titulado "Guía didáctica", los autores recomiendan que "los pies de grabado deben ser leídos y comentados con el fin de aprovecharlos convenientemente" (p. 270). En general, se utilizan los pies de ilustración para complementar la información (**V, M, R, N, Z**), para promover la lectura de imagen (**M, R**), o para llevar a la reflexión al alumno en dos ocasiones o desarrollar un subtema en (**Z**).

Mapas

El trabajo con mapas resulta fundamental tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la historia, pues permite ubicar a los usuarios de los libros en el espacio geográfico donde tuvo lugar un determinado acontecimiento. Para los alumnos, es especialmente importante reconocer el espacio al que nos referimos al desarrollar ciertos temas, así como su relación con el presente.

LOS MAPAS EN LOS LIBROS: SU UBICACIÓN, CARACTERÍSTICAS Y FRECUENCIA				
V	M	R	N	Z
<u>Ubicación</u> a) Al interior de la unidad.	<u>Ubicación</u> a) Al interior de la unidad.	<u>Ubicación</u> a) Al interior de la unidad	<u>Ubicación</u> a) Al interior de la unidad.	<u>Ubicación</u> a) Al interior de la unidad.
<u>Características</u>	<u>Características</u>	<u>Características</u> Todos rosa de los vientos.	<u>Características</u> Ninguno tiene rosa de los vientos.	<u>Características</u>

<p>Todos tienen rosa de los vientos.</p> <p>Uno con división política actual.</p> <p>No tienen escala.</p> <p>Todos tienen título.</p> <p>2 mapas pequeños que ocupan 1/3 parte de la página y otro que ocupa 1/2.</p> <p>Los 3 son a color.</p> <p>Tienen características similares: verde con relieve en parte continental, azul parte marítima.</p> <p><u>Frecuencia</u></p> <p>3 mapas.</p> <p><u>Función</u></p> <p>1 señalar información complementaria.</p> <p>Los 2 pequeños comparar cambios en los ferrocarriles.</p>	<p>Ninguno tiene rosa de los vientos.</p> <p>Algunos con división política actual.</p> <p>No tienen escala.</p> <p>Naranja.</p> <p>República Mexicana, azul mar, café países fronterizos.</p> <p><u>Frecuencia</u></p> <p>1 mapa.</p> <p><u>Función</u></p> <p>Mostrar información complementaria.</p>	<p>Todos con división política actual.</p> <p>Todos tienen escala.</p> <p>Todos con título.</p> <p>1 mapa de casi 1/2 de página y 2 mapas pequeños de 1/3 parte de la página.</p> <p>Todos en color</p> <p>Verde República Mexicana, naranja países fronterizos y azul el mar.</p> <p><u>Frecuencia</u></p> <p>3 mapas.</p> <p><u>Función</u></p> <p>1 mostrar información complementaria.</p> <p>Los dos pequeños comparar cambios en los ferrocarriles.</p>	<p>Todos con división política.</p> <p>No tienen escala.</p> <p>No tienen títulos.</p> <p>1 mapa casi 1/2 página y otro ocupa más de 1/2 de página, en recuadro península de Yucatán.</p> <p>Todos a color.</p> <p>República Mexicana en amarillo naranja degradado y contorno hacia el mar azul degradado.</p> <p><u>Frecuencia</u></p> <p>2 mapas.</p> <p><u>Función</u></p> <p>En 1 señala actividades productivas, en el segundo manifestaciones de descontento.</p>	<p>Ninguno tiene rosa de los vientos.</p> <p>Todos con división política 2 actual y 1 de 1824.</p> <p>No tienen escala.</p> <p>Todos con título.</p> <p>2 mapas ocupan 1/2 página y otro un poco menos de 1/2 página.</p> <p>Todos a color.</p> <p>Distintos colores tierra, se unifica el color azul para representar el mar.</p> <p><u>Frecuencia</u></p> <p>3 mapas.</p> <p><u>Función</u></p> <p>En 1 señala actividades económicas y en los otros 2 cambios en la división política.</p>
---	--	---	--	---

Cuadro 8

Las características que presentan los mapas varían de un texto a otro, algunos incluyen rosa de los vientos (**V, R**) otros división política actual (**V, M, R, N**) o de otras épocas como la de 1824 (**Z**).

Los temas desarrollados tienen que ver con las manifestaciones de descontento durante el porfiriato (**V, N**), el desarrollo de los ferrocarriles en diferentes épocas (1873, 1884 y 1910) (**V, M, N**), principales actividades productivas de la etapa

porfirista (**N, Z**), cambios en la división política y territorial de México entre 1824 y 1910 (**Z**) o con el itinerario de Porfirio Díaz en la rebelión de Tuxtepec (**R**).

Cabe notar el uso recurrente que dieron los autores a los mapas de la unidad seis, como el hecho de solicitar a los alumnos localizar lugares importantes para el desarrollo de ciertos acontecimientos o comparar cambios sobre aspectos del desarrollo económico.

En algunos textos hay uniformidad al presentar los mapas (**V, M, R, N**) asignando un color para las porciones terrestres y otro para las marítimas, sin embargo, el uso que algunos autores hacen del color es indistinto para las porciones terrestres y marítimas (**Z**).

Línea del tiempo

Para Le Goff (en Carbone 2001, 116), "el material fundamental de la historia es el tiempo; la cronología cumple una función esencial como hilo conductor (...) Con la historia están íntimamente conectados dos progresos esenciales: la definición de los puntos de partida cronológicos, es decir, fundación de una ciudad, decadencia de un reino o el triunfo de un grupo social, y la búsqueda de una periodización, por medio de unidades iguales mensurables de tiempo, por ejemplo: días, meses, décadas, siglos".

Por tanto, la línea del tiempo es un recurso que tiene que ver con uno de los propósitos para la enseñanza de la historia que se refiere a "utilizar los términos de medición empleados en el estudio de la historia (siglos, etapas, periodos, épocas) aplicándolos a diversas situaciones específicas del desarrollo de la humanidad"[4] y que da la posibilidad al lector de identificar, de manera gráfica, lineal y breve, una secuencia de acontecimientos ocurridos en un determinado periodo.

LA LÍNEA DEL TIEMPO EN LOS LIBROS Y SUS CARACTERÍSTICAS				
V	M	R	N	Z
Ubicación En las actividades. Al final de c/unidad.	Ubicación Al final de cada unidad.	Ubicación En las actividades. Al final de c/unidad.	Ubicación Al inicio de c/unidad. "Entrada motivacional".	Ubicación En las actividades.

<p><u>Características</u></p> <p>Se divide en dos franjas: la más gruesa incluye acontecimientos nacionales y la angosta internacionales.</p> <p>Presenta: personajes, situaciones y avances.</p> <p>Ilustrada con pequeñas imágenes.</p> <p>No toda la información se trató en el texto.</p>	<p><u>Características</u></p> <p>En franjas de colores.</p> <p>La línea del tiempo hace referencia a acontecimientos nacionales, el cuadro cronológico a sucesos nacionales e internacionales.</p> <p>No incluye ninguna representación</p> <p>Información tratada en el texto.</p>	<p><u>Características</u></p> <p>Dibujar en cuaderno.</p> <p>Se da idea de como hacerla.</p> <p>Acontecimientos nacionales.</p> <p>Presenta: políticas, militares, sociales y culturales.</p> <p>Se presenta un dibujo de cómo hacerla.</p> <p>Por décadas y acontecimientos.</p>	<p><u>Características</u></p> <p>No se pide reproducirla.</p> <p>Acontecimientos nacionales.</p> <p>Presenta: políticas, militares y económicas.</p> <p>Ilustrada.</p> <p>Información representativa de la unidad.</p> <p>Organizada c/5 años.</p>	<p><u>Características</u></p> <p>Se pide la elaboración de una línea del tiempo, pero no se explica cómo hacerla.</p> <p>No es una actividad sistemática.</p> <p>Se dan recomendaciones generales.</p>
<p><u>Función</u></p> <p>Unir con líneas de otras unidades.</p> <p>Recortar, iluminar figuras.</p> <p>Integrar fechas de nacimiento de abuelos.</p>	<p><u>Función</u></p> <p>Sintetizar temas de la unidad.</p> <p>Relacionar contenidos con descubrimientos de otras partes del mundo.</p>	<p><u>Función</u></p> <p>Ubicar ciertas fechas en la línea.</p> <p>Repaso.</p> <p>Repetir de memoria.</p>	<p><u>Función</u></p> <p>Centrar el interés de los alumnos en los hechos a estudiar en la unidad.</p>	<p><u>Función</u></p> <p>Señalar secuencias temporales.</p>

Cuadro 9

La línea del tiempo se encuentra en todos los textos, aunque varía la función que le atribuyen los autores, por ejemplo: como entrada motivacional (**N**) para centrar el interés de los alumnos en los hechos a estudiar en la unidad, o recortable (**V**) para conocer la continuidad de ciertos sucesos históricos.

En general, se solicita localizar algunos acontecimientos nacionales e internacionales representativos de la etapa a que se refieren los contenidos de la unidad **V**; sin embargo, no se sugiere, ni al maestro ni al alumno, cómo trabajar con esta doble información y en algunos (**R, N, Z**) no se explica qué hacer con este recurso.

En las actividades relativas a la línea del tiempo se le solicita a los alumnos información de carácter militar, político y/o económico; en el menor de los casos, atiende los aspectos sociales o culturales (**V**) e integra actividades como recortar, iluminar figuras o fechas de nacimiento de parientes cercanos a los alumnos.

En **M** la línea del tiempo se encuentra al final de cada unidad para que, por medio de un "Cuadro cronológico" en el que se presentan sucesos ocurridos en México, en América y el resto del mundo, "los alumnos tengan la posibilidad de construir nociones y conceptos de tiempo histórico, de coetaneidad y de relaciones entre diversos hechos históricos" de los principales acontecimientos estudiados. El **Z** es el único libro que no tiene la línea del tiempo como actividad sistemática.

Información adicional

Con el fin de contribuir a la apropiación de conocimientos, así como al desarrollo de nociones y habilidades, los autores presentan en recuadros, separada del texto principal, información adicional. La forma en que los autores desarrollan este apartado es diversa: en ocasiones le asignan al texto un nombre, color o cuadro de diferente tamaño (**V, R, N**) otros no (**M, Z**). Hay autores que lo ilustran (**V, N, Z**) además de favorecer la reflexión (**V, N**). El tamaño destinado a este apartado varía de un libro a otro y a veces hasta en el mismo texto.

Hay libros con secciones definidas y sistemáticas (**V, R, N**) que contienen aspectos relacionados con la historia: "biografías", "frases célebres", "hechos para reflexionar", "crítica histórica". **M** ocasionalmente presenta algunos recuadros. En **Z** se plantean dos tipos de recuadros, con fondo blanco, que ocupan hasta dos páginas y otro más pequeño, generalmente de poco menos de la mitad de la página, en fondo amarillo. Para el autor de **Z** los recuadros presentan información orientada a aspectos culturales y sociales y "son un pretexto para acercar al joven al pasado a través de los protagonistas de la época" (p. 7).

Glosario

El glosario tiene que ver con las expresiones, ideas y conceptos propios de la asignatura que los autores consideran necesario que los alumnos comprendan para conocer y entender los procesos históricos.[5] Para Pluckrose (1993, 30) la comunicación acerca del mundo sólo puede expresarse a través de un marco de conceptos compartidos y admitidos por todos. A su vez, este marco proporciona una gama de puntos de referencia en cuyo interior se situará cualquier indagación académica, aunque esta corresponda a un nivel elemental. La aclaración de conceptos que subyacen en las disciplinas académicas facilita la comprensión y la comunicación. A través de la aclaración de los conceptos somos capaces de distinguir las diversas disciplinas académicas o formas de pensamiento.

EL GLOSARIO EN LOS LIBROS Y SUS CARACTERÍSTICAS				
V	M	R	N	Z
<p><u>Ubicación</u></p> <p>Integrada al texto.</p> <p>En c/unidad.</p> <p>Actividad.</p> <p><u>Nombre</u></p> <p>"Armando tu propio glosario".</p> <p><u>Características</u></p> <p>Se sugiere registrarlas en un cuaderno hay palabras integradas al texto con cursivas y negritas.</p> <p>El significado se da ahí mismo de manera breve y sencilla e informal.</p>	<p><u>Ubicación</u></p> <p>Al final del libro.</p> <p><u>Nombre</u></p> <p>"Glosario".</p> <p><u>Características</u></p> <p>No se explica como trabajarlo.</p> <p>Listado de palabras por orden alfabético</p> <p>* no se señalan en el texto.</p> <p>El significado se da de manera formal.</p>	<p><u>Ubicación</u></p> <p>Al margen y final del texto.</p> <p>En c/unidad</p> <p>Sección.</p> <p><u>Nombre</u></p> <p>"Glosario".</p> <p><u>Características</u></p> <p>No se explica como trabajarlo.</p> <p>Las palabras al margen, letras azules y cursivas, *no se señala en el texto.</p> <p>El significado de manera formal y extensa, algunas ocasiones emplea palabras de difícil</p>	<p><u>Ubicación</u></p> <p>Al inicio de c/subtema.</p> <p>En c/unidad</p> <p>Sección.</p> <p><u>Nombre</u></p> <p>"Glosario".</p> <p><u>Características</u></p> <p>No se explica como trabajarlo.</p> <p>Las palabras se encuentran en el recuadro, * no se señala en el texto</p> <p>* palabras difíciles se omiten.</p> <p>El significado de manera formal y breve.</p>	<p><u>Ubicación</u></p> <p>No tiene.</p>

Se recomienda agregar otras palabras. Con opción a ilustrarlo.		comprensión para el alumno.	Palabras ordenadas conforme se presentan en el texto.
<u>Frecuencia</u> 14 palabras.		<u>Frecuencia</u> 16 palabras.	<u>Frecuencia</u> 14 palabras.
<u>Función</u> Actividad. Ampliar vocabulario de los alumnos.	<u>Frecuencia</u> 63 palabras.	<u>Función</u> Ampliar vocabulario de los alumnos.	<u>Función</u> Ampliar vocabulario de los alumnos.
	<u>Función</u> Ampliar vocabulario de los usuarios.		

Cuadro 10

La forma en que se presenta este apartado es diversa; hay quienes lo integran en cada unidad (**V**, **R**, **N**) y también al final del libro (**M**) o no lo incluyen (**Z**) ya que como lo expresó el autor de éste último libro "Cuando escribo para una audiencia joven, trato de hacer mucho más estricto el compromiso con la claridad del texto y la sencillez, yo creo que esos son méritos de cualquier narración literaria (...) yo trato de decir las cosas de la manera más clara y directa posible".

La presentación del glosario varía en cada libro, por ejemplo: en negritas y cursivas las palabras a considerar **V**, al margen en cursivas **R** o en un recuadro las palabras que se van a abordar en cada subtema; éstas pueden localizarse una o dos páginas después y escritas en forma diferente, por ejemplo: en **N** el recuadro aparece "monopolio" y en el texto "monopolizar". La explicación del significado varía, en algunos casos es extensa y demasiado formal, similar a los diccionarios (**R**, **N**) mientras que en (**V**) es breve y clara y se propone trabajar con este apartado como actividad durante el curso.

En **R** el "Glosario" figura "en los márgenes [donde] se encuentran textos de apoyo y la explicación de algunos conceptos históricos necesarios para la comprensión de la disciplina" (p. 8), mientras que **V** sugiere elaborarlo por separado, en un cuaderno, a partir de palabras destacadas en el texto, cuyo significado se da ahí mismo de manera breve, sencilla e informal y a las que se

agregarán otras que se consideren difíciles o de interés, con opción a ilustrarlas. En (**M, R, N**) no se dice qué hacer con las palabras seleccionadas, aunque su explicación se encuentra al final del libro por orden alfabético. El número de palabras seleccionadas varía en cada libro, por ejemplo, en la unidad seis encontramos en **V** y **N** 14, en **R** 16, y en **M** 63. En todos los libros se explica que este apartado tiene la intención de ampliar el vocabulario de los usuarios.

Bibliografía

Las fuentes de consulta constituyen un recurso que puede ser de utilidad tanto a maestros como alumnos, para ampliar o comparar la información referente a algún tema relacionado con los contenidos del programa.

LA BIBLIOGRAFÍA EN LOS LIBROS Y SUS CARACTERÍSTICAS				
V	M	R	N	Z
<p><u>Ubicación</u> a) Al final de c/unidad en las actividades.</p> <p><u>Nombre</u> 1. "Bibliografía comentada".</p> <p><u>Características</u> Invita de manera entusiasta a que los alumnos lean las obras recomendadas. Comenta su contenido Incluye datos generales.</p> <p><u>Frecuencia</u> 9 tomos de 1993.</p>	<p><u>Ubicación</u> a) Al final del libro.</p> <p><u>Nombre</u> Bibliografía.</p> <p><u>Características</u> 1 lista por orden alfabético. Datos generales de la obra.</p> <p><u>Frecuencia</u> 17 sugerencias.</p>	<p><u>Ubicación</u> a) Al final del libro.</p> <p><u>Nombre</u> Bibliografía para el alumno". "Bibliografía para el maestro".</p> <p><u>Características</u> 2 listas separadas y por orden alfabético. Datos generales de la obra. De diversos años. Para el alumno breve y extensa para el docente.</p> <p><u>Frecuencia</u> "Para el alumno". 6 sugerencias</p>	<p><u>Ubicación</u> a) Al final del libro.</p> <p><u>Nombre</u> "Bibliografía para el maestro". Bibliografía para el alumno".</p> <p><u>Características</u> 2 listas separadas y por orden alfabético. Datos generales de la obra. De diversos años. Para el alumno breve y extensa para el maestro.</p> <p><u>Frecuencia</u></p>	<p><u>Ubicación</u> En algunas actividades.</p> <p><u>Nombre</u> NO TIENE</p> <p><u>Características</u> No es una actividad sistemática. Se sugiere la lectura de algún material de la época.</p>

2 materiales de 1992. Dirige la bibliografía a los alumnos	17 libros. 2 de los 70 's. 12 de los 80 's. 3 de los 90 's.	2 Encicl. 1 dicc. y 3 libros. 4 de los 80 's, 2 de 90 's. "Para el maestro". 12 libros. 1 de los 50 's. 2 de los 70 's. 6 de los 80 's. 3 de los 90 's.	"Para el maestro". 26 libros. 1 de los 60 's. 5 de los 70 's. 12 de los 80 's. 8 de los 90 's. "Para el alumno". 6 sugerencias. 2 Encicl. 1 dicc. y 3 libros. 2 de los 80 's, 4 de 90 's.	Frecuencia Para el alumno. No es sistemático.
Función Ampliar información "Disfrutar y aprender leyendo".	Función Ampliar información.	Función Ampliar información.	Función Ampliar información.	Función Ampliar información.

Cuadro 11

En **V** se denomina "Bibliografía comentada" a la que invita a que los alumnos lean las obras recomendadas y hace una breve reseña de su contenido; en **M** "Bibliografía" presenta un listado de libros; en **R** y **N** se incluyen dos listas separadas, "Bibliografía para el alumno" y "Bibliografía para el maestro", por orden alfabético y con datos generales de la obra.

El libro **V** es el único que presenta esta sección al final de cada unidad, dirigida al alumno con una reseña de su contenido. Para **Z** el uso de la bibliografía no es una actividad sistemática, generalmente se le solicita al alumno leer y comentar el contenido de la obra con sus compañeros, la única referencia que se proporciona es su título.

El número de textos dirigidos a los alumnos en la mayoría de los casos es menor que el destinado a los maestros. Los libros recomendados a los alumnos oscilan entre 5 o 6, siendo la mayor parte de los años noventa, mientras que los

sugeridos para el maestro van de 26 a 38. Los correspondientes a los ochenta se recomiendan fundamentalmente en **N** y **R**.

COMENTARIOS

La revisión de los textos fue reveladora en varios aspectos. Por una parte, la variedad de exposiciones muestra creatividad y pluralidad, elementos positivos sin duda para el logro de los propósitos de la educación secundaria.

Acerca del contenido

Se percibió heterogeneidad en el desarrollo de los contenidos del programa, ya que los mismos temas fueron tratados en cada libro con diferente extensión y profundidad. Al parecer cada autor da una jerarquía distinta a los temas. En consecuencia los estudiantes no tendrán acceso a los conocimientos esperados en el programa con idéntica profundidad puesto que el énfasis es variado.

Es natural que exista diversidad en la presentación de los contenidos históricos, puesto que los autores poseen diferentes formaciones académicas y experiencias docentes. Por tanto, plantean los temas a partir de su interpretación y los presentan en los libros de texto utilizando sus recursos y habilidades de comunicación.

El tratamiento de un contenido, atendiendo a los fines educativos, requiere de cierto espacio en los textos, el cual es difícil de determinar objetivamente, pero la gran diversidad encontrada no ha sido considerada con la importancia que requiere. Convendría pensar ¿De qué manera la diversidad de los libros puede tener repercusiones en el aprendizaje de los alumnos?

A lo largo del texto, tres de los libros (**V**, **R**, **N**) conservan la misma estructura organizativa, sólo cambia la etapa histórica según cada unidad; **M** y **Z** mantienen la misma forma de presentar la información, pero modifican de una unidad a otra, la cantidad y el tipo de material adicional que incluyen.

Aunque se permite cierta flexibilidad para el tratamiento de los contenidos, los autores siguen la secuencia del programa al pie de la letra; son pocos los que intentan secuenciaciones diferentes (**V**, **N**).

En menor cantidad los libros **V** y **Z** logran incorporar los avances de los estudios historiográficos, mientras **M**, **R** y **N** conservan un tratamiento menos renovado, lo cual se evidencia en la bibliografía que recomiendan.

Acerca del enfoque

El enfoque de la asignatura plantea el tratamiento de acontecimientos en orden cronológico de modo que permitan al estudiante adquirir nociones de continuidad y ruptura en los procesos históricos, influencia mutua y dominación, entre otras. Se observó en la revisión de textos un intento de apegarse a este enfoque; sin embargo, la presentación de contenidos, seguida de ejercicios no cumple esa función. Para hacer efectivo el enfoque se requeriría, entre otras cosas, iniciar cada tema reflexionando, leyendo un testimonio o revisando documentos que permitan al alumno tener oportunidades para desarrollar las habilidades solicitadas en el programa de historia.

En los libros analizados encontramos afirmaciones que limitan la posibilidad de buscar información interesante y variada que ofrezca oportunidades a los usuarios para reconstruir el conocimiento histórico.

