



CULTURA VISUAL y EDITORIAL EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Actores, ideologías
y debates en movimiento

Marina Garone Gravier
Paola Ramírez Martinell
(Coordinadoras)

Serie Bibliología Mexicana

DE LIBROS

CULTURA VISUAL Y EDITORIAL EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Actores, ideologías
y debates en movimiento

Serie Bibliología Mexicana
DE LIBROS



CULTURA VISUAL Y EDITORIAL EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Actores, ideologías
y debates en movimiento

Marina Garone Gravier
Paola Ramírez Martinell
(Coordinadoras)

Serie Bibliología Mexicana
DE LIBROS

CULTURA VISUAL Y EDITORIAL EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Actores, ideologías y debates en movimiento

Primera edición 2025 (versión electrónica)

© Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad No. 940
Ciudad Universitaria
C.P. 20100, Aguascalientes, Ags.

© Universidad Nacional Autónoma de México
© Instituto de Investigaciones Bibliográficas
© Biblioteca Nacional de México/Hemeroteca Nacional de México
Centro Cultural Universitario, Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México
Tels (55) 5622-6807 y (55) 5622-6811
www.iib.unam.mx

COMITÉ EDITORIAL BIBLIOLOGÍA MEXICANA DIRECTORA DE LA SERIE

Marina Garone Gravier

MIEMBROS DEL COMITÉ EDITORIAL

Fernando Cruz Quintana
Marina Mantilla Trolle
Lourdes Calíope Martínez González
Martha Patricia Medellín Martínez
Nelly Palafox López
Luciano Ramírez Hurtado
Mercedes Isabel Salomón Salazar

© Marina Garone Gravier
Paola Ramírez Martinell
(Coordinadoras)

© Marina Garone Gravier
Paola Ramírez Martinell
Eugenia Roldán Vera
Viridiana Castelazo Ochoa
Laura Alejandra Ramos Mastache
Francisco Javier Rosales Morales
Náyade Soledad Monter Arizmendi

ISBN UAA: 978-607-2638-47-1
ISBN UNAM: 978-607-587-893-5

Hecho en México / *Made in Mexico*

Juan Pablo Herrera Pretelín
(Colaborador)



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



revistas.uaa.mx



libreriavirtual.aa.mx

Índice

¿Por qué estudiar la cultura visual y editorial de los libros de texto gratuitos? Dudas para un debate postergado <i>Marina Garone Gravier y Paola Ramírez Martinell</i>	9
Breve historia de los libros de texto en México (1959-2024): entre la gratuidad, el control gubernamental y la negociación <i>Eugenia Roldán Vera</i>	17
La innovación en el diseño de los libros de texto gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana <i>Viridiana Castelazo Ochoa</i>	51
Tras las letras. La profesionalización de los editores científicos <i>Laura Alejandra Ramos Mastache</i>	81
La lectura recreativa en la segunda generación de libros de texto gratuitos (1972-1980) <i>Francisco Javier Rosales Morales</i>	105
La simbología en los libros de texto gratuitos, ¿para qué? ¿para quién? <i>Paola Ramírez Martinell</i>	131
Imágenes que garantizan una narrativa visual genuina. Usos de fotografías de bancos de imágenes digitales en libros de texto mexicanos de nivel secundaria <i>Náyade Soledad Monter Arizmendi</i>	163

Conclusiones generales 195

Resúmenes curriculares de autores 201

¿Por qué estudiar la cultura visual y editorial de los libros de texto gratuitos? Dudas para un debate postergado

Marina Garone Gravier
Paola Ramírez Martinell

La revolución que ha supuesto la era digital en materia de publicaciones, en procesos de concepción y edición de obras, ha cimbrado nuestra concepción y percepción respecto de diversos ámbitos de la cultura escrita y la lectura. Esos cambios se ven por la mayoría de nosotros como veloces, exagerados y radicales en muchos sentidos, entre otras razones porque los contrastamos con la relativa lentitud en que se desarrolló la tradición histórica de la escritura y la lectura a través del tiempo.

Esa ansiedad por la aceleración ha impulsado o propiciado el auge de nuevos estudios. Los cuestionamientos y análisis sobre los procesos de escritura, producción editorial y lectura, provienen de numerosos ámbitos y disciplinas:

- los que son propiamente dichos autorales o que se centran en el estudio de las motivaciones para la producción de algún género editorial o textos de variada naturaleza temática;
- los que derivan de los estudios editoriales en sí, y la cadena de configuración material de las obras y, finalmente,
- los que se relacionan con los actos y actores del proceso de recepción y lectura de las obras.

Sin embargo, la segmentación de ese circuito de la comunicación, siguiendo la idea de Darnton, no siempre permite captar a cabalidad la imagen global los entrecruces e interacciones de los elementos involucrados –materiales o simbólicos– ni el papel que juegan los participantes del proceso editorial, un proceso que inicia en el autor o en el comitente y llega al lector.

A la luz de esa agitación intelectual, de unos años a esta parte, se han fundado y consolidado varios grupos de investigación que persiguen la comprensión de los procesos materiales, visuales y editoriales. Redes, seminarios, laboratorios, asociaciones y nodos han comentado, discutido y procurado comprender las transformaciones de la cultura escrita y, que a su vez, han ofrecido estudios de casos sobre el pasado –distante o más reciente–, con una perspectiva a veces acotada a pocos casos y otras veces sobre un terreno diacrónico para documentar la esencia editorial y de la transmisión de textos en distintos momentos y culturas.

En ese contexto de efervescencia intelectual, surge uno de los grupos de investigación más dinámicos de México y América Latina: el Seminario Interdisciplinario de Bibliología del Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la Universidad Nacional Autónoma de México

(SIB-IIB-UNAM).¹ En sus ya más de 12 años de existencia, cuenta con un nutrido conjunto de miembros