Acerca de las actividades

El número de actividades y sus características afectan sin duda el aprendizaje, pero no hay criterios claros para determinar un mínimo que permita asegurar cierto tipo de resultados, es decir, que los estudiantes comprendan tal concepto y lo puedan aplicar.

El tipo de actividades se maneja con mucha libertad; sin embargo, hay libros que carecen de algunas importantes, por ejemplo: sería deseable atender aquellas asociadas a la construcción de conocimientos, a ejercitar y desarrollar habilidades, a propiciar la indagación y la investigación o al acercamiento de innovaciones científicas y tecnológicas. Convendría asegurarse de que a algunas se les dedique mayor tiempo para llevarlas a cabo puesto que es fundamental atender los objetivos del programa y los aspectos formativos que se desean promover.

La cantidad de actividades que se incluyen en los libros **M** y **N** comparada con la extensión de información puede convertir la obra en un cuaderno de trabajo,

con lo cual se corre el riesgo de dejar de lado el desarrollo del pensamiento crítico o de habilidades de los alumnos, previstas en el programa de estudio.

La ubicación que se le da a las actividades dentro de la obra parece irrelevante pero puede influir en el aprendizaje, puesto que las colocadas al final de la unidad dan la idea de ejercicio, es decir, de repetir lo que se planteó en la unidad y fomentar, de alguna manera la memorización; en cambio, las localizadas al inicio de la unidad pueden provocar la reflexión del alumno antes de que se involucre en la información que proporciona el autor y, por tanto, favorezca el pensamiento reflexivo, o por lo menos la necesidad de consultar diversos temas antes de entrar en materia. Cuando las actividades son colocadas a lo largo de la unidad pueden dar la posibilidad de desarrollar las habilidades en la medida que se avanza en el texto.

No es clara la importancia y peso específico que se le da a cada actividad para lograr cierto nivel de profundidad en el manejo de los temas; parecería que tiene igual peso aprenderse el nombre de un lugar, personaje o fecha, que provocar la reflexión sobre acontecimientos importantes de la historia. Pero en el salón de clase o como trabajo que debe intentar por sí mismo el alumno unas son más importantes que otras.

Las actividades de todos los libros están dirigidas fundamentalmente a los alumnos, considerando en su planteamiento al maestro como facilitador y promotor de las mismas.

El texto de la actividad por sí solo no favorece el trabajo en grupos, pero si las actividades se diseñaran con este propósito, sería posible incluir etapas que lleven a la discusión colectiva y al arribo de acuerdos o conclusiones. Esto es considerado en **V** y **R**; los otros solamente "invitan" a la discusión.

El uso de nuevas tecnologías resulta inexistente. Se privilegia el medio escrito y no se sugiere buscar o ampliar la información en videos o películas referidas a acontecimientos importantes. Si se considerara el tratamiento de temas con mapas, definiciones de glosario, líneas del tiempo y/o testimonios de varias épocas sería de gran utilidad pues ello acercaría a los estudiantes y maestros a la búsqueda y discusión de diversa información.

Acerca de las imágenes

Las ilustraciones, las líneas del tiempo y los mapas son componentes que en **V** y **R** se solicita a los alumnos leerlos y comentarlos, mientras que en **M**, **N** y **Z** son utilizados como complemento. El uso de las imágenes y el papel que desempeñan debería apoyar el enfoque de enseñanza de la historia, debido a que es importante verlas como parte de la adquisición del conocimiento y la reflexión que puede realizar el estudiante a partir de la observación y el análisis. Por lo general, en los libros analizados no se aprovechan las ilustraciones para dar a conocer más de los temas o desarrollar actividades.

Acerca de la información complementaria

A pesar de no haber consenso sobre el tratamiento de los temas, sí existe un acuerdo implícito en agregar información complementaria o adicional en espacios que los autores destinan para desarrollar sus ideas propias. La bibliografía consultada en la elaboración de las obras no se incluye y la que se ofrece para ser utilizada por el lector en **M**, **R** y **N** no está actualizada. Hay referencias de textos de varios años atrás y se refleja una tendencia a privilegiar ciertas obras que no han sido revisadas y ni corregidas en algunos aspectos por la investigación reciente.

Acerca del maestro y del alumno

Los libros de texto pueden ser un promotor de cierto desempeño del maestro. Reflejan una tendencia a plantear recursos que facilitan su labor, pues incorporan toda la información requerida y plantean actividades que pueden ser utilizadas o no, en toda su extensión, durante o fuera de la clase. En **V** se percibe una clara tendencia a dirigir todos los elementos del libro al alumno; en **N** se incluyen propuestas que tienden a facilitar el trabajo de los docentes; en **Z** se pone énfasis en el trabajo con la asignatura, mientras que en **M** y **R** hay un equilibrio en atender tanto aspectos relacionados con el maestro como con el alumno.

Acerca de la congruencia interna

En **V**, **R** y **N** plantean una propuesta que se mantiene en todo el texto, tanto para el desarrollo de los temas como de las actividades; **M** y **Z** conservan durante toda la obra los elementos que permiten dar uniformidad a la presentación de los contenidos, pero en ellos varía la manera de presentar las actividades, tanto por lo solicitado, como por su extensión.

M, **R**, **N** y **Z** incluyen una introducción, palabras a alumnos o maestros o una guía didáctica, donde los autores expresan los propósitos que tiene la obra con respecto a los aprendizajes de los alumnos, el tipo de historia que pretenden enseñar o el uso que se espera haga el maestro del texto; por ejemplo: **R** plantea que "el estudio de la historia ayuda a explicar el presente (...). Al conocer el pasado y relacionarlo con el presente podemos hallar la respuesta al ¿qué somos? y al ¿por qué somos?" (p. 10), mientras que en **Z** "las actividades presentan ejercicios para reafirmar los conocimientos aprendidos (...), pero sobre todo permiten una reflexión crítica sobre el acontecer histórico" (p. 7).

[1] Conviene tener presente que el Acuerdo 236 (1997, 2, 3) en su artículo 4o. señala que las unidades de los libros de texto deberán: "I.- Desarrollar, con base en el enfoque de enseñanza vigente, los contenidos programáticos correspondientes al grado y a la asignatura para los cuales están dirigidos. II.- Desarrollar los contenidos programáticos que forman parte de los ejes, bloques o temas de la asignatura correspondiente en función de la dificultad, profundidad y tiempo de tratamiento de los mismos, así como de los requerimientos didácticos que amerite cada uno de ellos. III.- Favorecer el desarrollo de las capacidades de observación, análisis y reflexión crítica, como formas para adquirir conocimientos. IV.- Incluir, en proporción suficiente al grado y asignatura de que se trate, textos, ilustraciones y actividades, cuidando que estos tres elementos guarden una adecuada correspondencia entre sí."

[2] "Artículo 7o.- Las actividades dentro de los libros deberán presentar las siguientes características: I.- Ser diversas y estar diseñadas de acuerdo con el enfoque y los contenidos programáticos correspondientes. II.- Proporcionar información suficiente, de tal forma que el maestro pueda adaptarlas, con base en su experiencia y con los recursos a su alcance, a las necesidades de su grupo. III.- Promover que el estudiante de secundaria construya conocimientos, desarrolle y ejercite habilidades necesarias para abordar y comprender mejor los contenidos del programa. IV.- Fomentar actitudes que despierten el interés, estimulen la reflexión, propicien la indagación y la investigación, así como el acercamiento a las innovaciones científicas y tecnológicas. V.- Estar distribuidas en función de las necesidades de tratamiento de los contenidos, e intercaladas a lo largo de la obra. VI.- Contar con instrucciones claras y suficientes para resolverse de manera adecuada. VII.- Presentar situaciones que puedan desarrollarse individual y colectivamente, dentro y fuera del aula. VIII.- En caso de ser actividades prácticas, debe sugerirse material alternativo y accesible, de tal forma que puedan ser realizadas por los estudiantes de secundaria de los distintos medios socioeconómicos y de las diferentes regiones del país".

- [3] Con respecto a las ilustraciones el artículo 6º del Acuerdo 236 (1997, 3) plantea: "Se entiende por ilustración todo tipo de fotografías, viñetas, mapas, dibujos, cuadros, planos, croquis, esquemas y gráficas que tengan un propósito explícito de transmisión de contenidos programáticos; por tal motivo, deberá evitarse la inclusión de ilustraciones que acusen un sentido ajeno a este propósito o de carácter meramente decorativo. Las ilustraciones de los libros presentados a evaluación deberán: I.- Acentuar su importancia para comunicar contenidos programáticos tanto como los textos mismos. Para este propósito las ilustraciones deberán guardar una alta calidad gráfica y editorial. II.- Evitar que se presenten deformaciones grotescas de la realidad y mensajes deprimentes o negativos. Se entiende por mensaje deprimente o negativo aquél que contenga textos o imágenes que describan o representen escenas contrarias o alejadas de los valores sociales, o bien que promuevan conductas atentatorias contra la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el optimismo y el orgullo de ser mexicano, o en contra del respeto y responsabilidad en el cuidado de la salud, preservación del medio ambiente y del aprovechamiento racional de los recursos naturales. III.- Incluir el pie de ilustración correspondiente. IV.- Evitar situaciones relativas a promociones o publicidad."
- [4] Op. Cit, SEP, p. 100
- [5] Por lo que respecta a las características que deben reunir los libros presentados a evaluación, en el artículo 5º se plantean las siguientes disposiciones: "I.- Ser comprensible, fluido e interesante en su lectura. II.- Utilizar un lenguaje, una redacción y un vocabulario apropiados al grado escolar correspondiente, de acuerdo con las particularidades de su uso en nuestro país, y que permita entender claramente la información que se desea transmitir. III.- Evitar el uso excesivo de tecnicismos y de palabras que dificulten la comprensión del concepto o de la información que se desea exponer. IV.- Incluir, cuando proceda, un glosario de términos que permita introducir palabras indispensables para el desarrollo de ciertos temas y que no puedan ser sustituidas por otras de uso común para los estudiantes del grado y asignatura correspondientes. Siempre que sea factible se debe evitar el abuso en la incorporación de palabras al glosario. V.- Incluir, cuando proceda, una lista de referencias bibliográficas que pudieran ser complementarias al libro de texto. Los libros recomendados deberán estar publicados en español y ser adecuados para su consulta por los educandos del grado escolar correspondiente" (Acuerdo 236, 1997, 2, 3).

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA DE LOS AUTORES SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO

La revisión de los textos en el capítulo anterior plantea una serie de preguntas que nos llevan a tratar de comprender la diversidad en la estructura y características generales que presentan los libros. Consideramos que los autores son los más indicados para responderlas por ser los principales responsables de su elaboración.

En este capítulo, intentamos identificar la vinculación entre las opiniones, creencias y perspectivas generales de los autores y los diferentes componentes que conforman sus libros. Un autor de libros de texto se acerca al conocimiento del pasado a partir de su propio presente; su trayectoria de vida condiciona poderosamente el análisis de los hechos históricos (Sánchez 1995, 22).

El libro de texto es definido en buena parte por el autor, quien hace su contribución a la construcción de la historia poniendo en juego su originalidad, la cual es procesada por los profesionales del diseño editorial. "Para saber de que pie cojea" (Carr 1991, 68) es imprescindible conocer al autor antes de ponerse a estudiar los hechos.

PERFIL DE LOS AUTORES

En este apartado se reportan testimonios de autores obtenidos a través de entrevistas, las cuales se refieren a sus creencias y experiencias sobre el trabajo que realizaron, sus expectativas y algunos elementos que pueden ser importantes en la elaboración de libros de texto. Se presenta una síntesis que muestra aspectos relevantes de su formación y experiencia profesional. Esto se tuvo que realizar así por la vasta información recabada y sus implicaciones en la redacción final del reporte. La identificación de cada autor se mantiene en el anonimato.

La experiencia personal

Estas experiencias están expresadas en diferentes momentos, en los resultados de las entrevistas. Son las que los autores tienen, ya sea porque

las han vivido directamente como estudiantes, docentes, o investigadores o de manera indirecta a través de familiares, amistades o reportes de investigación, como resultado del intercambio esporádico de información con los compañeros de oficio y que en su momento son considerados al elaborar los materiales.

Formación profesional

Se considera la que está relacionada con los estudios realizados y que tiene que ver con el conocimiento de la historia, así como de su didáctica, pero que de igual forma se inscribe en las tradiciones que existen en las escuelas formadoras de historiadores de las cuáles nuestros Autónoma de México (UNAM) o la Escuela Nacional de Antropología e Historia (autores son egresados, como la Escuela Normal Superior de México (ENSM), la Universidad ENAH).

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS AUTORES					
Autor de V	Autor de M	Autor de R	Autor de N	Autor 1 de Z	Autor 2 de Z
Licenciatura de Filosofía y Letras, Colegio de Historia, UNAM.	Normal Básica[1] .		Normal Básica.		Normal Básica.
	Normal Superior (Historia)[2] .	Normal Superior (Historia).	Normal Superior (Historia).	Licenciatura en Historia.	Licenciatura en Historia. Especialización en educación.
	Maestría en Investigación Educativa.	Maestría en Historiografía.		Maestría en Historia. Doctorado en Historia.	Maestría en Antropología.

Cuadro 1

La formación profesional de los seis autores entrevistados corresponde al nivel de licenciatura en historia; tres de ellos (**M, R, Z1**) tienen además maestría en historia o en alguna rama de las ciencias sociales, mientras que

uno (**Z2**) cuenta con altos estudios en historia. Tres (**M, N, Z2**) tienen preparación de una escuela formadora de maestros en educación primaria y han sido docentes en ese nivel. De las seis licenciaturas de historia, tres (**M, R, N**) fueron realizadas en una escuela formadora de profesores, la ENSM, mientras que los otros tres (**V, Z1, Z2**) obtuvieron su licenciatura en la UNAM, y si bien proporcionan formación sobre la disciplina, su currículum poco tiene que ver con su enseñanza.

Los autores de los libros **M** y **R** tienen estudios de maestría relacionados con diversos aspectos de la historia y las ciencias sociales, mientras que **Z1** y **Z2** están más vinculados con la investigación de la disciplina. Cabe mencionar que esto muestra dos niveles de acceso al conocimiento histórico, pues algunos se involucraron con la historia a partir de documentos y análisis elaborados por otros, mientras que otros participan de alguna manera en la construcción de la disciplina, aportando datos de la historia y reformulándola. El nivel de especialización alcanzado por algunos puede llevarlos, como lo señala Quiroz (1991), a sobrevalorar los temas que para los estudiantes, no necesariamente constituyan un aprendizaje significativo de los contenidos.

Experiencia profesional

En este rubro se tomó en cuenta lo relacionado con el trabajo desempeñado por el autor, tanto dentro como fuera del sistema educativo y en los diferentes niveles primaria, secundaria, media o superior, por considerar que interviene en la formación del individuo y en las creencias que puede tener sobre la manera de concebir lo que es un libro de texto de historia para la educación secundaria, la función que tiene en la clase o el apoyo que puede brindarle al maestro y al alumno.

EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS AUTORES					
Autor de V	Autor de M	Autor de R	Autor de N	Autor 1 de Z	Autor 2 de Z
Ayudante de profesor en la UNAM.	Profesor primaria.		Profesor primaria.		Profesor primaria.
	Profesor secundaria (Historia).	Profesor secundaria (Historia).	Profesor secundaria (Historia).		
	Profesor Nacional de Maestros.	Profesor de medio superior.	Profesor Normal Superior.	Profesor e investigador de la UNAM.	Profesor de nivel medio superior.
Coautor de libros de secundaria de historia.	Autor de publicaciones de temas especializados.	Coautor de libros secundaria de Ciencias Sociales.	Coautor de libros secundaria de Ciencias Sociales.	Coautor de otros libros de texto.	Coautor de libros y propuestas didácticas de historia, geografía y civismo.
Trabajo de archivo.				Colaborador en diversas publicaciones.	
Conductor de cursos a maestros de secundaria.					Conductor de cursos de actualización a maestros de Educación Básica.
Participante en programas de difusión de la historia.					

Cuadro 2

Cinco de los autores expresaron tener experiencia en la docencia, aunque no necesariamente en el nivel educativo para el cual elaboraron sus libros, como en el caso de **Z1** y **Z2** donde la experiencia laboral del primero tiene que ver con la primaria y del segundo con la licenciatura. Sólo el autor de **V** carece de experiencia como docente, aunque de alguna forma ha

buscado tener contacto con los maestros de secundaria, a fin de conocer sus necesidades y problemáticas.

Todos los autores que conforman este estudio tienen publicaciones previas a la obra analizada, por lo que el material revisado no representa su primera experiencia.

De acuerdo con lo anterior, se puede apreciar que los autores que forman parte de este estudio tienen conocimientos tanto de la historia, como relativos a la docencia y al proceso de elaboración de textos mismos que les permite tener como lo señala Delamont (1985, 74), algunas teorías más o menos construidas acerca de los destinatarios de sus libros y del proceso de elaboración.

CONSIDERACIONES DE LOS AUTORES RESPECTO A SU OBRA

Para conocer las creencias de los autores con respecto a sus libros, consideramos pertinente plantearles preguntas sobre la elaboración de libros de texto de historia para la educación secundaria. Se analizaron las respuestas con respecto a:[3]

- ¿Qué papel juega el libro de texto en la educación secundaria?
- ¿A quién lo dirigen?
- ¿Con qué propósito?
- ¿Cuál es el tipo de historia que pretenden transmitir?
- ¿De qué manera intentan comunicar la historia en sus textos?
- ¿Cuál es la intención y propósito de incluir en sus obras información adicional en recuadros, imágenes y mapas?
- ¿Qué función le atribuyen a las actividades?

A continuación se presenta, ordenado por temas, lo expresado por los autores. Primero se da una explicación con relación al asunto a desarrollar, posteriormente se ofrecen fragmentos de entrevistas que ilustran el tipo de consideraciones expresadas. La decisión de incluir sólo segmentos de

entrevistas se tomó debido a lo extenso de las transcripciones de cada una y para evitar dispersar la atención de los temas principales. Finalmente, se hacen comentarios sobre lo expresado con el fin de recuperar las partes más importantes de cada entrevista y de conjuntar las perspectivas de los autores en torno a un tema; aquí no se trata de analizar lo que cada autor piensa, sino en conjunto cómo se pueden agrupar diversas creencias en torno a una tarea específica.

Perspectiva sobre el papel que juega el libro de texto de historia en la Educación Secundaria

Como se mencionó, los libros de texto son el instrumento básico de trabajo en torno al cual se realiza la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura, ya que de acuerdo con lo señalado por Vega (1996, 5), el maestro recurre a ellos para adquirir conocimientos previos al tratamiento de una nueva unidad o tema, preparar sus lecciones, dar respuesta a cuestionamientos planteados por los estudiantes o elaborar exámenes. Los entrevistados se refirieron a este punto de la siguiente manera:

...el libro se convierte en el principio, en el medio y en el fin de la clase (**V**).

...tienen un papel relevante ... porque los maestros estamos acostumbrados mucho al libro de texto ... (**M**).

...un material que sirviera al maestro, para que no tenga que trabajar mucho ... pensamos en un momento dado que el maestro pudiera darse una idea de lo que tenía que enseñar ... (**R**).

...supongo que todo mundo piensa en cómo agradar al maestro para que ese material le sirva en su tarea ... creando lecciones, cuestionarios, actividades ... para que saque mejor su labor educativa ... (**N**).

...el libro, pues, debe ser apoyo constante, un punto de referencia básico, un ordenamiento general de la información ... (**Z1**).

...creo que un libro de historia de texto debe ser empleado como un material de consulta ... (**Z2**).

Como puede apreciarse, los libros de texto fueron considerados por sus autores de gran utilidad para los docentes, pues los concibieron como un recurso valioso para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura, además de tener suficiente información que le permita avanzar con cierta

prontitud en el desarrollo de los contenidos y proporcionar elementos que hagan más grata su labor.

En las entrevistas fue recurrente la referencia al libro de texto como única posibilidad de los alumnos de escasos recursos para acceder a este tipo de material. También lo consideraron como una obra de cultura general:

...quizá va a ser el único libro de historia que lleguen a tener en su casa ... **(R)**.

...sobre todo en las comunidades rurales, el libro va a ser quizá el único que lean en su vida o que tengan en su casa, entonces es fundamental que tengan el libro ... **(N)**.

Canedo (1998), en un estudio etnográfico, reconoce que los libros de texto al ser tomados como base para planear sus clases, secuenciar contenidos, desarrollar actividades, constituyen una de las fuentes que conforman los saberes y concepciones de los maestros:

...el libro de texto tiene un papel tan relevante que hasta en él se forma el maestro ... **(V)**.

...podría argumentar que el libro es un 40% ... del proceso de enseñanza-aprendizaje ... le puedo asegurar que la mayoría de los maestros conocen el programa por medio del libro ... **(N)**.

Otro papel atribuido al libro de texto estuvo relacionado con la formación profesional de los docentes, pues los autores consideraron que algunos maestros se forman con este recurso.

Lo expresado en las entrevistas mostró que prevalecieron creencias sobre lo que realizan los maestros en la clase, su nivel de preparación, la forma en que estos materiales didácticos contribuyen en su formación y la necesidad de satisfacer sus requerimientos para apoyar de la mejor manera su trabajo en el aula. En menor proporción se mencionó a los libros como instrumentos que aportan elementos de cultura general.

Tipo de historia que pretenden comunicar

La historia puede ser concebida de diversas maneras. En la educación secundaria, como parte de la educación básica interesan los aspectos formativos, como lo refiere el programa de historia para la educación

secundaria de 1993: "El estudio de los contenidos específicos de la asignatura, debe permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico; identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades, así como de los factores naturales en el devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación" (SEP, 1993, 99). Con relación a esto, los autores expresaron:

...lo sustancial es que están aprendiendo a pensar, a razonar, a ser críticos, lo cual les va a funcionar para comprender los procesos actuales y para cualquier dinámica de su vida diaria ...
(V).

...es muy importante, que entiendan ... el oficio del historiador y cómo se construye, que no son inventos, pero que igualmente los historiadores tenemos el derecho a elaborar nuestras propias interpretaciones y a manejar datos de acuerdo con una línea teórica ... con esto se les puede ayudar a formarse un juicio crítico, un juicio propio, un juicio personal sobre la historia ...
(M).

Un referente fundamental de los autores estuvo relacionado con el desarrollo del razonamiento y la reflexión que pretendieron favorecer con sus libros en los alumnos, más que en el conocimiento de la historia en sí; dentro de las habilidades que sobresalieron esta la relacionada con el pensamiento crítico.

...no sólo una historia de puros hechos, sino ... hacer más ameno el estudio de la historia introduciendo notas de vida cotidiana ... la historia no nada más son los grandes acontecimientos, también la vida cotidiana forma parte de la historia ... **(R)**.

...siempre trato de meter elementos de la desigualdad social ... la división social entre ricos y pobres ... **(N)**.

...no hay más que un tipo de historia ... finalmente lo que hay son intereses temporales del investigador en ciertos enfoques o en ciertos temas, uno puede interesarse por el enfoque de la vida cotidiana, uno puede hacer la historia interesante, entretenida,

apasionante y divertida, cuando escribo libros de texto, creo que es posible hacer una historia seria, profunda, fruto de una investigación concienzuda ... (**Z1**).

...hacer una historia que nosotros llamamos social, es decir, que incluyera a diversos actores de la sociedad mexicana en sus diversas condiciones que lo mismo incluyera a indígenas que a grupos de trabajadores, que a grandes héroes o políticos, que hiciera remembranza de los acontecimientos estelares de la historia de esta nación, pero que también hurgara ... en las corrientes subterráneas de los grupos que no han tenido acceso al poder ... (**Z2**).

En general, los autores centraron su atención en una historia amena que diera cuenta de la vida cotidiana de los diversos actores que participaron en los diferentes momentos históricos, a diferencia de *N* a quien le interesó mostrar las diferencias sociales.

Uno de los propósitos que se le atribuye a la enseñanza de la historia es el fortalecimiento de la identidad nacional, el reconocimiento de la participación de quienes encabezaron los movimientos sociales, como la importancia que tuvieron los grupos sociales para generar cambios:

...enfaticar y ayudar a formar en los alumnos el espíritu nacionalista y patriótico y los conceptos de soberanía y el sentido de mexicanidad ... (*M*).

...fomentar la identidad nacional y valorar los actos de los héroes patrios ... dentro de la circunstancia propia de su tiempo a partir de las condiciones que ellos vivieron ... (**Z2**).

Para algunos autores fue importante el sentido de mexicanidad, patriotismo y nacionalismo.

Percepción acerca de los maestros

Para Gimeno (1995, 179) la debilidad de la profesionalización de los maestros y las condiciones en las que desarrollan su trabajo hacen que los libros de texto sean intermediarios, esenciales e indispensables en el actual sistema escolar. Al respecto los entrevistados refirieron:

Para mí es esencial la comunicación con los maestros ... me llevaba las sorpresas de la vida, en donde encontré maestros muy desarrollados y otros poco desarrollados ... (M).

...la realidad de los maestros es tremenda, no pueden llevar un buen curso de historia porque tienen muchos grupos, muchos alumnos, yo pienso que cuentan con tan poco tiempo que a veces no se detienen y ellos más bien lo que quieren es avanzar en el contenido para cubrirlo y no en el desarrollo de actividades ... (R).

Hay mucho desnivel académico en los maestros ... uno se encuentra maestros con conocimientos históricos excelentes y maestros con conocimientos históricos que no tenían nivel de secundaria ... (N).

...estoy pensando en un tipo de maestro que conozca su asignatura y que la conozca muy bien, que comparta un enfoque de enseñanza como el que se propone aquí y con un enfoque de aprendizaje también similar al del libro (Z2).

Como ya lo mencionamos, un estudio etnográfico en escuelas primarias mexicanas realizado por Gálvez y Rockwell (1981, 7) muestra que las labores que en la escuela son tantas y tan diversas que dedican sólo el 27% del tiempo a la enseñanza, el 32% a la organización del trabajo del grupo, el 20% a las actividades administrativas y el 22% a otras actividades. Este problema se acentúa en la escuela secundaria, entre otras cosas, porque los docentes disponen de menos tiempo para trabajar con cada uno de sus grupos; tienen que preparar clases de uno o dos grados, o de dos o más asignaturas; y muchos carecen de la preparación en la asignatura que imparten o tienen más grupos que atender. Esto, entre otras cosas, disminuye las posibilidades de hacer un trabajo sistemático y orientado a mejorar su práctica. Al respecto, los autores señalaron:

La realidad te pone como maestro tradicional porque si tienes que dar clase desde las siete y media hasta veinte para las dos y luego todavía echarte el turno vespertino en la primaria ... (N).

...el maestro en que estoy pensando no se limita a dar la clase verbalmente ... a dictar lo que ya está contenido en este libro, sino se que se trata de que el maestro elija que puedan conducir a los alumnos, a la necesidad de consultar el texto y a arribar a conclusiones útiles ... (Z2).

... todavía hay maestros que siguen repitiendo o solicitándoles a los alumnos que repitan varias cosas de memoria ... (V).

La mayoría de los autores reconoció que en las escuelas secundarias aún prevalece la enseñanza tradicional, lo que atribuyeron fundamentalmente a las condiciones en las que laboran los profesores. Sólo un autor pensó en un tipo de profesor que se prepara y actualiza. La calidad de la enseñanza se debe a la cantidad de alumnos que atienden, pero también a la formación académica y responsabilidad de los docentes.

...yo tuve maestros de historia que pensaban que había que aprenderse las fechas ... mucha gente confunde el rigor académico y científico con formato de exposición o técnico y factual de datos y fechas ... (**Z1**).

Los autores reconocieron los diferentes niveles de estudio de los profesores, aunque prevaleció la idea que, en general, requieren una mejor formación. Es interesante destacar el caso de un autor que, a falta de experiencia docente en el nivel para el cual se escriben los textos, tomó como referencia a los maestros que tuvo cuando fue estudiante de secundaria. La mayor parte de los autores escribieron sus libros pensando en maestros con deficiencias, con excepción del autor **Z2** quien manifestó haber dirigido su material a docentes conocedores de la asignatura y el enfoque.

Visión con respecto a los alumnos

El alumno de secundaria es un referente tomado en cuenta por los autores al momento de elaborar sus libros de texto; es interesante señalar la manera en que fueron percibidos por éstos. Los conocimientos previos, el desarrollo de habilidades, la dificultad para comprender ciertos temas del programa o nociones como la del tiempo y el espacio, la necesidad de tener más puntos de vista sobre un asunto, fueron algunos elementos identificados con relación al aprendizaje de los alumnos de secundaria.

Los alumnos de secundaria tienen conocimientos de ciertos temas, aprenden datos sueltos, inconexos, sin relacionarlos y eso los confunde ... (**M**).

...les resulta difícil entender algunos temas, como por ejemplo el movimiento del 68 ... (**R**).

Al estudiante se le dificulta ubicarse en el tiempo y en el espacio ... la noción de tiempo se les hace difícil porque no han aprendido a concretizarlo ... (**N**).

... la capacidad de involucrar al alumno en una experiencia de aprendizaje, entretenida, interesante, que él comprende y que puede seguir como si siguiera un cuento o un viaje, en esa medida queda cultivada una inclinación para la posteridad ... Cuanto más grande el niño, más necesidad de tener diferentes puntos de vista ... (**Z1**).

El conocimiento de las características de los estudiantes de secundaria es una premisa de la cual es recomendable partir, previo a la elaboración de los libros de texto, para que éstos respondan a sus necesidades e intereses. Al respecto, los autores así percibieron a los estudiantes de secundaria:

Los alumnos dan más de lo que les pides... las alumnas son más cursis ... (**V**).

...no se emocionan, no disfrutan y no valoran las obras de arte ... (**M**).

...están asustados ... les da flojera leer muchas páginas ... las caricaturas les encantan ... (**R**).

Lo anterior da cuenta de algunas características que reconocieron los autores con respecto al desarrollo físico, psicológico y social en el que se encuentran los estudiantes. El autor **Z1** considera que la SEP debería efectuar un estudio que proporcionara información a los autores acerca de los alumnos y la educación secundaria.

Las condiciones sociales en las que están inmersos los alumnos de secundaria fue otro elemento considerado. Es probable que muchos no tengan otra oportunidad para continuar con sus estudios. Al respecto el autor del libro **V** reconoció:

...un gran porcentaje ya no regresa a la escuela ... (**V**).

El autor **Z1**, por carecer de la experiencia correspondiente, expresó la necesidad de hacer usos de sus recuerdos como estudiante de secundaria

para tener una idea de lo que esperaba un alumno de ese nivel, de un curso de historia.

...le agradecemos al profesor que en segundo de secundaria nos explicó de tal manera la célula que nos pareció un tema apasionante y por eso estudiamos cosas de biología ... (**Z1**).

Debemos mencionar que el editor de este libro trata de cubrir las carencias sobre el conocimiento de los adolescentes de algunos de sus autores al integrar en su equipo a un maestro experto.

Todos los autores se mostraron unánimes al expresar sin excepción que el alumno es el referente principal que tomaron en cuenta al elaborar sus libros, en particular, con lo relacionado a favorecer su aprendizaje, sus capacidades, las características implícitas de su desarrollo y su situación social; sin embargo, al explorar las ideas que tenían sobre estudiante de secundaria nos encontramos que sus respuestas dieron idea de un conocimiento poco profundo.

Características de los libros de texto de historia

Para Aisenberg (1994, 213) el historiador construye los saberes científicos. Éstos y la forma en que lo hace, deben transformarse en contenidos aptos para la enseñanza. Este aspecto fue expresado de la siguiente manera:

...no muy extenso, más atractivo a modo de crónica amena, sin caer en lo demasiado sencillo ... (**V**).

...con un lenguaje sencillo y accesible para los estudiantes ... para ayudar a los alumnos en la comprensión de que la historia, no es un experimento ... (**M**).

...buscar que para ellos fuera algo que pudieran comprender ... pero que también tuviera la suficiente información ... creo que deben tener un lenguaje claro y preciso para el adolescente ... (**R**).[4]

Para mí la idea era que el relato fuera ágil y lo invitara a interesarse por la historia. ... Cuando escribo para una audiencia joven, trato de hacer mucho más estricto el compromiso con la claridad del texto y la sencillez, trato de decir las cosas de la manera más clara y directa posible ... (**Z1**).

Sólo un autor hizo referencia a otras características que tienen relación con la estructura, es decir, una organización que esté presente en todo el texto, además de la congruencia entre unidades.

...un libro tiene que ser susceptible de leerse de principio a fin y tiene que haber congruencia entre las unidades ... (**Z1**).

Las expresiones de los autores denotaron como recurso didáctico el lenguaje claro, sencillo, accesible, ágil, ameno y adecuado al nivel de los alumnos, características que permitieran considerarlo un verdadero apoyo para docentes y alumnos.

Actividades

Para Pluckrose (1993, 178) el arte de la enseñanza supone una intención consciente que ayudará a otros a adquirir conocimientos, conceptos, ideas y destrezas que resultan cruciales en cualquier estudio académico. Eso exige que los libros de historia deban diseñarse de modo que desarrollen y amplíen la comprensión a través de una variedad de actividades que estimularán una conciencia más profunda de la amplitud de posibilidades que presenta la indagación histórica. Al mismo tiempo han de proporcionar una oportunidad para un estudio detallado.

Pluckrose (1993, 31) también reconoce que "...aprendemos unos conocimientos no recurriendo a la memoria como hace un actor, sino a través de la acción, del uso (...) aprendemos un conocimiento cuando cobra sentido para nosotros (...) Dicho de otra manera, poseemos un conocimiento cuando se convierte en 'nuestro', tenemos una relación personal con él. Esta relación hace significativo el conocimiento. No es probable que un conocimiento arraigado personalmente de este modo desaparezca tan pronto como haya concluido la lección".

Restrepo (1993, 61) señala que los libros de texto contribuyen a ejercitar lo aprendido, organizar el trabajo de la clase en pequeños grupos como forma de favorecer el aprendizaje colectivo, fomentar reelaboraciones a partir de los contenidos y desarrollar habilidades intelectuales como el análisis y la síntesis, entre otras. Con relación a esto, los autores expresaron:

Los propósitos fundamentales de las actividades son: que los alumnos aprendan a organizar su pensamiento de forma lógica ... que los alumnos aprendan a dar razones, ejemplos y los sustenten ... (**V**).

...inventé una serie de frases motivadoras: lee, piensa, discute, sugiere, quiero pues que desde aquí, desarrollen habilidades intelectuales ... (**M**).

...queríamos que las actividades pudieran apoyar totalmente el proceso cognoscitivo, pero no sólo de la materia sino que desarrollen habilidades como la comprensión de textos históricos ... el aprender a familiarizarse con una historia y jugar con ella ... (**R**).

...las actividades van enfocadas hacia dos aspectos: el primero es que desarrolle en el alumno la capacidad nemotécnica, no memorística y la otra, es el razonamiento, donde el niño debe emitir su opinión sobre tal o cual tema ... (**N**).

...toda la reflexión pedagógica de las actividades quedó en manos de un pedagogo y nosotros fuimos consultores para el efecto de qué actividades incluir (**Z1**).

La intención de las actividades fue que comprometieran al alumno, es decir, que el maestro tuviera la facilidad de involucrar al alumno pero sobre todo de aprovechar las destrezas, habilidades y actitudes que el alumno de secundaria debería tener, y si no de desarrollar en ese momento ... hay actividades demandando de los estudiantes la lectura, la reflexión, el planteamiento de hipótesis, la abstracción, la relación con otras situaciones ... (**Z2**).

Con las actividades, los autores tuvieron la intención de propiciar en los alumnos el desarrollo de habilidades y nociones reconocidas en el plan y programas de estudio de historia para la educación secundaria, por lo que, expresaron haber planteado aquellas orientadas a reflexionar, elaborar explicaciones, dar razones y sustentarlas, observar imágenes y realizar un esfuerzo por interpretar y comprender la información que se les proporciona.

La incorporación de las actividades en los textos, en algunos casos (**V**, **R** y **N**) obedeció a una planeación previa y respondió a criterios que se consideraron importantes para su mejor desarrollo, como lo expresaron los autores a continuación:

...para eso dividimos cuántas horas por unidad y qué tipo de actividades se pueden desarrollar en ese tiempo ... muchas son tareas y muchas son discusiones en clase ... (**R**).

...las pusimos en bloques de diez ... considerábamos el tiempo que un maestro podía desarrollar en una clase de cincuenta minutos ... (**N**).

...el número dado a las actividades puede parecer excesivo, pero preferí más bien que los maestros tuvieran un menú de posibles actividades que hacer dentro del aula que se puedan trabajar en equipo, trabajar en las sesiones que el maestro determinara (**Z2**).

Para lograr sus propósitos, los autores **V**, **R** y **N** plantearon una serie de actividades para que el maestro pudiera seleccionar unas para trabajar en el aula y otras para tarea. Previo al desarrollo de las actividades es importante conocer los temas, para que tanto maestros como alumnos estén en posibilidad de llevarlas a cabo.

Con relación al lugar más adecuado para las actividades, se expresó:

...al final de la unidad es el lugar gráficamente más adecuado, hay una relación entre el contenido y la actividad que se está desarrollando ... (**V**).

...un pedagogo dijo que era conveniente intercalar las actividades después de cada tema ... el hecho de que en algunos espacios haya menos actividades, no se debe a un objetivo planeado, sino a las premuras ... (**M**).

El lugar dado a las actividades está fundamentalmente orientado por el texto mismo, es decir, donde sentía que el autor estaba haciendo un corte y al estudiante le podía servir para recapitular el contenido de ese fragmento ... (**Z2**).

Así, el lugar más adecuado para ubicar las actividades fue al final de los contenidos desarrollados por ser el idóneo para recapitular lo tratado en el tema o unidad. Cuando los autores tuvieron más tiempo para elaborar unidades plantearon un mayor número de actividades y viceversa.

Para algunos autores (**V**, **R**, **N**) sistematizar y graduar las actividades en los textos representa una manera de lograr que los alumnos desarrollen las habilidades y nociones expresadas en el Plan y programa de historia,

mientras que para otros (**Z**) tal organización es vista como una limitante de las capacidades de los alumnos.

...tener los datos históricos como ejercitar el juicio crítico, lo concilias y ya estás haciendo una actividad que es sistemática a lo largo de todo el libro ... tiene que haber un proceso gradual de las actividades o sea del nivel de sencillo a más complejo, de más concreto a abstracto ... las actividades las vas dosificando de acuerdo al nivel y tiene que poner actividades de toda índole ... (**V**).

...no llevaba un control muy exhaustivo no tuve, para ser sincero, una preocupación por equilibrar ... nunca llevé un registro de qué tipo de actividades había planteado y cuáles hacía falta plantear, la sistematización de actividades puede limitar las capacidades de los alumnos ... (**Z2**).

Se pueden apreciar varios propósitos que los autores atribuyeron a las actividades, entre los que destacan: incluirlas al final de un subtema o unidad para recapitular lo aprendido, es decir, como ejercicios de repaso o bien para reafirmar lo desarrollado en clase.

Para apoyar el trabajo tanto dentro como fuera del aula, los autores ofrecen una serie de posibilidades a maestros y alumnos que fueron consideradas como un importante recurso didáctico y por último, la oportunidad para que el lector tuviera la posibilidad de adquirir y ejercitar las habilidades intelectuales básicas de la especialidad.

Ilustraciones

Para García (1995, 8) debe entenderse por imagen en general no sólo la huella o vestigio de una representación, sino la evocación de algo. Opina que toda imagen puede aparecer como soporte de una representación, como una guía para entender, experimentar o incluso hacer algo. Con relación a este asunto, los entrevistados opinaron:

...aportar algo al alumno, no son relleno, no son para que el libro se vea bonito, que la imagen me sea muy importante para mis contenidos y de pie para que los alumnos puedan involucrarse ... siempre tienen que tener una finalidad didáctica ... con una

imagen puedes presentar cosas abstractas, sintetizar información (**V**).

Algunas imágenes vienen con ejercicios, con actividades de observación... (**M**).

...la imagen puede tener la función de dar una información, de reforzar, de complemento... como una fuente de conocimiento histórico. En todas las unidades al final viene en la sección del tiempo, arte y noticias viene una obra de arte y algunas reflexiones sobre la obra de arte ... (**R**).

...el libro debería estar profusamente ilustrado, digamos que casi el 50% del contenido del libro, fuera un contenido visual... (**N**).

...quería que las ilustraciones funcionaran como detonadores de la investigación, quise que en las imágenes se descargara mucho, o sea, evitar explicar en el texto qué es una pirámide, para eso está la foto ... la imagen abre ventanas hacia puntos que el relato alumbra porque no hay tiempo para hacerlo, y debe plantear de tal manera datos curiosos y datos relevantes que motiven la investigación posterior ... por cierto que los ilustradores están en general muy mal pagados ... ese es un inconveniente porque el dibujo sí auxilia mucho a explicar cosas, sobre todo cuando hablamos de otras tecnologías, de un pasado bastante remoto ... (**Z1**).

...las imágenes pretenden jugar el papel de ser un complemento del texto y que por sí mismas sean también un texto que comunique ... (**Z2**).

Las funciones más recurrentes que se atribuyeron a las imágenes fueron: dan la posibilidad de realizar actividades, constituyen una fuente más del conocimiento al proporcionar información de la época que se está tratando, descargan el texto de explicaciones; sin embargo, hubo quien no compartió la idea de emplearlas para algunas actividades.

La inclusión de ilustraciones obedeció a algunos criterios básicos establecidos por los mismos autores durante el proceso de elaboración de sus libros, como se muestra a continuación:

El criterio primero es de correspondencia con los contenidos, el segundo que fueran imágenes de interés y nitidez para el adolescente, en tercer lugar, la calidad digna de estar en un libro de texto ... tienen un papel fundamental, a mí me gustaría que fueran más grandes ... con una imagen puedes presentar cosas abstractas, sintetizar información ... (**V**).

Para Frederich (en Lerner 1995, 18) los estudiantes requieren refuerzos visuales para fortalecer el aprendizaje y es importante considerar ciertos criterios que aseguren su óptimo uso. Algunos de éstos fueron expresados por los autores como se muestra a continuación:

...en primer lugar eliminé todos los dibujos horribles ... (**M**).

De ubicar al niño en el tiempo y en el espacio, ese era nuestro criterio y que además estuvieran en la página donde se esta tocando el tema ... (**N**).

...el criterio básico es que la ilustración coincida temporalmente con el momento que lleva el relato en ese punto de la página ... también que fuera variada ... se busca siempre complementariedad ... queremos que en todo caso se abra a nuevos temas y a nuevas ideas ... (**Z1**).

De ubicar al niño en el tiempo y en el espacio, ese era nuestro criterio y que además estuvieran en la página donde se esta tocando el tema ... (**N**).

...el criterio básico es que la ilustración coincida temporalmente con el momento que lleva el relato en ese punto de la página ... también que fuera variada ... se busca siempre complementariedad ... queremos que en todo caso se abra a nuevos temas y a nuevas ideas ... (**Z1**).

Los autores coincidieron que es importante la ilustración en los libros de historia, porque para ellos constituye un complemento del texto; el criterio que prevalece para la elección de las ilustraciones, es que correspondan al tema desarrollado; para algunos adicionalmente les interesa la nitidez, la claridad y el tamaño. También fue unánime la idea de plasmar ilustraciones que reprodujeran obras de arte y el eliminar dibujos o, en caso de dejarlos, crear los propios a partir de la combinación de varias imágenes.

...se metieron más bien fotografías de pintores reconocidos ... (**M**).

En todas las unidades al final en la sección del tiempo, arte y noticias viene una obra de arte y algunas reflexiones sobre la obra de arte ... (**R**).

...quería que fuera un contenido visual, que las ilustraciones le dijieran algo al niño ... fueran costumbristas, de la época ... (**N**).

Hay imágenes muy significativas para mí como esta ... bueno, están estos carteles del cine mexicano, las caricaturas de

caricaturistas consagrados que fueron extraídas de diferentes revistas publicadas ... (**Z2**).

Es importante destacar que uno de los autores entrevistados mencionó que muchas de las ilustraciones utilizadas en los libros son lo más cercano a lo mencionado en los textos, pues reconoció que las investigaciones al respecto no se han llevado a cabo con la misma profundidad en todas las épocas, por ejemplo: para ilustrar acontecimientos recientes dispuso de una serie de posibilidades como fotografías, caricaturas, dibujos, pinturas, murales, difíciles de encontrar con relación a la época prehispánica.

...la imagen varió mucho por el tipo de material disponible de cada época ... (**Z1**).

La mayor parte de los autores coincidió en que las ilustraciones constituyen un elemento valioso que enriquece la obra, desde diferentes perspectivas, en cuanto a la información que proporcionan de otras épocas y lugares distantes, como las habilidades que pueden desarrollar en los alumnos.

Mapas

Los estados del conocimiento acerca de la didáctica de las ciencias histórico-sociales, relativos a los trabajos de la década entre 1992-2002 (Taboada, 2003, 74, 75) dan cuenta de un trabajo de investigación elaborado por Delgado (2002) denominado "El mapa y la enseñanza de la historia", en el cual se destacan algunas bondades de los mapas como documentos históricos, en tanto que son una imagen del mundo conocido en una época determinada que permiten presentar el hecho que se desea explicar. Delgado reconoce que el uso del mapa en secundaria debe guardar un carácter primordial porque el alumno conforma sus primeros conceptos para consolidar su educación formal; subraya la necesidad de tener presente que el manejo de este medio de apoyo en la enseñanza de la historia requiere de un "cierto dominio de las funciones básicas del documento cartográfico y de las partes que lo integran, por ejemplo: la escala. Conviene recordar que el espacio geográfico se presenta bajo dos aspectos: uno subjetivo y empírico y otro objetivo y científico" (Taboada).

De acuerdo con lo anterior, el trabajo con mapas es de vital importancia tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la historia, pues permite ubicar a los usuarios en el espacio donde tuvo lugar determinado acontecimiento, contrastar información representada en los mapas, comparar hechos, elaborar conclusiones. Los entrevistados, se refirieron a este punto de la siguiente manera:

...vital, porque sólo a través de ellos van a poder ubicar todo hecho que ocurre en un tiempo y en un espacio determinado; a través de una buena observación del mapa les pueden quedar claros muchos conceptos ... (**R**).

Los mapas, como la geografía, son fundamentales en la enseñanza de la historia, uno puede decir que un maestro de historia sin un mapa es un docente cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje va a ser deficiente en un 30 o 40% ... (**N**).

plantear cómo funcionaba el territorio que hoy es nacional, en lo tocante al movimiento o ubicación de grupos, o de culturas o de mercancías o de fenómenos de índole militar ... (**Z1**).

El mapa está jugando el papel de apoyar a los alumnos en la interpretación de la economía, de la organización política de territorios, de la ubicación espacial ... (**Z2**).

Así, los mapas son recursos valiosos que contribuyen a la enseñanza de la historia, pues a partir de éstos se pueden generar varias actividades, además de presentar otras bondades, como las de introducir a los alumnos a ciertos temas, o aclarar muchos conceptos.

...los mapas son un verdadero apoyo ... oía como en el adolescente le están cambiando tantas cosas por las hormonas, hay también un cambio en el foco visual ... los chavos no distinguen las costas de los mares ... entonces quiero estudiar más a fondo el asunto del foco visual en los adolescentes ... (**V**).

En pocos casos los autores tomaron en cuenta las características de los estudiantes de secundaria al momento de elaborar los mapas; el autor del libro **V** fue el único que mencionó cómo puede influir la etapa de desarrollo en la que se encuentran hasta para identificar con mayor precisión los colores.

Para Reinhartz (en Lerner 1995, 90) los mapas son la esencia de la historia, que pueden transformarse en textos y artefactos, símbolos y realizaciones humanas, utilizables por los estudiantes para reconstruir el pasado.

... metí más mapas, ahora sí estoy trabajándole la cosa del espacio geográfico... voy teniendo cuidado de que no haya un solo mapa que no sea trabajado, ... a los mapas hay que darles actividades en algunas unidades hay más mapas que en otras, porque en algunas hay más necesidad ... (**M**).

La cantidad de mapas puede obedecer a la necesidad que demanda cada contenido.

Información adicional

Con el propósito de contribuir al aprendizaje de los contenidos programáticos, así como al desarrollo de nociones y habilidades, los autores presentan, generalmente en recuadros y separada del texto principal, información adicional consistente en: la línea del tiempo, la bibliografía, el glosario, frases célebres, ideas para reflexionar. Los comentarios que aparecen a continuación hacen referencia de ello.

El autor del libro **V** expresó:

Crítica histórica: para que vean a la historia como una comprensión de procesos interactuantes, dinámicos, no algo hecho.

Recuadros: son maravillosos para resolver algunos problemas que presenta el programa. Privilegia los temas que te van a dar más y les das menos espacio a los otros ...

Bibliografía: la podríamos llamar la bibliografía de la esperanza, porque muy pocos la consultan...

Línea del tiempo: la cronología es la columna vertebral de la historia, ya que ayuda a los chavos a ubicarlos en el tiempo y en el espacio ...

El autor **M** mencionó:

...lo que me ha resultado más difícil es la cosa del tiempo, hago una línea del tiempo ... no estoy satisfecho las que yo presento son cronologías ...

Para el autor del libro **R**:

Glosario: cuando el alumno tenía que hacer un proceso de abstracción entonces la palabra seleccionada se quedó al margen del texto y cuando aclara información la palabra del glosario se va al final de la unidad ...

Para ampliar tu visión de la historia (en el tiempo): Ubicarlos por lo menos, tiene varios objetivos, uno, la ubicación del tiempo, y la otra que las fechas tuvieran un significado ...

Imagen: En algunos casos se les hace una pregunta pero casi siempre es narrativo, nada más que entren en contacto con ya sea el arquitecto, el escultor o un pintor ...

Documento: ...que se den cuenta del documento dentro de la historia, la importancia que tiene, lo rica que puede ser en un momento dado la información que se puede obtener sobre el conocimiento de la época ...

El autor del libro **N** expresó:

La entrada motivacional ... donde el niño va a ver una imagen bonita que tiene que ver con alguno o varios de los temas de la unidad y un pequeño texto que lo invita a que se adentre, a que estudie ...

...con la famosa **línea del tiempo** hicimos un cuadro de doble entrada con fechas e ilustraciones del tamaño de la página, con la idea de que se unieran las dos fechas y ahí encontrarán qué era lo que lo que estaba sucediendo ...

Hechos para comprender y hacer razonar a los niños, las frases célebres: es para darle alguna idea al maestro, sobre todo para que con algo de iniciativa tomara la frase ... también incluimos **esquemas** por ejemplo: el plan de la empaedora, el plan de la embajada, los acuerdos de la embajada, con los principales puntos para que el maestro vea y pueda dosificar ahí más claramente ... en lo que puse énfasis fue en el **glosario**, lo pusimos al final del libro, para que las palabras o términos raros estuvieran ahí ...

Para **Z1**:

Mi idea era que **recuadros e ilustraciones:** iban a funcionar como disparaderos para llevar al alumno a buscar temas ...

Para la mayor parte de los autores fue necesario incluir en sus libros información adicional ya que, de acuerdo con lo expresado por ellos, fue el espacio que aprovecharon para desarrollar aquellos aspectos que

consideraron importantes incluir y que no habían quedado resueltos en el texto principal.

Este recurso cumplió con una función claramente definida: fue considerado como un elemento más para que el maestro pudiera trabajar en clase con sus alumnos. Asimismo, tuvo la función de promover el desarrollo de las nociones y habilidades que propone el programa, dosificar la información, explicar conceptos o incorporar otra información importante, aunque ésta, no haya sido solicitada en el programa.

Lo expresado en este apartado varió de autor a autor: mientras para algunos fueron suficientes uno o dos recuadros, para otros, fue necesario incluir más secciones. Cabe destacar que lo que para un autor es un recuadro con información adicional, para otro es una actividad.

Todos expresaron la importancia de utilizar un lenguaje claro, sencillo, ágil, ameno y al nivel de los estudiantes para facilitar la comprensión de los temas; sin embargo, en algunos libros se identificó la inclusión de términos específicos de la disciplina, los cuales en la mayor parte de los casos no han sido aclarados en el glosario, mientras que en otros existe la preocupación constante por proporcionar información relativa al respecto por medio de varias secciones.

COMENTARIOS

[Acerca de la formación de los autores](#)

La formación académica y la experiencia profesional de los autores son elementos que por lo general sirven para valorar la obra; sin embargo, las entrevistas ilustran que a pesar de que los autores poseen una amplia variedad de experiencias académicas y profesionales, hay coincidencias importantes en algunas de sus creencias y también recurren a diferentes recursos para expresarlas en las lecciones, lo cual presenta una situación interesante relacionada con la "transposición didáctica" en el sentido de cómo el saber sabio es transformado en saber escolar a partir del espectro de formaciones profesionales de los autores.

Escribir un libro de texto no requiere solamente de cierta experiencia en la docencia en educación secundaria; la revisión de los textos y lo declarado por los sujetos indica que es importante conocer algunos aspectos de comunicación relacionados con los diferentes lenguajes que se manejan en las obras y las formas pedagógicas del manejo de contenidos, aspectos que pueden ser desconocidos incluso para quienes han dedicado buena parte de su vida productiva a la educación y en particular a la docencia.

Cabe hacer notar que las expresiones de los autores sobre los diversos temas planteados en las entrevistas son coincidentes en buena parte con los propósitos reconocidos en el plan y programas de estudio; sin embargo, los textos muestra diferencias importantes con lo expresado.

[Acerca del papel que los autores atribuyen al libro de texto](#)

El maestro es uno de los principales destinatarios; la intención de facilitarle y plantearle una serie de actividades para desarrollar en clase o en casa, dan cuenta de ello.

Durante la elaboración de los libros de texto también el alumno está presente en expresiones que manifiestan el deseo de abordar los contenidos de una manera sencilla y amena o desarrollar, entre otras cosas, su juicio crítico.

Algunos autores asignan a sus obras un valor más allá de lo escolar, pues consideran que serán parte de las bibliotecas mínimas existentes en algunos hogares y por lo tanto, un patrimonio cultural de la familia.

[Acerca de las características de los libros](#)

La calidad de un texto es valorada por los autores por la extensión y coherencia en el lenguaje. Los aspectos gráficos son considerados como medios para comunicar contenidos, mientras que las actividades son recursos para propiciar interacciones de los alumnos con los contenidos.

Las referencias a un lenguaje claro en general se refieren al texto; en cuanto a los diagramas, dibujos y mapas hay preocupación e interés por lograr la mejor calidad. Los autores expresaron haber prestado mucha atención en la

elaboración de las imágenes además de tomar en cuenta criterios muy claros acerca de su función de apoyo en el aprendizaje.

Acerca del tipo de historia

Los autores manifiestan una perspectiva de la historia relacionada con la reflexión o el análisis de acontecimientos o procesos sociales. Aunque se refieren a una historia en constante cambio y que necesariamente se reformula, ponen mayor énfasis en la presentación de hechos y personajes.

Los autores tienen idea de las habilidades que deben impulsar en los estudiantes, pero no de cómo lograrlo, dado que las características o funciones de las actividades en los libros, no reflejan este punto. Por ejemplo, el espíritu crítico no se estimula con presentaciones específicas, sino con el contraste de varias posiciones relacionadas.

Se aprecia la intención de comunicar una historia entretenida, interesante, apasionante y divertida a manera de narración; no obstante, esta aspiración no se refleja en los libros **M**, **N** y **Z** ya que como lo señala **Z2** los contenidos del programa desbordan las posibilidades de tiempo, en la escuela secundaria, pues se presentan saturados de información.

Por otra parte, la SEP se preocupa porque el libro siga el orden de los temas que el Programa de estudios de historia propone, lo cual es considerado por **Z1** como una prescripción nociva, perjudicial para la educación.

Acerca de maestros y alumnos

A través de diversas expresiones, los autores pusieron de manifiesto que sus libros están dirigidos a los docentes que requieren de apoyos didácticos para mejorar sus prácticas.

Previo a la elaboración de los libros, el conocimiento de las características de los estudiantes de secundaria es una premisa de la cual es recomendable partir, para que los textos respondan a sus necesidades e intereses. Los autores hacen referencia al desarrollo físico, psicológico y social en el que se encuentran los estudiantes.

Acerca de las actividades

Con las actividades se tiene la intención de propiciar la reflexión, elaborar explicaciones, dar razones y sustentarlas, observar imágenes y realizar un esfuerzo por interpretar y comprender la información que se proporciona.

La incorporación de las actividades en muchos casos obedeció a una planeación que respondió a criterios considerados importantes de tomar en cuenta, para su mejor desarrollo. El lugar más adecuado para ubicarlas fue al final de los contenidos, espacio idóneo para recapitular lo tratado en el tema o unidad.

Para los autores **V**, **R** y **N** sistematizar y graduar las actividades en los textos puede ser una manera de lograr que los alumnos desarrollen habilidades y nociones, mientras que para **Z** esto fue considerado una limitante de las capacidades.

Acerca de las ilustraciones

Las funciones más recurrentes que los autores le atribuyen son: que constituyen una fuente más del conocimiento histórico al proporcionar información de otras épocas y lugares distantes, que pueden contribuir a desarrollar habilidades como la observación, que descargan el texto de explicaciones y ofrecen la posibilidad de realizar actividades, sin embargo, hay quien no comparte esta última idea.

El criterio que prevaleció para la elección de las ilustraciones es que correspondieran con los temas desarrollados; para algunos, adicionalmente, fue muy importante la nitidez, la claridad y el tamaño.

Para los autores los mapas son recursos valiosos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, pues ubican al maestro y al alumno en el lugar de los acontecimientos e identifican cambios presentados con el paso tiempo, la mayoría considera que éstos pueden generar actividades, iniciar temas o aclarar conceptos.

Acerca de la información adicional

Si bien hay diferencias contrastantes en los elementos empleados para el desarrollo de un tema, en lo que se refiere a aspectos complementarios hay grandes coincidencias.

Para la mayor parte de los autores fue necesario incluir en sus libros información adicional pues, de acuerdo con lo por ellos expresado, fue el espacio que aprovecharon para desarrollar aspectos que consideraron importantes incluir y que no quedaron resueltos en el texto principal, como: promover el desarrollo de las nociones y habilidades que propone el programa, dosificar la información, explicar conceptos o incorporar información valiosa, aunque ésta no haya sido solicitada.

[1] La especialización en Educación y la Normal Básica se consideraron como otros estudios, esta última porque el Plan de estudios anterior a 1984 no tenía reconocimiento de licenciatura.

[2] La Normal Superior en todos los casos se consideró como licenciatura.

[3] **A la mayoría de los autores entrevistados llamó su atención las preguntas relacionadas con la manera en que concibieron los libros de texto y la forma en que se involucraron y participaron en el proceso de producción, ya que hasta antes, sólo se les habían planteado interrogantes relacionadas con el contenido e ideología de sus obras.**

[4] El autor de **R** al término de la entrevista comentó que previo a la entrega del material a la editorial, haber dado a leer el libro a su hijo, en ese entonces estudiante de secundaria y a un grupo de sus amigos, quienes manifestaron dificultad para comprender lo en él expresado.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVA DE LOS AUTORES SOBRE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y MATERIALES EN LA PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS

En nuestro país, para que un libro de texto sea utilizado en las escuelas secundarias, se requiere de una aprobación oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública, para lo cual es indispensable su registro y revisión.

Así, quienes se dedican a la elaboración de estos libros, deben ajustarse a la normatividad que plantean las autoridades educativas y, por otro lado a las normas y procedimientos establecidos por las editoriales privadas.

El autor, desde que concibe su obra hasta su publicación, está inmerso en las condiciones institucionales y materiales de la producción de los textos, acerca de las cuales existe poca investigación. Este capítulo tiene la intención de analizar lo indagado al respecto en las entrevistas con los autores. La información obtenida dio lugar al establecimiento de algunas categorías.

A continuación se presenta, ordenado por temas, lo expresado por los autores. Primero se da una explicación con relación al asunto a desarrollar, posteriormente se ofrecen fragmentos de entrevistas que ilustran el tipo de consideraciones expresadas. Finalmente, se hacen comentarios para recuperar las partes más importantes de cada entrevista y de recopilar las perspectivas de los autores en torno a un tema. No se pretende analizar lo que piensa de manera específica cada autor, sino de ubicar sus opiniones en el conjunto de creencias en torno a las condiciones presentes en el proceso de producción de los libros.

CREENCIAS CON RESPECTO A LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE SUS LIBROS

Se analizaron las respuestas de los autores con respecto a:

- ¿Qué piensan del Programa de historia?
- ¿Cuál es su opinión con respecto al proceso de evaluación de los textos?
- ¿Cómo conformó su equipo y qué forma de trabajo adoptó?

Su opinión sobre el Programa de historia

Antes de responder las preguntas mencionadas, es importante señalar las condiciones que prevalecieron previo a la elaboración de los libros de texto, por ejemplo: el temario enviado en 1993 por la SEP a las editoriales constó de ocho unidades, de las cuales se derivan varios subtemas. En ese entonces el programa no incluyó el "enfoque", el cual explica los propósitos de la historia y algunas orientaciones sobre su enseñanza; posteriormente, se dio a conocer de manera oficial su versión final que incluyó este apartado.

Los equipos de autores de los libros **N** y **Z**, publicados en 1994, comentaron desconocer el enfoque durante la elaboración de sus textos, debido a que sólo contaron con la lista de contenidos; los tres autores restantes lo conocieron con oportunidad; adicionalmente **V** y **M** dispusieron de más tiempo ya que la primera edición de **V** fue en 1996 y la de **M** en 1998.

De acuerdo a la publicación del Plan y programas de estudios de 1993, lo importante para las editoriales era tener en el mercado los libros de historia para la educación secundaria en agosto de 1994. **Z1** reconoce que aún sin conocimiento del programa, elaboró las unidades que le fueron asignadas, para posteriormente adecuarlas a la lista de contenidos que recibiría de la SEP, ya que como él dice "no se podría haber hecho la serie de libros en tan poco tiempo" (de agosto a octubre de 1993).

Wittrock (1990, 461) sostiene que la ausencia de un nexo firme entre el plan de estudios publicado y la instrucción, provoca que se produzcan distorsiones u omisiones significativas en los contenidos y la calidad de la instrucción se vea disminuida por desviaciones voluntarias o involuntarias del plan de estudios.

El mismo investigador atribuye esas desviaciones al limitado conocimiento de la asignatura que tiene el docente, a la dificultad de hallar información y a la presencia de conceptos complejos y confusos. Algo similar le ocurrió a los autores durante la elaboración de sus materiales. Los entrevistados se refirieron a este asunto así:

...aparece 17 veces la palabra "proceso" ... la SEP quiere que se entienda la historia como procesos, causas, desarrollo, consecuencias ... siento que entre el enfoque y los programas hay una incongruencia, pues el enfoque está diciendo algo y de repente ves los programas saturados ... es bastante vago ... ¿cuál es la prioridad de la enseñanza? ... que tengan nociones ... ¿eso cómo se come? ... está pidiendo estados nacionales modernos, entonces es una abstracción espantosa ... no hay vida cotidiana en los programas ... (**V**).

...al principio yo no entendía el enfoque a la primera lectura tuve que adentrarme a una gran cantidad de lecturas ... eso que traen los programas como el enfoque, a mí no me fue suficiente ... (**M**).

Los contenidos siguen siendo panorámicos, entonces hay que aprender un poquito de todo, yo creo que hubo algunos temas que sí fueron más difíciles de plantear ... (**R**).

El enfoque está totalmente desbalanceado, es para enloquecer ... lo conocimos hace un año y medio o algo así, pero también ese enfoque y la carabina de Ambrosio no te sirve para nada, lo único que yo alcancé a sacar ahí es lo de la vida cotidiana porque es lo que les interesa ... (**N**).

...el programa que la SEP propone ... está lleno de errores de apreciación de lo que puede ser la ciencia histórica, limitadísimas nociones sobre lo que es la historia nacional, exigencias absurdas de dedicación de tiempo y espacio a capítulos con muy poca importancia ... da una visión muy fragmentaria y muy poco dinámica, lo veo como una restricción incómoda ... (**Z1**).

...básicamente consiste en estudiar la historia como un proceso en donde los estudiantes conozcan qué cosas han cambiado de una época histórica, pero también las continuidades, es decir, hay elementos que continúan a pesar de los grandes rompimientos, políticos, la vida cotidiana ... los contenidos del programa desbordan las posibilidades de tiempo, en la escuela secundaria ... (**Z2**).

Una vez que los autores tuvieron conocimiento de la versión final del Programa de historia, se generaron diferentes posturas: algunas de acuerdo con lo planteado por la SEP, otras de incomprensión por lo que ahí se les solicitó, pero también hubo quienes manifestaron rechazo. Sin embargo, aún entre los autores que coincidieron con el enfoque, se identificaron claras diferencias: mientras que para algunos llamó su atención la idea de enseñar la asignatura por medio de procesos (**Z2**) para otros, el desarrollo de habilidades y nociones fue lo fundamental (**V**).

Quienes manifestaron desacuerdo con el programa mostraron diferencias en la manera de percibirlo; para el autor del libro **N** el enfoque estuvo “desbalanceado” en tanto que para el del libro **Z** el programa estaba lleno de errores que constituyeron una limitante importante.

Hubo autores que prestaron atención a los aspectos formativos (**V**), otros a la dificultad para desarrollar algunos temas (**R** y **Z2**); sin embargo, no faltó quien manifestó contradicción entre el enfoque y la larga lista de contenidos (**V**), ya que para favorecer las habilidades y nociones que marca el programa se requiere disponer de tiempo en la clase para trabajar con actividades que lo permitan; esto se dificulta por el número de contenidos pues el programa consta de 219 temas a desarrollar en 120 sesiones de 50 minutos, lo cual quiere decir que los profesores tendrían que trabajar en promedio con dos contenidos por clase; además, hay que considerar que los contenidos presentan diferentes niveles de complejidad, lo que puede demandar aún, de más tiempo.

Su idea acerca de los lineamientos de la SEP

Como ya se mencionó, hay un proceso de aprobación de los libros de texto que es realizado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, instancia de la Secretaría de Educación Pública. Así, los autores, conjuntamente con las editoriales, presentan los materiales elaborados e intentan responder a los requerimientos normativos que plantean las autoridades educativas. Al respecto los entrevistados opinaron lo siguiente:

...hay flexibilidad en la SEP, lo viví en mis dictámenes ... lo que no te pide la SEP son huecos para la comprensión del alumno ... aunque la SEP diga, lo corriges y la SEP perfectamente te amuela, digo a mí me ha ido muy bien en la SEP, otros autores chillan ... (**V**).

...me siento muy apoyado, vaya muy seguro, con lo que está haciendo la SEP, siento como se mejora mi trabajo con los dictámenes que están haciendo ... a mí me da mucho gusto que la SEP se ha puesto más exigente porque entonces o se mejora la calidad o se mejora ... (**M**).

...cada libro tiene que pasar a la SEP y entonces manda sus observaciones, dice: sí se aprueba pero observamos esto y lo otro, y han sido observaciones muy menores, o sea que nos fue

bien al resolver rápidamente ... eso fue bastante grato, porque no tuvimos que estar modificando ... parece que cambian de equipo allá constantemente, entonces hemos tenido suerte ... **(R)**.

...nosotros estamos hechos a la idea que nuestro proyecto de libro no embona definitivamente con las nuevas ideas de la SEP ... **(N)**.

...creo que tendría que haber en la SEP algún mecanismo de comunicación para conocer la forma en la que se trabaja en las aulas, de las necesidades de los profesores, en fin, para que los que elaboran un libro de texto tuvieran acceso a cierta información y a ciertos grupos de trabajo con los cuales instruirse en las necesidades del maestro, en lugar de que se preocupara solamente en mandar hojas en donde dice que a fuerzas tiene que cumplir con estos contenidos para que se les apruebe su libro. La SEP se fija que en el libro se sigan esos temas, incluso les preocupa un poquito que se siga el orden que ellos proponen como una prescripción nociva, perjudicial para la educación ... **(Z1)**.

...la SEP está cerrando esos candados y está poniendo un filtro para que lleguen a publicarse los mejores libros de historia, no sólo de historia en todas las asignaturas ... así es, o de darles la licencia siempre y cuando cumplan con los requisitos del enfoque de los programas de la SEP y con el contenido que dictan los programas ... **(Z2)**.

Las autoridades educativas representaron para los autores el reconocimiento de la exigencia con respecto a lo solicitado; esto para algunos fue muy bueno, pues con ello consideraron que la calidad de los libros se benefició, mientras que para otros, significó un trámite engorroso, ya que no siempre compartieron las recomendaciones de las autoridades.

Coincidieron que la revisión por la que pasaron sus libros los obligó a apegarse al Plan y programas de estudio de historia, además de seguir las indicaciones expresadas en los dictámenes, ya que de lo contrario se corría el riesgo de tener los libros rechazados y por tanto, no publicados.

Z1 menciona la posibilidad de que la SEP establezca un mecanismo de comunicación con el fin de proporcionar, a quienes elaboran los libros de texto información sobre la forma en que se trabaja en las aulas y de las necesidades de los profesores.

Las autoridades educativas y los procedimientos de evaluación de los textos constituyen otro filtro más por el que los libros tienen que pasar antes de ser publicados. Es posible que, por las recomendaciones planteadas durante esta evaluación, las obras se vean modificadas de alguna forma.

Noción que tienen sobre la editorial

Para Torres (2000, 162) los libros de texto, desde la óptica empresarial, son mercancías y, por tanto, objeto de negocio económico para quienes se dedican a su edición y comercialización. Lo que demanda el mercado y lo que se prevé pueda tener salida y rentabilidad son los dos aspectos que tienen mayor influencia en las decisiones para editar. Esto coincide con lo expresado por los autores:

...las editoriales no entienden que hacer un libro de texto es un privilegio, no sólo es una responsabilidad y un negocio, que lo debe ser, es un privilegio como un tipo de concesión, este incidir en la educación ... es una responsabilidad de las editoriales que han incidido en corromper al maestro ... (**V**).[1]

...su objetivo es comercial, son empresas ... a eso se dedican, junto con sus intereses empresarios, al menos en esta editorial, estoy convencido de que existe un auténtico deseo por mejorar la educación ... cada vez son más caros los insumos y la editorial trabaja con puros insumos importados, papel, tintas, entonces, pues si es cierto que el libro es bien grueso y cuesta lo mismo que cuestan todos ... (**M**).

...el editor tiene todo un equipo para hacer sus propios libros en la oficina instalada en su casa y ahí se hizo este libro, nosotros ahí veíamos las imágenes, el texto ahí se corregía, cuando a la editorial se le entregó el libro fue en un disco óptico para que lo imprimiera, pero todo el libro lo hicimos nosotros, las imágenes, el diseño, el concepto del libro lo hicimos nosotros, no lo hizo la editorial. La editorial solamente se limitó a imprimirlo, a promocionarlo y a venderlo ... (**Z2**).

En general, los autores reconocieron que la venta de los libros de texto dejó a las editoriales importantes beneficios. Ante las exigencias de las actuales autoridades educativas se percibió un cambio en el proceder de las editoriales, ya que para cumplir con los requisitos establecidos, tanto los autores como el personal que participó en la elaboración, tuvieron que

actualizarse en las diferentes fases que comprende el proceso, así como modificar formas de trabajo y mejorar e incrementar los recursos materiales para que los libros fueran aprobados y, de este modo, conservar o incluso incrementar sus ingresos.[2]

También se evidenció la diversidad de condiciones en las que se llevó a cabo la elaboración de los diferentes libros, por ejemplo: el equipo del libro **Z** contó con un editor con experiencia en libros para niños, además del equipo requerido en las oficinas de su casa, por lo que, en este caso, elaboró en su totalidad el libro y sólo entregó a la editorial el disco óptico para su reproducción. En cambio **V**, aunque contó con un editor comprometido y experto, no gozó de las condiciones materiales propicias para desarrollar un buen trabajo.

Otro elemento que salió a relucir fue el uso de diversos materiales de importación, como tinta y papel, que a decir de los autores resultó de gran costo. Es posible que durante el proceso las editoriales realizaron pagos a quienes contribuyeron desde diferentes aspectos a la elaboración de los libros.

Su perspectiva sobre la conformación de los equipos y forma de trabajo

Mucho se ha dicho acerca de la importancia que adquiere el formar equipos interdisciplinarios para elaborar los libros de texto. Para Candela (1993, 62) es una posibilidad que tiene la Secretaría de Educación Pública, junto con las casas editoriales, para mejorar los libros para la educación secundaria; sin embargo, los autores expresaron la dificultad que esto representó en los hechos, por ejemplo llegar a acuerdos, por las diferencias que se presentaron o por las dificultades de trabajar con expertos, los cuales son personas generalmente muy ocupadas.

...supuestamente íbamos a escribir el libro juntos, finalmente no funcionamos en el equipo, eso hermoso que se llama trabajo interdisciplinario no fue tan maravilloso como debía haber sido ...
(**V**).

...el coordinador del texto, empezó a ponerse en contacto con profesores que conocía porque éramos todos investigadores y profesores universitarios y nos conocía por nuestra investigación

y en algunos casos por antecedentes de publicaciones para niños o educativas ... (**Z1**).

...el primer reto fue juntar a historiadores reconocidos ... no era fácil, era gente muy ocupada ... (**Z2**).

Al parecer, la conformación de los equipos resultó de la búsqueda que emprendieron los editores de las personas idóneas, ya sea por su formación o experiencia profesional, para participar en la elaboración de los libros.

En su conformación los equipos tuvieron condiciones heterogéneas. Por una parte, el esfuerzo realizado en el caso del libro **V**, resultó infructuoso por las diferencias que se presentaron entre los posibles autores. En cambio, el equipo del libro **Z** fue formado a iniciativa de un editor independiente con amplia experiencia, quien invitó a varios historiadores especializados en distintos periodos y reconocidos en su campo, y a un maestro normalista con licenciatura en historia y maestría en antropología quien, además de ser coautor de libros de historia para niños, tenía experiencia docente y su función dentro del equipo fue la elaboración de las actividades didácticas junto con cada uno de los autores. Éste es un ejemplo de un caso donde sí funcionó un equipo interdisciplinario.

Por otra parte, cada casa editorial genera sus propias normas para la producción de materiales, de tal modo que en este aspecto no hay regulaciones de aplicación generalizada. La editorial es el contexto donde se lleva a cabo el trabajo de los autores y el principal escenario de comunicación entre quienes intervienen en el proceso de producción.

De acuerdo con una afirmación de Rockwell (1988, 70), en un estudio que realizó sobre la escuela primaria y adaptado a la presente indagación, se constituyen redes que repercuten en las prácticas escolares --en este caso al desempeño de los autores-- como se puede apreciar en lo expresado a continuación:

...te tienes que meter hasta el fondo, meterte al diseño, a los talleres ... todo lo vas arreglando, todo, puedes considerar, editorial, SEP y tú, si se vale, es cuestión de dedicarte intensamente ... buscar gente que se comprometa ... (**V**).

...en todo el proceso trabajamos seis u ocho meses desde que empezamos a escribir hasta que el libro se mandó a imprenta ... leímos los textos unos de otros, se hizo con cierta premura el trabajo pero, hubo tiempo de hacerse algunos ajustes y críticas en nuestro caso hubo un asesor pedagógico que se encargó del diseño de actividades, entonces mi tarea aquí fue revisar sus propuestas y ajustarlas al contenido de mis unidades ... (**Z1**).

...creo que el editor trazó las líneas generales, las discutimos, y eso bastó para que los autores se pusieran a escribir la parte que les correspondía y hacer los ajustes posteriores, pero no hubo una discusión permanentemente en el equipo, sobre todo pensando que las personas que intervinieron tienen muchos compromisos, mi papel en este libro, fue solamente de asesoría pedagógica y de elaboración de las actividades ... (**Z2**).

La forma de trabajo adoptada por los autores fue heterogénea; tuvo que ver, en gran parte, con la organización de cada editorial así como por las facilidades y apoyos que los autores reciben durante el proceso ya sea porque les dan la oportunidad de participar en la elaboración de los libros o porque reciben líneas generales establecidas para cada una de las unidades y la posterior revisión de los avances presentados por cada autor.

La organización del trabajo durante el proceso fue modificada ya sea por los tiempos disponibles de los autores, por su interés de participar en todas las etapas de elaboración o por la necesidad de crear material adicional.

CONSIDERACIONES DE LOS AUTORES RESPECTO A LAS CONDICIONES MATERIALES DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN

A continuación se mencionan las creencias de los autores respecto a las condiciones materiales durante el proceso de elaboración de sus libros de texto. Para conocer lo anterior, se analizaron sus respuestas:

- ¿Cómo influyó la inversión de recursos humanos y materiales de las editoriales?
- ¿De qué se valieron los autores para la elaboración?
- ¿Cómo ilustraron sus libros?

- ¿Cómo se dio el proceso de escritura de los textos?

¿Influyó el tiempo establecido por las autoridades para la elaboración de los libros?

Idea sobre los recursos humanos y materiales

Las condiciones materiales (Rockwell 1988, 68) no sólo hacen referencia a los recursos físicos para el trabajo sino también, entre otras cosas, a las relaciones laborales, la organización del espacio y del tiempo y las prioridades que resultan de la negociación cotidiana, en este caso entre autoridades, autores, editores y dueños de editoriales.

Las empresas privadas, naturalmente, orientan sus decisiones bajo criterios comerciales. Las editoriales no son ajenas a este contexto, las actividades de producción de libros se regulan bajo criterios de costo y ganancia; por ello, prestan especial atención a la inversión que hacen en recursos materiales y humanos. Estas condiciones tienen influencia en las relaciones entre autores, editores, dibujantes, fotógrafos, correctores de estilo y diagramadores, entre otros involucrados en el diseño e impresión de las obras. Como fue expresado por los entrevistados:

...tienes que estar involucradísimo y contar con un extraordinario editor ... que sepa cuál es tu convicción y por qué estás haciendo las cosas ... en la medida en que uno se involucra con cada una de las personas que participan, también lo van haciendo propio ... creo que eso va haciendo que también le vayan teniendo más cuidado, le vayan prestando más atención a detalles que en apariencia pudieran resultar muy secundarios y que realmente son importantes ... (**V**).[3]

...el editor que tuvimos le puso mucho gusto a las ilustraciones, porque una ilustración de esto a todo color, es cara, y pasa ... pero en un libro donde hay 60 ilustraciones de esas, el apoyo indiscutiblemente, sí lo hubo ... por otra parte, nosotros no podemos echarle la culpa al formador, aquí si tiene errores ortográficos, en los mapas, son de nosotros, porque nosotros lo hicimos todo, vamos, no lo dibujamos, pero estuvimos cheque y cheque ... nosotros lo formamos, localizamos las ilustraciones, las fotografías, pusimos los pies de página, todo, pues la editorial nada más nos daba idea y nosotros la llevábamos a la práctica ... (**N**).

...hubo una autocensura, ellos decían que era de la SEP pero nosotros no estamos seguros ... en nuestros libros veíamos en el relato un panorama muy matizado ... sí influye mucho la postura de la editorial, nos quitaron varias caricaturas ... tiene uno que estar en el estire y el afloje con el gerente editorial sobre todo, porque tuvimos cambio de gerente y el otro era mucho más abierto ... además necesitábamos que la editorial tuviera un buen cuerpo de diseñadores ... (**R**).

...fue complicado, trabajar con ilustradores, trabajar con quienes hacen la selección gráfica y ahí entrar en relación más estrecha con el editor y con los diseñadores de la cartografía o sea, era un desafío el poder llevar a buen término un trabajo con muchas personas involucradas y con criterios que no siempre eran los nuestros y entonces había que flexibilizar las posiciones para que se aceptaran criterios generales y al mismo tiempo pudiera uno sentirse libre de expresar su propia manera de hacerlo ... (**Z1**).

...si uno conoce la historia de la producción, las condiciones de la producción de cualquier libro, resulta que pasamos por muchos intermediarios, libramos muchos obstáculos y finalmente esto es lo que se presenta públicamente ... (**Z2**).

De acuerdo con lo expresado, el editor jugó un papel importante en la configuración de las obras, ya que fue quien coordinó el proceso de elaboración y se encargó de asignar al personal que colaboró --dibujantes, fotógrafos, diagramadores, correctores de estilo--.

Para algunos autores **V**, **N** y **Z**, la intervención del editor facilitó su trabajo por el apoyo y las facilidades que les otorgó, mientras que para **R**, fue impositivo y crítico; aquí se aprecia descontento por parte de este autor por la actitud asumida por su editor, la cual fue considerada nociva y restrictiva.

Los procesos de negociación con quienes participaron los autores en las diferentes etapas, fue una constante de la cual tuvieron que aprender. Al respecto, **V** reconoció que en la medida que propició un ambiente de libertad, comunicación y compañerismo, obtuvo mejores resultados. Sin embargo, **M** y **R** expresaron haber tenido dificultades para conciliar ideas sobre las características que debían reunir algunos componentes de sus libros, como los mapas o las líneas del tiempo.

La actividad de los autores no sólo se reduce a la escritura de los textos, sino que también comprende una serie de negociaciones que repercuten en

el diseño y estructura de la obra. Las actividades de producción se regulan bajo criterios de costo y ganancia, por ello, los directivos de las editoriales prestan especial atención a la inversión que hacen en la compra de papel o tintas, pago de servicios, remuneraciones a empleados o especialistas, erogaciones por derecho de autor relacionadas con el uso de imágenes, extensión de los libros, acumulación de fuentes bibliográficas, entre otros.

...las imágenes tienen un papel fundamental, a mí me gustaría de hecho que fueran más grandes, pero ahí fue la limitante que las páginas y los pliegos y el libro se encarece ... (**V**).

...entonces me dijeron "¡bájale!", y según yo lo bajé mucho y, ¿que crees?, salieron 304 páginas y no les gustó ... (**M**).

...fue bastante desgastante, fue muy molesto, trabajamos enojados esa reducción porque el original del libro era bonito ... pidieron que se quitaran imágenes y mapas ... creo que por los costos, aumenta mucho el costo por el papel ... la última unidad se pudo lograr gracias al sacrificio de quitarle páginas a otras ... (**R**).

...no nos pusieron límite, como nosotros hubiéramos querido, yo era el que insistía en que el libro no debía de ser de más de 208 páginas ... y la editorial nos dijo que de 270 se les hacía chiquito, ... uno de nuestros amigos se fue en extenso, nadie le decía nada, al revés lo impulsaban que le pusiera y esa es nuestra falla del libro en la actualidad que es un libro muy extenso ... uno de los compañeros es bastante prolijo para escribir, entonces hemos tenido esos problemas ... (**N**).

Una de las constantes del proceso de producción fueron los recortes que las editoriales solicitaron se hicieran respecto a la extensión de las obras. Algunas decisiones del o los grupos de autores, en el poco tiempo que dispusieron para atender dicha petición, influyeron en los contenidos, la extensión de las actividades o la presentación de ilustraciones, modificando en distintas formas y diferentes niveles de profundidad a los textos.

La editorial del libro **N** fue la única que no puso límites de páginas; sin embargo, esto ocasionó problemas al interior del equipo por la extensión con que fueron desarrollados algunos contenidos.

Varios autores reconocieron que por momentos hubo falta de respeto hacia su trabajo, ya que algunos editores modificaron arbitrariamente ciertos

elementos, sin consultarlos o tomarlos en cuenta para realizar tales cambios, lo que influyó en las características de las obras al eliminar algunos textos, actividades e ilustraciones.

Perspectiva con relación a los apoyos que contribuyeron a la elaboración de sus libros

Para Borre (1996, 207) resulta difícil encontrar autores categorizados como un grupo profesional. No existen cursos de educación dedicados especialmente para ellos, y tampoco se les conceden becas o premios en virtud de su trabajo; la escritura de libros de texto no forma parte de los programas de las universidades.

Como lo señalan diversas investigaciones (Restrepo, Vega, Quiroz, Canedo), los libros de texto nacionales como internacionales, no sólo ocupan un lugar preponderante en la configuración de las prácticas cotidianas que tienen lugar en el aula, sino que también son un referente importante que toman en cuenta los autores al elaborar sus obras.

Por un lado, los autores recuperan algunas ideas de éstos, para adecuarlas a las diferentes secciones o apartados que conformarán sus obras, y por otra parte, les dan ciertos parámetros de los libros que ya fueron aprobados por las autoridades correspondientes. Sobre este punto, los entrevistados opinaron:

...me auxilié de un libro de España que saqué de la biblioteca de la editorial, es un libro de Ciencias Sociales, las propuestas de ese libro me dieron luz para elaborar actividades diferentes ...
(M).

...analizábamos algunas líneas del tiempo de otras editoriales ...
(R)

...consultamos libros ingleses, norteamericanos y franceses para ver qué es lo que estaban proponiendo, este libro comparado con aquellos obviamente, es más modesto, porque aquellos libros proponen muchas más actividades de las que aquí se proponen, pero sí nos sirvió de inspiración para plantear en el libro retos a los estudiantes y a los maestros ... **(Z2)**.

Es interesante destacar que, previo a la elaboración de sus libros, los autores se dieron a la tarea de revisar otros libros de texto de Historia y/o Ciencias

Sociales, tanto de circulación nacional como internacional, de los cuales reconocieron haber tomado ideas para adecuarlas a sus obras, o bien para plantear cierto tipo de actividades.

Para Borre (1996, 207) es importante que, para mejorar la calidad de los libros, quienes participen en su elaboración tengan amplio conocimiento de la disciplina, la didáctica, el uso de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y el conocimiento de los adolescentes. Al respecto los autores refirieron:

...con la intención de crear algo que tocara los dos puntos: ser historiador, con el manejar psicología de la adolescencia y a partir de ahí del conocimiento del alumno ... he tomado muchísimos cursos ... (**V**).

...los esquemas de definición de las actividades fue idea de un centro de investigación que está en Guadalajara, de allá fue de donde vino la idea ... nosotros no le vimos mayor problema ... (**N**).

Durante la elaboración de sus libros los autores se capacitaron en los aspectos antes mencionados, ya sea adquiriendo diversos materiales relacionados con las habilidades y nociones que se pueden desarrollar en los alumnos, o recibiendo el apoyo de la editorial para realizar cierto tipo de actividades.

Opinión sobre la elaboración de sus materiales

Según Lerner (1997, 193) para que la enseñanza de la historia sea amena, atractiva y despierte el interés de los adolescentes, debe echar mano de una variedad de recursos, por lo que en los libros de texto deben introducirse fragmentos de las fuentes que sirven para construir la ciencia histórica, es decir, diferentes tipos de documentos. Ante la falta de materiales que respondieran a sus propósitos educativos, los autores entrevistados se dieron a la tarea de elaborar sus propios recursos, como se muestra a continuación:

...con los mapas he estado haciendo muchas pruebas, metiendo texturas reales, concretas, en los mapas primero,

escaneamos una alberca, y es fue el mar ... ir probándole ... pero creo que no se vale aquí el ensayo y el error, habría que hacer un estudio sistemático de mapas para adolescentes ... (**V**).

...lo que me origina más insatisfacción, son las imágenes ... pagué porque me hicieran un diseño ... me falta más manejo de diseño gráfico y de cosas de computación para poder expresar mejor mis ideas ... tengo una persona que me esta ayudando muy bien con los mapas que yo le digo, mira quiero esto, pero quiero eliminar esto, de estos tres mapas quiero hacer uno sólo ... entonces me haces un mapita así ... ya los hago a mi gusto ... (**M**).

...tenemos buenas ideas pero no podíamos plasmarlas ... realmente fuimos nosotros quienes nos pusimos a hacer y a tratar de diseñar las líneas del tiempo de inventar un poco, pero nunca captaron lo que queríamos, los dibujantes no nos entendieron ... (**R**).

...nosotros lo que hacíamos era localizar el o los mapas más completos y más adecuados ... sobre nuestros periodos, proporcionárselos a los ilustradores y a un grupo de personas especializadas en digitalizar cartografía, y entonces darles los lineamientos para que ellos hicieran la digitalización. Luego corregir posibles errores en la interpretación de las leyendas y de los códigos que todo mapa lleva ... y lo corregimos, lo ajustamos, y a veces le agregamos cosas, o sea, hicimos mapas propios del libro de texto, mapas que no existen en ninguna parte ... y fue muy afortunado que pudiéramos contar con la digitalización y con gente que tenía experiencia en digitalizar imagen cartográfica ... (**Z1**).

El interés de los autores por presentar apoyos para la enseñanza que respondieran a los acontecimientos narrados en el texto o corregir posibles errores de interpretación de las imágenes presentadas en otros libros, los llevó a elaborar sus propios mapas, líneas de tiempo y/o dibujos.

Ante la incompreensión de los dibujantes de las peticiones de los autores para elaborar, por ejemplo, las líneas del tiempo con ciertos requerimientos, los de **R** hicieron diversos intentos por su cuenta; en otros casos, buscaron apoyos externos cuando, a decir de **M**, sentían que la editorial no respondía sus demandas. **Z1** se puso a trabajar con los ilustradores en todo un proceso de revisión y selección de imágenes a partir de ideas de distinta procedencia, hasta llegar a la elaboración de nuevas propuestas de ilustración.

Llama la atención la diversidad de recursos utilizados para la elaboración de apoyos para la enseñanza, ya que hubo desde quien echo mano del fondo de una alberca para representar el mar en sus mapas (**V**), al empleo de medios propios para contratar a expertos que realizaran esa labor (**M**), la inversión de tiempo para elaborar varias propuestas alternas a las planteadas inicialmente (**R**), hasta el uso de los recursos informáticos actualizados (**Z1**).

Percepción sobre la escritura de sus libros

Para Carr (1991, 76) la relación entre el historiador y sus datos es de igualdad, de intercambio. Como todo historiador activo sabe, si se detiene a reflexionar acerca de lo que está haciendo cuando piensa y escribe, se encuentra en trance continuo de amoldar sus hechos a su interpretación y ésta a aquéllos. Conforme va trabajando, tanto la interpretación como la selección y ordenación de los datos van sufriendo cambios sutiles y acaso parcialmente inconscientes, consecuencia de la acción recíproca. Esta acción entraña reciprocidad entre el pasado y el presente, porque el historiador es parte del presente, en tanto que los hechos pertenecen al pasado. El historiador y los hechos son mutuamente necesarios. Los entrevistados se refirieron a este punto de la siguiente forma:

...creo que a la hora de ir incursionando, irte capacitando más, como que se te va haciendo más fácil cada día, o sea, obviamente los principios son más arduos ... Los libros se hacen y se hacen y se hacen pero ya llegó el momento donde creo que los tengo que dejar reposar un tiempo ... (**V**).

...soy muy disciplinado y muy dedicado y no hago otra cosa ... tengo posibilidades de enmendar, corregir, de borrar, de volver a escribir y el año entrante ... componer lo que ya no me gustó, siento pues más ventajas ... todos debemos tener siempre esa actitud abierta, flexible, de no casarnos con nuestro trabajo, sino de irlo mejorando, porque nosotros mismos nos vamos desarrollando, vamos construyendo cosas nuevas ... (**M**).

...la etapa de redacción se trabaja que bueno, de muchas horas ... creo que por el hecho de ser tres el integrar facilita esto, porque no me imagino a un solo autor para manejar tantos contenidos, pues creo que tiene mucho tiempo o no sé como le hará ... (**R**).

...hay que reconocer cosas que uno no nace con ellas, en ese sentido a mí me cuesta mucho tiempo, lo que otra gente puede hacer en veinte minutos a mí me lleva una hora ... con lo que sea, yo reviso mucho ... traigo mi diccionario de sinónimos casi siempre me trabo al escribir ... para hacer los nuevos libros ... había que tener nuevas ideas, nuevas concepciones, sacar muchos de los aspectos que no piden en el enfoque, tratar de introducir algunos de los aspectos que uno cree que deben de llevarse sin salirse del enfoque ... (**N**).

...y entonces empezaron a presentarse las versiones preliminares ... fueron cambiando constantemente, ya fuera por razones didácticas ... tratamos de seguir el guión emitido por la Secretaría, pero los textos fueron modificándose constantemente ... (**Z2**).

Cassany (1997,143) dice que un buen escritor es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema general. En lo expresado por los autores, se percibe el proceso que algunos siguieron al escribir sus libros (**V, M, R**), primero al buscar información y ordenar ideas, y posteriormente, al hacer borradores y autocorregirlos en varias ocasiones, hasta obtener la versión definitiva del texto. Para **V** la capacitación le ayudó a aclarar lo solicitado en el Plan y programas de estudio de historia y posteriormente plasmarlo con mayor claridad. Se aprecia la dificultad que para **N** representó escribir sus libros, por considerar que la escritura le lleva mucho tiempo, además de las nuevas ideas que había que incluir de acuerdo a lo solicitado en el programa de historia. **Z1** mencionó elementos como el partir de una investigación y ciertos enfoques.

..implica investigación para tratar de entender qué procesos están teniendo lugar ... pero tiene que haber un momento en donde un historiador pueda narrar ... (**Z1**).

Reconocieron que ser un solo autor les permitió dar uniformidad al texto, pero por otra parte, resultó un trabajo muy absorbente y de mucho desgaste, ya que les demandó tiempo completo, mientras que, quienes formaron parte de un equipo de trabajo, terminaron en menos tiempo; sin embargo, éstos expresaron haber tenido dificultades para llegar a acuerdos,

diferencias en ritmos de trabajo, así como presentar un texto muy heterogéneo en cuanto a estilo.

La elaboración de los textos requirió de mucha disciplina misma que permitió a los autores hacer y rehacer su trabajo cuantas veces fue necesario, hasta quedar convencidos del producto obtenido. A algunos, les demandó el uso de su tiempo completo.

Noción que tienen con relación al tiempo disponible para la elaboración de los textos

Para Candela (1993, 64) las limitaciones de tiempo tienen consecuencias negativas en la calidad de los productos: a) La dificultad de integrar equipos adecuados con experiencias y formaciones diversas pero con orientación parecida; b) Gran parte de los equipos formados han terminado con conflictos, incluso personales por las condiciones de presión en las que tuvieron que trabajar; c) La imposibilidad de experimentar el material elaborado, condición indispensable para adecuarlo a la realidad escolar; d) Materiales ilustrados al vapor, lo que empobrece la imagen gráfica. Lo antes mencionado tiene similitud con lo expresado por los entrevistados, como se detalla a continuación:

...tuve periodos ... por ejemplo más de un año de dormir cuatro horas ... para mí ha sido muy desgastante ser un solo autor, pero siento que he podido dar uniformidad a todo el texto, me ha exigido mucho más tiempo, yo trabajo de tiempo completo en hacer libros y muchas veces ha sido mi gran beneficio ... yo les decía en la editorial, yo se hacer libros, no milagros, porque quieren buenos libros en poco espacio, en pocas hojas y en un mes ... me gusta mi oficio de hacer libros, me esfuerzo y soy disciplinado, soy gente responsable y conozco mi medio, soy profesor ... me tuve que someter a esos ritmos tan negativos que resultan para la educación porque no se puede sacar un buen producto con tantas prisas y con tiempos tan cortos, pero de todas maneras cumplí con los tiempos y entregué ... la segunda edición la hice con muchas premuras, terminé la gira de promoción en la primera semana de julio, cansadísimo, y luego a entrarle al libro ... (**M**).

...el primer texto lo redactamos entre los tres y fue muy desgastante, fue mucho más lento, después decidimos que mejor cada quien trabajaba y nos dividimos por unidades, el libro tres ya es producto de distintas manos pero ya estaba el modelo, ya

sabíamos más o menos el tipo de pies de ilustración, las actividades ... la editorial siempre todo lo quiere para este mes. La fecha de entrega es tal día ... para mañana nos citan, nos exponen que es lo que hay que hacer e inmediatamente nos dicen para tal fecha ... (**R**).

...la SEP hace que llegues a la conclusión de que cada quien trabaje por su cuenta y órale y salga y ya después que Dios nos ampare al unirlo, pero es notorio que pases de una unidad a la otra y no lleva la misma redacción o la misma idea ... esto fue contra reloj, tuvimos que hacer dos libros creo en tres meses una cosa así ... la realidad te rebasa. Mis dificultades son fundamentalmente de tiempo para escribir no soy muy fluido, no se me da el escribir, para escribir una cuartilla la tengo que hacer cuatro veces, entonces pierdo mucho tiempo, no soy escritor ... (**N**).

Lo anterior puede reflejarse en las características de los libros cuando:

- se limita la posibilidad del o los autores para apropiarse del enfoque, es decir, de entender el tipo de historia que se pretende enseñar y de las nociones y habilidades que plantea el programa;
- no hay posibilidad de corregir errores;
- se presentan diferentes estilos de redacción y no hay oportunidad para uniformar el texto;
- se dan diferentes niveles de profundidad en el desarrollo de los contenidos;
- hay poco tiempo para encontrar la información suficiente que permita desarrollar los temas en forma adecuada;
- no hay posibilidad de consultar especialistas que revisen el material;
- se hace el trabajo individual, se reducen las oportunidades para intercambiar ideas, compartir preocupaciones, dudas o puntos de vista;
- no hay tiempo para obtener la autorización para el uso de imágenes;
- se tienen que sujetar al tiempo de la SEP en cuanto a la evaluación del material[4] y al calendario escolar.

La presión de las autoridades educativas y de la editorial influyó en la dinámica de trabajo de los autores; el tiempo reducido del que dispusieron para elaborar sus obras los llevó a establecer criterios generales y, en la

mayor parte de los casos, elaborar sus propuestas de manera solitaria, ya que no hubo oportunidad de revisar conjuntamente sus trabajos o intercambiar ideas. Aunado a lo anterior, al momento de elaborar sus obras algunos se vieron presionados por las giras de promoción que tuvieron que realizar al interior de la República.

El poco tiempo del que dispusieron los autores representó una dificultad ya que a algunos les llevó bastante entender lo solicitado en el programa de estudio de historia y a su vez, poderlo traducir en propuestas acordes con el enfoque de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos, la autorización sobre el uso de ilustraciones como pinturas, detalles de murales, esculturas, retrasó el proceso de elaboración de los libros. Por ejemplo para (Z) llegó posterior a la publicación de la obra.

Al parecer tanto para los autores que elaboraron sus libros en 1994 como para los que tuvieron la oportunidad de hacerlos en 1996 y 1998, el proceso fue igual de "absorbente y desgastante".

COMENTARIOS

Tanto las instituciones como las condiciones que establecen, ejercen gran influencia sobre los autores --y por lo tanto en los libros de texto-- mediante la normatividad que regula el proceso, determina los tiempos y condiciona los recursos necesarios. Los elementos con los que cuente el autor y ponga en juego se conjugan con la normatividad para generar los alcances y límites de cada libro.

Notamos, sin saber si se trata de una coincidencia, que los libros de la primera etapa, los publicados en 1994, fueron elaborados por equipos de autores, lo que probablemente permitió la entrega oportuna del material solicitado por la editorial y las autoridades educativas. Es probable que en ese primer momento hubiera resultado difícil que un solo autor realizara esa labor por los tiempos reducidos planteados para la entrega del material ya que, como se mencionó, los autores sólo contaron con tres meses para elaborar los tres libros que conforman la serie.[5]

Acerca de la selección de autores

De las entrevistas se desprende una tendencia por parte de los directivos de las editoriales a invitar a colaborar al personal que, de acuerdo a su criterio, resultaba más preparado para escribir los libros de texto, ya sea por su formación o experiencia profesional. La mayoría de los que participaron tuvieron estudios de licenciatura en historia, experiencia en la docencia -- aunque no necesariamente en la educación secundaria-- y alguna en la elaboración de materiales didácticos.

En relación a las condiciones heterogéneas que presentaron los equipos, como ya se dijo el del libro **Z** fue formado a iniciativa de un editor independiente con amplia experiencia en la elaboración de libros para niños, quien invitó a varios historiadores especializados en distintos periodos y reconocidos en su campo, y a un maestro con licenciatura en historia y maestría en antropología, quien además de ser coautor de libros de historia para niños, tenía experiencia docente; su función sería la elaboración de las actividades didácticas junto con cada de uno los autores. Los equipos **N** y **R** se mantuvieron como estaban, ya que habían participado en la elaboración de libros de texto antes del cambio del Plan y programas de estudio de 1993.

Acerca de los destinatarios de los libros de texto

Según los autores, las lecciones fueron elaboradas para apoyo al trabajo cotidiano que se lleva a cabo en las aulas, tomando en cuenta a los usuarios principales: los alumnos y maestros de secundaria. Con excepción de **Z** cuyos textos están dirigidos a maestros con cierta preparación y hacia alumnos que se supone alcanzaron los propósitos educativos estipulados en primaria, el resto de los autores manifestó su interés en favorecer el trabajo de aquellos maestros con menos experiencia, aunque al referirse a los alumnos lo hicieron en forma superficial.

Acerca de las normas oficiales

El punto de partida para la elaboración de los libros fue el Plan y los programas de estudio de 1993 para la educación secundaria y los

lineamientos de evaluación planteados por la SEP. En los textos analizados, se detectan interpretaciones diversas tanto en su estructura, como en el desarrollo de sus contenidos. Esto se podría explicar por el hecho de que, de acuerdo con los autores, los programas no son claros ni precisos en cuanto al enfoque y a la profundidad de los contenidos. En este sentido, la idea de flexibilidad presente en los programas permite la diversidad en el tratamiento de los contenidos a fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Los autores coinciden en reconocer las contradicciones que se presentan, por un lado, entre el enfoque de la asignatura, que solicita el desarrollo de una serie de habilidades y nociones en apoyo a su enseñanza y la larga lista de contenidos a desarrollar, y por otro, cumplir con estos requerimientos sin tener en cuenta las limitaciones de las editoriales para no exceder un determinado número de páginas.

Hellern (en Borre 1996, 216), al referirse a los currículos actuales, reconoce que suelen contener formulaciones tan amplias que los escritores y editores de libros de texto disfrutaban de una gran libertad para hacer propuestas relacionadas con la enseñanza de la asignatura. El problema es que sólo unos pocos hacen uso de esa libertad, o tienen la imaginación suficiente como para moverse hacia nuevas direcciones. De acuerdo con los autores, el programa sólo enuncia temas sin indicar la profundidad o tratamiento. Gracias a esto, los entrevistados reconocen ciertas dificultades para abordar algunos contenidos. Asimismo, no hay claridad en la extensión de la exposición, ni en como desarrollar las habilidades y nociones que solicita el programa.

Tanto los lineamientos actuales como las autoridades educativas han generado un cambio en la forma de proceder de las editoriales, ya que para cumplir con lo propuesto los autores y el personal participante han tenido que actualizarse en las diferentes etapas que comprende la elaboración de los libros.

[Acerca de las normas de editoriales](#)

Los entrevistados coincidieron en señalar que durante la producción de los textos tuvieron que adaptarse a los requerimientos editoriales. Durante el

proceso se hacen notorias las diversas perspectivas de quienes intervienen, las cuáles ejercen influencia sobre los textos. La habilidad de los autores para negociar con los dueños de la editorial y demás participantes, les permitió, en algunos casos, consolidar un buen equipo de trabajo. Los que se involucraron en todas las etapas (**V** y **Z**) lograron estrechar vínculos de comunicación y obtuvieron mejores resultados.

La mayor parte de los autores reconoció limitaciones en los recursos humanos y materiales para la producción de los textos,[6] ya que el personal que laboraba en esas empresas, como ellos lo dicen, no estaba bien pagado, posiblemente porque no tenía la preparación adecuada, y al momento de solicitarles ciertos materiales --dibujos, mapas, fotografías-- no respondieron a las expectativas. Por otra parte, manifestaron que las editoriales usaron tecnología atrasada, lo que dificultó el cumplimiento satisfactorio de ciertas necesidades.

De acuerdo con lo expresado por los entrevistados, la eliminación de ilustraciones, actividades o el recorte de textos a último momento por indicaciones de la editorial,[7] afectó a los libros.

[Acerca de las condiciones de elaboración de los libros de texto](#)

Consideramos conveniente recordar el contexto en el que estos libros fueron elaborados. Hacía diez y ocho años que no había cambio de programas de estudio para secundaria, por lo cual, muchas casas editoriales se ocupaban principalmente de reeditar libros anteriores, situación que no requería mayor inversión. De manera que la reforma de 1993 las encontró sin la infraestructura suficiente. Esta situación influyó necesariamente, aunque de manera diferencial, en la calidad de las series de libros de historia para secundaria que se publicaron al año siguiente de implantada la reforma, e incluso afectó a los que se publicaron en 1996 y 1998, dado que la actualización de las editoriales implicó varios años. La presión para que las editoriales se renovaran se agudizó con la normatividad que empezó a aplicarse en 1996, la cual requería que el proyecto de los libros se presentara a las autoridades tal y como iban a ser publicados.

Los tiempos tan limitados de que dispusieron los autores para elaborar sus obras, impidió probarlas en las escuelas secundarias a fin de identificar posibles carencias, limitaciones o excesos y, de esta manera, tener la posibilidad de mejorarlas.

En torno a la forma de trabajo adoptada durante el proceso, encontramos coincidencias, independientemente de si elaboraron su propuesta de manera individual o en equipo. Entre las más significativas podemos reconocer lo solitario que resultó el escribir los textos, ya que por disponer de poco tiempo para elaborarlos y entregarlos, se distribuyeron los contenidos del programa según el dominio o preferencia del tema; en el caso de los seis autores hubo un trabajo colectivo.

Los autores tienen que responder de manera simultánea a muchos aspectos que no siempre coinciden, tales como: plan y programas de estudio, consideraciones de las editoriales, necesidades de los docentes, adecuación a los estudiantes, evaluadores de la editorial y de las instancias oficiales, tensiones comerciales, presiones de tiempo, etcétera.

Z1 reconoció que el tipo de ilustraciones utilizadas provienen de las imágenes disponibles, al reconocer que por ello las investigaciones no se han llevado a cabo con la misma profundidad sobre todas las épocas; por ejemplo: para ilustrar acontecimientos recientes se dispone de una serie de posibilidades como fotografías, caricaturas, dibujos, pinturas, murales, difíciles de encontrar en otros periodos, como la época prehispánica.

Una constante que se aprecia como resultado de las entrevistas es la inversión que por iniciativa propia solventaron los autores **V, M, R**, ya sea para el pago de libros o capacitación sobre diferentes aspectos relacionados con la elaboración de los textos, para la consulta de material que les proporcionara ideas sobre el conocimiento en sí de la disciplina, la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En **V** sobre el acercamiento a las características de desarrollo de los estudiantes de secundaria. O bien en **M** para mejorar los mapas de sus libros.

-
- [1] Por ejemplo, algunas editoriales obsequiaban boletos para la rifa de autos o invitaban a los profesores a desayunar en diferentes hoteles de la ciudad de México, siempre y cuando hubieran realizado pedidos importantes de libros sobre una o más asignaturas.
- [2] La oportunidad que actualmente tienen las autoridades educativas de los diferentes estados de la República para decidir la compra de los libros con los que trabajarán en su entidad los maestros de cada asignatura, ha propiciado que entre las editoriales se dé una gran competencia, misma que las ha llevado a asumir con mayor responsabilidad este compromiso educativo.
- [3] Al respecto, la editora comentó en entrevista que, "los problemas que tiene la planta industrial de las artes gráficas son: un rezago tecnológico considerable y depende de productos de importación, entonces cualquier cambio en el dólar significa un incremento en los costos, esa sí es una limitación en cuanto que a veces no permite acelerar los tiempos, o tener los mejores productos porque son caros, y cuando pasó la industria de las artes gráficas a la computación, hubo un cambio, los grandes sindicatos se debilitaron mucho porque el gremio, dejó de ser tradicionalmente de hombres y empiezan a incorporarse principalmente mujeres que habían estudiado mecanografía, porque finalmente lo que requería la computadora era mayor destreza en el manejo de un teclado, memorizar algunas instrucciones, entonces se amplía esta infraestructura humana con las escuelas de diseño, las cuáles empiezan a ver que también pueden participar, puesto que la computadora es más fácil de adquirir, entonces se da un proceso de desarrollo de la micro-industria, con talleres muy pequeños que implican una serie de relaciones laborales no muy formales, por ejemplo, el diseñador puede tener una computadora en su casa pero tiene amigos que tienen otra, entonces hace una serie de intercambios de trabajos, se apoya mucho en las relaciones de amistad, en los conocidos, entonces no es una planta formal, que tampoco puede asociarse y que es muy frágil porque depende también de la capacidad de la industria editorial para dar trabajo, entonces tiene una debilidad muy considerable, porque son personas que, al haber aprendido a manejar una computadora y programas, se depende mucho de la tecnología norteamericana y en Estados Unidos hay un desarrollo considerable de paquetes para la industria editorial, entonces mucho de lo que hacen, es traer esos paquetes a veces son las versiones no más actuales pero que de alguna manera para México ya implica alguna modernización y bueno, conjuntar la capacidad técnica del manejo de una máquina con la capacidad creativa que les da la preparación de diseñadores, el gusto artístico y que son, muchos de ellos son gente joven con inquietudes de hacer cosas, de innovar, entonces permiten hacer cambios importantes, es el caso de este material".
- [4] Una vez que las autoridades de la SEP emiten el dictamen con las observaciones que proponen a los libros de texto, los autores disponen de 20 días para atender las recomendaciones.
- [5] A los dueños de las editoriales les interesa que los autores elaboren libros de texto para cada uno de los grados que comprende la asignatura en la que decidieron trabajar; por ejemplo: español, matemáticas, historia y formación cívica y ética son asignaturas que se imparten en los tres grados, mientras que biología, física y química en dos grados de la educación secundaria. Una vez que los autores elaboran la serie, la editorial tiene más posibilidades de asegurar su permanencia en el mercado e incrementar sus ventas.
- [6] Es importante recordar que el anterior cambio de programas de estudio tuvo lugar en 1975 y que los libros en el mercado previo a la publicación de los Planes y Programas de 1993, fueron sólo reimpressiones de las ediciones posteriores a 1975, por lo que las editoriales no estaban preparadas para la publicación de los libros de todas las asignaturas.
- [7] Los altos costos del material utilizado (papel, tintas, ilustraciones, etcétera) llevan a los dueños de las editoriales a tomar decisiones respecto a la extensión de las obras. Generalmente solicitan a los autores reducir el número de páginas; como esta petición debe ser atendida en poco tiempo, los autores deben seleccionar aquellos elementos que se puedan extraer fácilmente; las actividades, las imágenes y los recuadros son los generalmente extraídos y que en menor o mayor proporción modifican la propuesta original que el autor tenía de su libro.

CONCLUSIONES

Los datos presentados muestran aspectos relevantes de la elaboración de los libros de texto. Mas allá de los elementos que intervienen en la producción, conviene resaltar algunos relacionados que se infieren de lo anteriormente expuesto. Por ejemplo, las diferentes conformaciones de equipos de trabajo, etapas en el proceso de elaboración de lecciones según las diferentes perspectivas, procesos de diseño, compaginación, etcétera.

Las preguntas relacionadas con los propósitos de este estudio han sido respondidas con apoyo en las descripciones de los autores que son ilustrativas por sí mismas. No obstante, en estas conclusiones se abordarán dichas preguntas una y otra vez, pero en un contexto más general e integral, en el cual se reflexionará sobre todo el proceso de elaboración de los libros, resaltando de manera especial la relación que se presenta entre autores, destinatarios, condiciones institucionales y materiales.

Estas conclusiones se desarrollarán en el mismo orden en el que se plantearon los propósitos del estudio, para finalizar con propuestas de investigación y de trabajo.

Libro de texto ¿obra de quién?

Contrariamente a lo que se piensa, el libro de texto es una obra que tiene singularidades que lo hacen diferente de otras publicaciones. Por ejemplo, uno de literatura o de poesía, e incluso especializado sobre ciertos temas, es adjudicado totalmente a su autor. Aunque en los libros de texto también se hace esto, por su estructura, especialización y la necesidad de apegarse al Plan y programas de estudios, y a diversas características editoriales, los datos recopilados ponen de manifiesto que los autores se ven inmersos en un proceso de transformación constante de sus originales, del que posiblemente no estén exentos otros creadores, pero que en nuestro caso, se acentúa.

Los autores plantean sus ideas, las organizan y las transcriben indicando con notas al pie, imágenes, diagramación del texto, tipo de letra, entre otros elementos, que son modificados parcial o totalmente, al momento de pasar

por el proceso de producción en el cual intervienen editores, fotógrafos, dibujantes, correctores de estilo, formadores, etcétera. Posteriormente, la obra se entrega a las autoridades educativas para su evaluación y, de acuerdo con su dictamen, se tendrá que corregir a partir de sus observaciones. De tal forma, los originales se modifican de manera importante y los planteamientos se desdibujan, convirtiendo a los autores en sólo uno de los elementos intervinientes. En tal sentido, este trabajo nos muestra que el libro de texto no se le puede atribuir totalmente a los autores ya que el producto final no refleja necesariamente sólo sus concepciones y creencias sobre el tema y el tipo de planteamiento didáctico.

Los autores

Una obra ajena a los libros de texto generalmente es producto de un proyecto personal, profesional, académico e incluso de vida. En nuestro caso de los libros de texto, el análisis de las entrevistas efectuadas en este trabajo da cuenta que algunos autores tal vez no habían considerado la posibilidad de participar en la elaboración de un libro de texto, por lo que algunos no estaban preparados para asumir esta responsabilidad.

Los resultados muestran que la actividad de los autores no se limitó a la escritura del texto, también les demandó atender una diversidad de aspectos que, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el diseño y estructura de la obra de manera simultánea, contradictoria y con distinta intensidad, requerían su atención.

Escribir un libro de texto no sólo requiere de cierta experiencia en la docencia en educación secundaria, conocimiento de la asignatura, en este caso de la historia, y su didáctica, sino también del proceso editorial, los aspectos de comunicación relacionados y las formas pedagógicas del manejo de contenidos, aspectos que pueden ser desconocidos incluso para quienes han dedicado buena parte de su vida productiva a la educación.

Se tiene la idea de que quienes escriben libros de texto conocen la asignatura, su didáctica y que poseen habilidad para escribir; sin embargo, los autores entrevistados expresaron haber tenido dificultad en ciertas etapas del proceso para atender todos los componentes. Atribuyeron esta

situación a factores como el desconocimiento de ciertos temas, la incomprensión de algunos aspectos planteados para el desarrollo de nociones o habilidades, la elaboración de líneas del tiempo o de mapas y la dificultad para redactar; seleccionar contenidos importantes, proponer ideas novedosas, plantear actividades diferentes o narrar acontecimientos en poco espacio.

Se pudo observar que, ante el conflicto para resolver lo mencionado, tuvieron que prepararse no sólo en lo correspondiente a la historia y su didáctica, sino también en lo que se refiere a los componentes del libro, lo que a algunos llevó a invertir una serie de recursos personales para atender cursos de actualización, adquisición de publicaciones recientes relacionadas con la asignatura o su didáctica, o para que especialistas externos diseñaran y/o elaboraran diversos materiales de apoyo que les permitieran encontrar formas de presentar los componentes de sus textos, como: actividades, líneas del tiempo, mapas, recuadros y manejar investigaciones recientes o adquirir conocimientos y habilidades hasta ese momento desconocidas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados aún se perciben dificultades para plasmar el desarrollo de habilidades y nociones que solicita el programa en los diferentes componentes de sus obras.

La elaboración de los libros demandó a los autores disciplina y tiempo para buscar y seleccionar información, además de la disponibilidad para escribir y re-escribir los textos cuantas veces fuera necesario hasta la entrega del producto final. Las entrevistas demuestran que los autores únicos se dedicaron de tiempo completo, mientras que los que formaron parte de los equipos de 3 y 6 integrantes, combinaron su tiempo de trabajo profesional con la elaboración de los libros. Sin embargo, tanto unos como otros no reflejan un proyecto profesional que se concrete en sus libros de texto.

A pesar de que algunos no conocían la práctica docente de ese momento, una constante que llama la atención es el interés que mostró la mayor parte de los autores por presentar alternativas novedosas y originales con respecto a lo mostrado en textos que se encontraban en el mercado, lo que demuestra un deseo basado en las posibilidades personales y no en una revisión o evaluación académica y docente. Así, sólo fueron partícipes de un proceso

de creación con recursos propios a partir de la recuperación de diversos materiales a nivel nacional o textos de historia de otras partes del mundo.

En la medida en que los autores tuvieron libertad y apoyo por parte de los editores en la toma de decisiones, como el caso de **V**, **N** y **Z**, se generó un proceso más eficiente de producción basado en lo técnico aunque no en lo académico docente. Los que tuvieron oportunidad de participar en todas las etapas en un ambiente cordial, de comunicación y trabajo permanente con todos los involucrados, como son el editor, los dibujantes, los fotógrafos, los diagramadores y los correctores de estilo, lograron mejores resultados.

Teniendo en cuenta que ninguno de los autores ha manifestado haber perseguido con su trabajo fines de lucro, tácitamente cada uno comparte características con los otros, pero enfatizando las propias basadas en su experiencia personal y profesional. De acuerdo con los intereses mostrados en los planteamientos de sus textos, en forma personal podría identificarlos en *ilustrados*, los que ponen atención en el rigor académico y en la investigación; en *mentores*, los que se guían por supuestas experiencias de clase y sus intereses están en los estudiantes y la relación con aprendizajes o formas de enseñanza; y en *tutores*, los que orientan su propuesta hacia los maestros que no cuentan con la preparación adecuada y esperan que con su obra puedan adquirir los conocimientos necesarios que les permitan favorecer la enseñanza de la historia.

Los destinatarios

De acuerdo con los datos recopilados se identificaron, más destinatarios de los previsibles, que salen a relucir con diferentes entonaciones o matices. Aparentemente, para los autores, los principales son los alumnos y maestros, es decir, quienes intervienen directamente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Es interesante mencionar que también se identificaron otros destinatarios implícitos, relacionados con el proceso de producción y aprobación de los textos, pues al elaborar las obras deben considerarse las políticas internas y posibilidades económicas de las editoriales y, por otra parte, para obtener la aprobación de los textos es necesario prestar atención a las observaciones y puntos de vista de las instancias oficiales dedicadas a la evaluación. Así, el destinatario cambia

conforme avanza la elaboración del libro; al comienzo son el maestro y el alumno, inmediatamente se considera al editor, quien debe estar de acuerdo con las propuestas técnicas para apoyar la obra; en otro momento deben tenerse en cuenta los evaluadores de la SEP y, finalmente, debe pensarse en el conjunto de todos los involucrados. Por lo tanto, en un proceso de continuas revisiones, se corre el riesgo de desdibujar, al destinatario principal: el alumno.

Las características de los libros

Este trabajo pone de manifiesto en primer lugar que no todo depende del autor, es decir, de sus capacidades o perfil profesional y experiencia, sino que en el proceso de elaboración interviene una gran cantidad de factores que ejercen distintas influencias en diferentes momentos entre los cuales destacan las condiciones materiales e institucionales que pueden influir e incluso limitar las características de un libro de texto.

Si bien es cierto que, a decir de los autores se están haciendo esfuerzos por innovar como el hecho de incluir imágenes inéditas o proponer actividades orientadas al conocimiento, a desarrollar y ejercitar habilidades como la observación o propiciar la indagación e investigación de los alumnos, aún hace falta más sistematicidad e inversión de estos recursos para mejorar la calidad de los libros.

Si, por una parte, atendemos las investigaciones de Restrepo 1993, Vega 1996 y Canedo 1998, con relación al papel que juega el libro en la planeación de los maestros para el desarrollo de sus clases, y si por otra parte, en los textos revisados en este trabajo tomamos en cuenta el poco tiempo disponible que tuvieron los autores entrevistados para entender a fondo la propuesta de los planes y programas de estudio en que se basaron para favorecer las habilidades y nociones solicitadas --donde por lo general todos echaron mano del relato histórico, de incluir elementos adicionales escritos, utilizar una secuencia metodológica de desarrollo de contenidos y su repaso o evaluación, sin ninguna propuesta de apoyos dinámicos--, creemos que mientras no se modifique la manera de presentar la información, los libros de texto sólo seguirán contribuyendo a la enseñanza tradicional. Llama la

atención que tanto autores como evaluadores aún no tengan claro cómo plantear y/o aprobar cambios importantes en este sentido.

En el libro **V** se percibió una clara tendencia a dirigir todos los elementos al alumno; en el **N** se incluyeron componentes que tienden a facilitar el trabajo de los docentes; en el **Z** se puso énfasis en la asignatura, mientras que en **M** y **R** destaca un equilibrio al atender tanto aspectos relacionados con el maestro como con el alumno. En **V**, **N** y **Z** las actividades tienen poco que ver con el presente de los alumnos; en cambio **M** y **R** relacionan algunos contenidos con situaciones cotidianas.

La mayoría de los textos tuvieron grandes similitudes respecto a sus componentes principales, por ejemplo: en el índice, el glosario o la bibliografía; sin embargo, se aprecian diferencias en el orden de presentación, profundidad y forma de desarrollar los contenidos.

Los autores expresaron haber prestado mucha atención en la elaboración de sus libros y la intención de comunicar una historia entretenida, interesante, apasionante y divertida a manera de narración. Para ellos un texto bien escrito es aquel cuya extensión, redacción, y coherencia en el lenguaje toma en cuenta criterios muy claros acerca de su función como apoyo en la enseñanza y el aprendizaje. No obstante estas aspiraciones no se reflejan en **M**, **N** ni **Z** pues se presentan saturados de información. Cabe preguntarse si en esto influyó por una parte, la falta de tiempo para mejorar el texto y por otra, el deseo o preocupación por la aprobación del libro.

El desarrollo del relato histórico fue la forma más utilizada. Para su profundización, sólo el libro **R** insiste en la observación detenida de las imágenes durante todo el texto como una alternativa fructífera para apoyar la labor del maestro, mientras que los otros únicamente lo señalan en la introducción como una sugerencia.

Es significativa la coincidencia de los autores respecto a la inclusión de dibujos, caricaturas, mapas, recuadros, líneas del tiempo y actividades en sus libros. El lenguaje privilegiado parece ser el escrito, pero las imágenes, tablas, diagramas y otros recursos emergen como factores de comunicación igualmente importantes.

En **V**, **R** y **N** las actividades obedecieron a una planeación previa que respondió a criterios importantes que solicitaba el programa, como el desarrollo de ciertas habilidades y nociones, mientras que para **M** y **Z** las actividades parecen vincularse más a las características de los contenidos.

Hubo aspectos que los mismos autores carecían de claridad acerca de cómo plantearlos adecuadamente. Por ejemplo, los mapas, las líneas del tiempo e ilustraciones fueron algunos apoyos didácticos que a decir de **V**, **M**, **R** y **N** les causaron insatisfacción, por creer que aún podrían mejorarse para facilitar la comprensión de los alumnos; sin embargo, consideraron que en ese momento fue el mejor esfuerzo realizado, dadas las restricciones de tiempo y condiciones de producción en que tuvieron que elaborar sus libros.

Las condiciones materiales e institucionales

La diversidad encontrada entre los autores puede dar luz acerca del tipo de factores que contribuyen a crear condiciones materiales e institucionales más favorables para la elaboración de los libros, por ejemplo la relación con los editores, la utilización de imágenes, etcétera, elementos que ya han sido mencionados. En este sentido destacan los apoyos que puedan contribuir o restringir el desempeño de los autores, dado que tienen consecuencias directas sobre la calidad de los recursos didácticos.

A partir de lo referido por los autores, queda claro que un mayor apoyo de la editorial, o contar con un editor experimentado, como en el caso **Z**, contribuye a mejorar distintos aspectos de los textos, desde el contenido iconográfico hasta la propuesta de actividades didácticas o, como el caso **N**, uno de los dueños de la editorial que no escatimó recursos para ilustrar el texto y contrató los servicios de especialistas que dieron pautas para el desarrollo de las actividades didácticas de acuerdo al enfoque del programa, tarea que rebasaba a los autores por las limitaciones de tiempo.

Un editor experimentado o comprometido resulta un factor significativo pues puede aligerar las tareas de los autores de diversas maneras:

- a) En la conformación de equipos bien integrados y coordinados, o apoyados con experiencia y conocimiento sobre los requerimientos editoriales.
- b) Proponer elementos que coadyuven a la estructura del libro.
- c) Enriquecer la propuesta didáctica de los autores con un enfoque claro.
- d) Proveer de libros de texto de otros países del mundo a los autores y sugerirles cursos o publicaciones en beneficio de la elaboración de sus libros.
- e) Establecer contacto entre los autores y fotógrafos, dibujantes, diagramadores, correctores de estilo, expertos en el manejo de recursos iconográficos, que contribuyan a mejorar los textos desde diferentes perspectivas.
- f) Promover la utilización de mecanismos y equipos de cómputo actualizados.

Una constante que se pudo apreciar acerca del proceso de producción fueron los recortes que las editoriales solicitaron a los autores. Por el poco tiempo del que se dispuso para atender dicha petición, algunas decisiones influyeron en el texto principal, las actividades o la exclusión de ilustraciones, lo cual modificó las obras en distintas formas y diferentes niveles de profundidad. La excepción fue el libro **N** que por el contrario resultó demasiado extenso y por lo tanto más caro.

Como resultado de este estudio sobresale la heterogeneidad de condiciones institucionales y materiales que afrontaron los autores, las cuales se reflejan en la calidad de las obras. Esta heterogeneidad prevaleció tanto en aquellos que se integraron en equipos como en el caso de los autores únicos.

Tiempo insuficiente

El reducido tiempo otorgado por las autoridades (SEP) fue uno de los factores más desfavorables: tres meses entre la entrega del Plan y programas de estudio de 1993 a las editoriales y la fecha de revisión para la aprobación de

los textos. Este escaso lapso tuvo consecuencias negativas en el proceso de elaboración y calidad de los libros.

Aunque difícilmente cuantificables, entre los efectos negativos señalados por los autores **N**, **R** y **Z**, debido a la falta de tiempo, están la imposibilidad de terminar las actividades de todas las unidades, el impedimento de hacer una revisión cuidadosa y reelaborar partes para intentar subsanar defectos detectados, homogeneizar el estilo de redacción o eliminar desequilibrios en el tratamiento de los contenidos, lo cual en algunos casos, fue remediado de forma apresurada con recortes de último momento, a veces a cargo de los autores y otras al margen de éstos por las editoriales. También afectó la elaboración y revisión de líneas del tiempo y mapas.

Por su importancia vale la pena destacar otro factor relacionado con la escasez de tiempo y el acceso oportuno por parte de los autores al nuevo enfoque en el que debían basarse los textos y que, de forma drástica limitó las posibilidades de su apropiación (cabe hacer notar que varios autores lo recibieron de manera muy tardía por parte de las autoridades educativas) con consecuencias serias en la posibilidad de integrarlo realmente.

Los autores **V** y **M**, que se dedicaron de tiempo completo al proyecto y dispusieron aproximadamente de ocho meses, reportaron ese lapso como escaso y que el proceso de elaboración fue "absorbente" y "desgastante", debido a las múltiples tareas simultáneas. También compartieron su dificultad para comprender y asimilar el nuevo enfoque del programa.

De los dos párrafos anteriores se desprende que el nuevo enfoque del programa de historia no era lo suficientemente explícito como para concretarlo en la propuesta didáctica de los libros analizados en el poco tiempo disponible. Se pone así de manifiesto que los cambios curriculares requieren tiempos más amplios para lograr que sus planteamientos puedan ser apprehendidos; en este sentido, se requiere de la previsión de un proceso de trabajo a corto y mediano plazo por parte de los responsables de los cambios con los autores de libros de texto y los editores interesados en participar, dado que estos recursos didácticos son uno de los vehículos más idóneos para la difusión entre los docentes por tratarse de su principal instrumento de apoyo en las tareas de enseñanza, y por ello, resulta clave

que en los libros se concreten, de diversas maneras, los planteamientos innovadores de la reforma curricular. Ello contribuiría de manera importante (aunque no aseguraría) que el nuevo enfoque pasara, de ser un buen deseo en los documentos, a convertirse en prácticas docentes dentro de la secundaria. En este sentido sería deseable que las autoridades educativas realizaran un trabajo previo y a fondo con los autores y editores de libros de texto.

Mejorar la normatividad

Uno de los requerimientos de las autoridades educativas para aprobar un libro de texto es el apego al Plan y Programas de estudio vigentes; sin embargo, una vez que se hizo del conocimiento de los autores el nuevo enfoque del programa, expresaron haber tenido dificultad para entenderlo en poco tiempo y encontrar la manera de traducirlo en propuestas de enseñanza y de aprendizaje.

También señalaron la contradicción entre lo indicado como propósitos para la enseñanza de la historia y la larga lista de contenidos a desarrollar, ya que para estimular en los alumnos el desarrollo de las habilidades y nociones que se marcan, se requiere plasmar en cierto número de páginas los contenidos propuestos y disponer de tiempo en la clase para trabajar con actividades que lo permitan. El programa consta de 219 temas los cuales deberían, en términos ideales, desarrollarse en 120 sesiones de 50 minutos, lo cual quiere decir que los profesores tendrían que trabajar en promedio dos temas por clase para cubrir la asignatura; sin embargo, hay que considerar que los contenidos presentan diferentes niveles de complejidad, lo que puede demandar mayor tiempo.

Otro asunto vinculado con las condiciones materiales e institucionales se refiere a los efectos favorables que tuvo la implantación, el 10 de diciembre de 1997, del Acuerdo 236 por el que la SEP determina los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria, que establece una mayor exigencia para su aprobación, y tiene como efecto, sin dejar de considerar ciertas variantes, que las editoriales se esfuercen por mejorar su infraestructura y ofrezcan mayor apoyo a los autores, fenómeno que, sin

duda, repercutió en la calidad de los libros de este estudio. Dicha experiencia pone de manifiesto que si la normatividad incluye aspectos relacionados no sólo con las características de forma, sino que, además, plantea nuevos requisitos relacionados con el tratamiento mínimo de los contenidos, se puede lograr un incremento notable en la calidad de los libros.

La evaluación de los textos

La diversidad de libros que encontramos en el mercado aprobados todos por las autoridades educativas, muestran que tanto autores como evaluadores tienen márgenes muy amplios, unos para escribir los textos y otros para aprobarlos, es decir, al parecer no existen hasta ahora elementos que se consideren esenciales a reunir.

Si bien es cierto que la normatividad vigente hace referencia a algunos rasgos esenciales sobre el contenido y la forma que debe cumplir toda publicación de este tipo, es necesario incluir en ella explicaciones más puntuales sobre aspectos relacionados con el desarrollo de los contenidos sin caer en limitaciones que puedan resultar engorrosas. Por ejemplo, entre otras cosas, en el artículo 3º. del acuerdo 236 de la SEP, por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a las escuelas del nivel de secundaria en la fracción V, actualmente dice: "Desarrollar los contenidos en el nivel de profundidad requerido por la asignatura y el grado correspondiente", por lo que cabe preguntar ¿qué características debe reunir "el nivel de profundidad?"; y en la fracción VI, que dice "Exponer los contenidos programáticos de tal forma que sean comprensibles para los estudiantes de secundaria de diferentes medios socioeconómicos y de las distintas regiones el país", debería indicarse cómo atender a tal diversidad.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Podemos considerar que este estudio tiene un carácter exploratorio sobre aspectos de la elaboración de los libros de texto de historia para la educación secundaria que no habían sido abordados por otras investigaciones.

Con relación al propósito de identificar las creencias de los autores acerca de la relación de sus libros con la disciplina, la enseñanza, el aprendizaje, el rol del docente, las condiciones de trabajo y el papel del libro de historia en el aula, los resultados permiten vislumbrar necesidades en la indagación sobre lo que acontece en torno a los autores, como la preparación referida no sólo al conocimiento, sino a las formas de enseñanza y cómo llevar a cabo propuestas didácticas en medios escritos donde la imagen y la letra tienen gran relevancia.

Quizá sería deseable que otros estudios profundizaran en el análisis de estas cuestiones para conocer cómo los autores traducen el contenido disciplinario de la historia en contenidos escolares para propiciar su enseñanza y aprendizaje, con el fin de contribuir al mejoramiento de los libros, que constituyen un instrumento tan importante para la enseñanza.

Dado que los libros tienen restricciones de espacio y por ello el tratamiento de contenidos, surgen preguntas como: 1. ¿a qué tipo de conceptos o nociones se le daría más peso y si esto dependería de la formación académica o de la experiencia docente?; 2. ¿habrá formas de presentar el contenido que sean universalmente aceptadas y bien interpretadas por quienes reciben la información?

Quedaría por investigar cómo los utilizan los maestros en la escuela y si son un factor de apoyo para mejorar su práctica. Al mismo tiempo, indagar la percepción que los estudiantes tienen sobre el uso, utilidad y ventajas de los libros de texto, qué esperan de un material de este tipo y qué aporta en su formación.

Por lo que se refiere a explorar la forma en que las creencias de los autores configuran la propuesta didáctica de la enseñanza de la historia en sus libros, se observó en ellos una perspectiva aislada, por lo que es importante revisar con detenimiento sus posibles formas de integración con otras asignaturas. Este es un propósito principal del plan y los programas de estudio actuales de acuerdo con lo plasmado en el artículo 3º Constitucional.

Queda manifestada la necesidad de encontrar herramientas que permitan discernir con claridad las creencias de los autores y cómo éstas interactúan

con las de los correctores de estilo, diseñadores, editores, maestros y alumnos. Para evaluar las obras, es conveniente tener información de la relación entre los diferentes participantes en la elaboración de los libros y profundizar en la participación de los sujetos e instituciones involucrados en el proceso de elaboración.

PERSPECTIVAS DE TRABAJO

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Secundaria y ante la posibilidad de la elaboración de libros de texto, de acuerdo con lo que arrojó la revisión de las entrevistas y de los libros se hace evidente la necesidad de tomar decisiones que permitan reorientar la elaboración de éstos, por lo que se sugieren las siguientes recomendaciones:

1. Llevar a cabo un trabajo permanente y sistemático entre autoridades educativas, editores y autores, que permita ofrecer orientaciones claras y sistemáticas a los involucrados, por medio de cursos y seminarios que apoyen el proceso de apropiación de nuevos enfoques y la manera de traducirlos en propuestas de actividades de enseñanza y aprendizaje.
2. Los involucrados en el proceso deberán efectuar un trabajo permanente y cercano con el propósito de llevar a cabo colectivamente la obra y contar con el tiempo suficiente para la elaboración y reelaboración de los materiales, a fin de obtener las mejores versiones.
3. Para profundizar en los diversos temas relacionados con la elaboración de los libros de texto se requiere por parte de los autores de formación y experiencia en diferentes especialidades, como son el conocimiento de los elementos del diseño curricular a partir de los cuales se elaboraron los planes y programas de estudio que utilizarán para la elaboración de sus libros; el uso de la imagen y del lenguaje como elementos didácticos; conocimientos del adolescente y de la organización y funcionamiento de la escuela secundaria; tradiciones de enseñanza; posibilidades de cambio de los docentes, posibilidades de aprendizaje de los alumnos y, en particular, conocimientos actualizados de la historia y su enseñanza.

4. Es indispensable mejorar tanto la infraestructura de las casas editoriales, manteniendo actualizados sus equipos así como al personal involucrado en la elaboración de los libros de texto.

5. Este estudio, pone de manifiesto que si se planteara una normatividad clara respecto a las características a reunir y se incluyeran nuevos requisitos, tales como poner a prueba en el aula los textos en condiciones reales, sin duda permitiría a los autores mejorar notablemente sus libros, pues les daría oportunidad de identificar los supuestos implícitos en los distintos componentes que no funcionan o que requieren ajustes importantes y cuáles, que no se consideraron, harían falta. Probar los textos es requisito indispensable para autorizar este tipo de libros en otros países, de manera que incluir tal práctica en la normatividad de la SEP constituiría un paso significativo para su mejoramiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (1994). (compiladoras) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México.

Apple, M (1993). "El libro de texto y la política cultural". En *Revista de Educación*, núm.301. Madrid. España.

Bini, Giorgio; Calero, Mercedes; Luque Guillermo (1977). *Los libros de texto en América Latina*. Editorial Nueva Imagen. México.

Borre Johnsen, Egil (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona, España.

Calvo, Gilbert (1987). *Guía para el Mejoramiento de la Producción de Materiales para la Educación Formal y no Formal*. Guías Metodológicas (6). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Santiago, Chile

Canedo, Gloria (1998). *Los saberes y concepciones de los maestros de educación secundaria*. Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV. México.

Candela, María Antonia (1995). "La elaboración de Material didáctico desde la Investigación Educativa en el aula". Ponencia presentada en el Congreso de Investigación Educativa. México.

Candela, María Antonia (1993). *Las estrategias de la SEP para elaborar libros de texto. ¿Hacia dónde va la Educación Pública?*, Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. Fundación SNTE. México.

Candau Vera, María (1987). *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, España.

Carbone, Graciela M., Coduras, Luisa, Martinelli (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

Carretero, Mario (comp.) (1991). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Aique Grupo Editor S.A. Argentina.

Cassany, Daniel (1997) *¿Qué es escribir? La adquisición de la escritura y la lectura en la escuela primaria*. Programa Nacional de Actualización Permanente. México.

Certeau, Michel de (1993). *La escritura de la Historia*. Universidad Iberoamericana 2a. ed. (traducción revisada). México.

De Ibarrola, María (1995). *Repensando el currículum*. Documento DIE 9, CINVESTAV. México.

Delamont, Sara (1985). *La interacción didáctica*. Cincel-Kapeluz. Argentina.

Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan. Coordinadores (1999) *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis S.A. Madrid, España.

Florescano, E., Pereyra, C., et al (1997). "El historiador y la producción", en *Historia ¿para qué?*, Siglo XXI. México.

Fuenlabrada, I, Taboada, Eva (1996). *El material didáctico con desarrollo curricular: un recurso para la formación docente*. Memorias del Tercer Congreso de Investigación Educativa, Enseñanza-Aprendizaje. México.

García Herrera, Adriana Piedad (1996). *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV/IPN. México.

García Mínguez, J.C. y Beas M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Proyecto Sur. Granada, España.

Gálvez, G.; R. Paradise; E. Rockwell; S. Sobrecasas (1981). *El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria*. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV/IPN. (Cuadernos de Investigación Educativa, 1). México.

Gimeno, J (1995). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata. España.

Goldsmith y Brindis, Shulamith (1996). *Enseñar Historia divirtiendo. Metodología utilizada para la escritura de una serie de cuadernos para niños sobre historia de México*. Tesis de maestría. Universidad Iberoamericana. México.

Gómez García, María Nieves y Trigueros Gordillo, Guadalupe (2000). *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1821-1990)*. Editorial Kronos. Sevilla, España.

Varios autores (1994). Memoria del *Seminario. Encuentro con los autores*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Oaxaca, México.

Fuenlabrada, I. y Taboada, E. (1992). "Currículo e investigación educativa": *Una propuesta de innovación para el nivel básico*. En *Perspectivas* (81), 97-105 UNESCO, Paris.

Lerner, Victoria (1997). *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C. México.

López-Barajas, E y Montoya, M. (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. UNED. Madrid, España.

Maykut, Pamela y Morehouse Richard (1999). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Falmer Press. London, Philadelphia.

Mayorga Cervantes, Eulalio Vicente (1998). *Análisis de libros de texto de Historia de México para la educación secundaria*. Tesis para obtener grado de maestría. DIE-CINVESTAV. México.

Mercado, Ruth (1994). *La construcción social del conocimiento en el aula. Un enfoque etnográfico*. Documento DIE 33 B. México.

Monterrosas Gil, Gustavo (1995). *Análisis y crítica a los libros de texto de historia de educación secundaria vigentes y propuesta de un proyecto de edición titulado historia en 100 lecciones*. Memoria I Encuentro de profesores de historia en educación básica. DGENAM/ENSM/CIPAC. México.

Monterrosas Gil, Gustavo (1999). *La narrativa como auxiliar didáctico en la Enseñanza - aprendizaje de la Historia contemporánea de México en la educación secundaria*. Tesis para obtener grado de maestría. UPN. México.

Pérez Gómez, Ángel y Almaráz Julián (1995). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Fondo de Cultura Económica. México.

Pluckrose, H (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Pratt Fairchild, Henry (1992). *Diccionario de sociología*. Fondo de Cultura Económica. México.

Quiroz, Rafael (1987). *El maestro y el saber especializado*. Documentos DIE (4) DIE-CINVESTAV/IPN, México.

Quiroz, Rafael (1995). *Los cambios de 1993 en los Planes y Programas de Estudio en la Educación Secundaria*. Documentos DIE (40), DIE-CINVESTAV/IPN. México.

Quiroz, Rafael (2000). *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la Educación Secundaria*. Tesis de Doctorado, DIE-CINVESTAV/IPN. México.

Restrepo Gómez, Bernardo (1993). *La investigación sobre el uso del texto escolar: Estado del arte y perspectivas*, Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello/Programa de Materiales Educativos. Colombia.

Reyes, Javier (1990). *Guía para la elaboración de materiales de lectura*. UNESCO/ORELAC. Santiago de Chile.

Rivera Hernández, Gabino Lucio (1999). *La selección de los libros de texto en la educación secundaria obligatoria. Perspectivas del profesorado a través de dos estudios de caso*. Trabajo de Investigación presentado a la Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla, España.

Sánchez Prieto, Saturnino (1995). *¿Y qué es la historia?. Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Siglo XXI, S.A. Madrid, España.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Secundaria*. México.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Lineamientos y procedimientos para los autores, editores y autoridades educativas estatales que requieren la autorización de la Secretaría de Educación Pública para el uso de libros de Texto para la Educación Secundaria*. México.

Seguín, R (1989). *The elaboration of School Textbooks. Methodological Guide*. División of Educational Sciences, Contents and Methods of Education en: [http://www.unesco.org/educational/pdf\)55-16.pdf](http://www.unesco.org/educational/pdf)55-16.pdf).

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid, España.

Taboada, Eva (1995). "Dialogar y descubrir: una serie de libros para maestros y alumnos". Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Transformar el material didáctico para la calidad de la educación. Chile.

Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (2003). "Didáctica de la Ciencias Histórico Sociales", en López, A. Coord. *La investigación educativa*

en México. *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica de las ciencias histórico sociales tecnología de información y comunicación*. Tomo II. No. 7. México.

Taboada E. y G., Valenti (1995). en *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*. (3), "Ciencias histórico-sociales". 121-255. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C./Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México.

Torres, Jurjo (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. Madrid, España.

UNESCO (1991). *Directrices y criterios para la elaboración, evaluación y revisión de los planes de estudio, los libros de texto y otro tipo de material didáctico en la educación internacional, con miras a fomentar una dimensión internacional de la educación*. Brisbane, Australia.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (1987). *Mejoramiento de la Producción de Materiales de Educación en Población para la Enseñanza Primaria y la Post-Alfabetización*. Santiago de Chile.

Universidad Iberoamericana (2000). *Historia y grafía*. Revista Semestral del Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana. Núm.15, año 8. México.

Universidad Pedagógica Nacional (1995). *De cómo hacer publicaciones y no morir en el intento*. México.

Vega Monter, Elvia (1996). "Aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Histórico-Sociales" Proyecto de Investigación presentado al Instituto Hidalguense de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. México.

Wittrock, Merlín C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Ediciones Paidós, Madrid, España. México.

ANEXO

ACUERDO número 236 por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Secretaría de Educación Pública.

Con fundamento en los artículos 12 fracción V de la Ley General de Educación 4o. y 5o. fracción XVI del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y

CONSIDERANDO

Que la Ley General de Educación en su artículo 12 establece que corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal la atribución de fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación primaria y secundaria;

Que el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública en su artículo 4o. dispone que para la mejor distribución y desarrollo del trabajo, el Secretario podrá conferir aquellas facultades que sean delegables a servidores públicos subalternos, sin perjuicio de su ejercicio directo, expidiendo los acuerdos relativos que deberán ser publicados en el Diario Oficial de la Federación;

Que el mismo ordenamiento en su artículo 5o. fracción XVI establece que es facultad indelegable del Secretario fijar los lineamientos de carácter general que la Ley General de Educación atribuye a la Secretaría de Educación Pública, y ordenar su publicación en el Diario Oficial de la Federación, y

Que la calidad de la educación básica, dentro de la cual se comprende el nivel de secundaria, depende de factores de distinta naturaleza, como es la pertinencia de los medios didácticos, fundada en un proceso planeado de evaluación que asegure su revisión y evite su obsolescencia, he tenido a bien expedir el siguiente:

ACUERDO Núm. 236 POR EL QUE SE DETERMINAN LOS LINEAMIENTOS A QUE SE SUJETARÁ EL PROCEDIMIENTO PARA AUTORIZAR EL USO DE LIBROS DE TEXTO DESTINADOS A ESCUELAS DEL NIVEL DE SECUNDARIA

Artículo 1o.- Los autores, editores y demás personas físicas y morales que sometan a consideración de la Secretaría de Educación Pública los libros de texto para educación secundaria deberán observar los siguientes aspectos de carácter general:

I.- Apegarse a lo dispuesto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación, y demás ordenamientos legales aplicables.

II.- Responder, en los términos que marca la ley, por el uso del texto, ilustraciones, diseño y demás elementos contenidos en el libro presentado a evaluación, ante los titulares de los derechos de autor correspondientes.

III.- Omitir mensajes ofensivos para cualquier persona física o moral, así como aquellos que tengan propósitos de publicidad comercial, de política partidaria, o de propaganda política para favorecer o perjudicar a personas que se encuentren en ejercicio del poder público en el momento en el que los libros a que se refiere el presente artículo sean publicados.

Se consideran ofensivos aquellos mensajes que contengan textos o imágenes que agredan o se refieran de manera irrespetuosa a personas físicas o morales, grupos u organizaciones sociales, religiosos o étnicos, así como los que promuevan actitudes contrarias a los derechos humanos o los valores éticos que la educación debe promover.

IV.- Omitir propaganda sobre acciones gubernamentales en curso.

Artículo 2o.- Los libros de texto de secundaria que deberán ser sometidos a evaluación son los siguientes:

I.- Los libros para las asignaturas académicas del plan y programas de estudio vigentes: Primer grado: Español, Matemáticas, Biología, Introducción a la Física y a la Química, Historia, Geografía, Civismo y Lengua Extranjera; Segundo grado: Español, Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Civismo y Lengua Extranjera; Tercer grado: Español, Matemáticas, Física, Química, Historia, Lengua Extranjera y Orientación Educativa.

II.- Los libros para las asignaturas opcionales de tercer grado de educación secundaria de los estados de la República y del Distrito Federal.

Artículo 3o.- Los libros de texto de educación secundaria presentados a evaluación deberán:

I.- Apegarse a los propósitos establecidos en el plan de estudio de educación secundaria vigente.

II.- Observar el enfoque propio de la asignatura, según se establece en el programa correspondiente, y en los materiales educativos que la Secretaría de Educación Pública ha elaborado para uso de los maestros en servicio de las asignaturas de educación secundaria.

III.- Desarrollar los contenidos programáticos a partir de información humanística, científica y técnica actualizada.

IV.- Desarrollar en forma lógica y gradual los contenidos de los ejes, bloques o temas del programa de estudios.

V.- Desarrollar los contenidos en el nivel de profundidad requerido por la asignatura y el grado correspondiente.

VI.- Exponer los contenidos programáticos de tal forma que sean comprensibles para los estudiantes de secundaria de diferentes medios socioeconómicos y de las distintas regiones del país.

Artículo 4o.- Las unidades de los libros de texto deberán:

I.- Desarrollar, con base en el enfoque de enseñanza vigente, los contenidos programáticos correspondientes al grado y a la asignatura para los cuales están dirigidos.

II.- Desarrollar los contenidos programáticos que forman parte de los ejes, bloques o temas de la asignatura correspondiente en función de la dificultad, profundidad y tiempo de tratamiento de los mismos, así como de los requerimientos didácticos que amerite cada uno de ellos.

III.- Favorecer el desarrollo de las capacidades de observación, análisis y reflexión crítica, como formas para adquirir conocimientos.

IV.- Incluir, en proporción suficiente al grado y asignatura de que se trate, textos, ilustraciones y actividades, cuidando que estos tres elementos guarden una adecuada correspondencia entre sí.

Artículo 5o.- El texto de los libros presentados a evaluación deberá:

I.- Ser comprensible, fluido e interesante en su lectura.

II.- Utilizar un lenguaje, una redacción y un vocabulario apropiados al grado escolar correspondiente, de acuerdo con las particularidades de su uso en nuestro país, y que permita entender claramente la información que se desea transmitir.

III.- Evitar el uso excesivo de tecnicismos y de palabras que dificulten la comprensión del concepto o de la información que se desea exponer.

IV.- Incluir, cuando proceda, un glosario de términos que permita introducir palabras indispensables para el desarrollo de ciertos temas y que no puedan ser sustituidas por otras de uso común para los estudiantes del grado y asignatura correspondientes. Siempre que sea factible se debe evitar el abuso en la incorporación de palabras al glosario.

V.- Incluir, cuando proceda, una lista de referencias bibliográficas que pudieran ser complementarias al libro de texto. Los libros recomendados deberán estar publicados en español y ser adecuados para su consulta por los educandos del grado escolar correspondiente.

Artículo 6o.- Se entiende por ilustración todo tipo de fotografías, viñetas, mapas, dibujos, cuadros, planos, croquis, esquemas y gráficas que tengan un propósito explícito de transmisión de contenidos programáticos; por tal motivo, deberá evitarse la inclusión de ilustraciones que acusen un sentido ajeno a este propósito o de carácter meramente decorativo. Las ilustraciones de los libros presentados a evaluación deberán:

I.- Acentuar su importancia para comunicar contenidos programáticos tanto como los textos mismos. Para este propósito las ilustraciones deberán guardar una alta calidad gráfica y editorial.

II.- Evitar que se presenten deformaciones grotescas de la realidad y mensajes deprimentes o negativos.

Se entiende por mensaje deprimente o negativo aquél que contenga textos o imágenes que describan o representen escenas contrarias o alejadas de los valores sociales, o bien que promuevan conductas atentatorias contra la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el optimismo y el orgullo de ser mexicano, o en contra del respeto y responsabilidad en el cuidado de la salud, preservación del medio ambiente y del aprovechamiento racional de los recursos naturales.

III.- Incluir el pie de ilustración correspondiente.

IV.- Evitar situaciones relativas a promociones o publicidad.

Artículo 7o.- Las actividades dentro de los libros deberán presentar las siguientes características:

I.- Ser diversas y estar diseñadas de acuerdo con el enfoque y los contenidos programáticos correspondientes.

II.- Proporcionar información suficiente, de tal forma que el maestro pueda adaptarlas, con base en su experiencia y con los recursos a su alcance, a las necesidades de su grupo.

III.- Promover que el estudiante de secundaria construya conocimientos, desarrolle y ejercite habilidades necesarias para abordar y comprender mejor los contenidos del programa.

IV.- Fomentar actitudes que despierten el interés, estimulen la reflexión, propicien la indagación y la investigación, así como el acercamiento a las innovaciones científicas y tecnológicas.

V.- Estar distribuidas en función de las necesidades de tratamiento de los contenidos, e intercaladas a lo largo de la obra.

VI.- Contar con instrucciones claras y suficientes para resolverse de manera adecuada.

VII.- Presentar situaciones que puedan desarrollarse individual y colectivamente, dentro y fuera del aula.

VIII.- En caso de ser actividades prácticas, debe sugerirse material alternativo y accesible, de tal forma que puedan ser realizadas por los estudiantes de secundaria de los distintos medios socioeconómicos y de las diferentes regiones del país.

Artículo 8o.- Los autores, editores y demás personas físicas y morales que presenten a evaluación sus libros de texto deben cumplir con los siguientes requisitos:

I.- Presentar el libro con el texto completo. No se recibirán libros que se presenten con textos incompletos.

II.- Presentar el libro con todas las actividades completas, y con todas las ilustraciones que se requieran para la comprensión adecuada de actividades y texto en general.

III.- Presentar el libro en cualquiera de las formas de impresión usuales en el medio editorial (mecnografiados, matriz de puntos, inyección de tinta, láser o impresos), siempre que éstas sean claras y legibles. No se recibirán libros que se presenten manuscritos.

IV.- Presentar el libro engargolado, engrapado, empastado o en cualquier otro tipo de encuadernación. No se recibirán libros con hojas desprendidas o sueltas.

V.- Incluir en la portada el nombre del autor o autores, título, asignatura, grado correspondiente, y, en su caso, el nombre de la editorial.

VI.- Presentar al menos las primeras 16 páginas consecutivas, contadas a partir de la página inicial de la primera unidad o lección, con el concepto editorial, las constantes de diseño gráfico y las ilustraciones definitivas. Estas últimas deberán presentarse en arte final, en fotocopia o impresión y, si es el caso, en color.

VII.- Presentar el resto del material gráfico (ilustraciones, fotografías, mapas, viñetas, dibujos, cuadros, gráficas, etcétera), ya sea en boceto o versión final, adherido en la página y el lugar correspondiente.

VIII.- Presentar el libro totalmente foliado, incluyendo las páginas falsas, portadilla, página legal, presentación, índice, colofón y todas aquellas páginas que formen parte del texto definitivo.

Artículo 9o.- Los libros de texto se presentarán para su evaluación en la Dirección de Evaluación y Apoyo Técnico de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, en Argentina 28, 1er. piso, oficina 2074, colonia Centro, México, DF, código postal 06020, en un horario de 10:00 a 14:00 y de 16:00 a 18:00 horas.

El periodo de recepción y el calendario de las distintas fases del proceso de autorización se hará público anualmente en el Diario Oficial de la Federación, y además se difundirá a través de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, los distintos medios de alcance nacional y las autoridades educativas estatales.

Artículo 10o.- Los libros sujetos a evaluación podrán ser autorizados para su uso por tiempo indefinido, hasta que haya cambio en el plan y programas, o los autores o editores modifiquen el texto, las ilustraciones o el diseño de algunas de las partes o de la totalidad de los libros; en tales casos terminará la vigencia y tendrán que ser sometidos nuevamente a evaluación.

Artículo 11o.- Se confiere al titular de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Secretaría de Educación Pública la facultad para evaluar los libros a que estos lineamientos se refieren y dar a conocer la autorización de su uso en las escuelas de nivel secundaria, y establecer el calendario del proceso de evaluación de los libros de texto de educación secundaria para cada ciclo escolar.

Artículo 12o.- Con fines promocionales, los libros autorizados para su uso en la educación secundaria en ningún caso llevarán impreso el nombre o el logotipo de la Secretaría de Educación Pública, ni imprimirán dicha autorización o cualquier tipo de leyendas alusivas a la relación del texto con programas o políticas de responsabilidad exclusiva de la Secretaría de Educación Pública, en ninguna de sus partes.

Artículo 13o.- Los autores, editores y demás personas físicas o morales podrán interponer el recurso de revisión, a que se refiere la Ley Federal de Procedimiento Administrativo.

Artículo 14o.- La lista de libros autorizados por la Secretaría de Educación Pública se publicará en el Diario Oficial de la Federación antes de que concluya el ciclo escolar en que se desarrolle el proceso de evaluación.

TRANSITORIO

UNICO.- El presente Acuerdo entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación. Sufragio Efectivo. No Reelección. México, DF, a 10 de diciembre de 1997.- El Secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas.-Rúbrica.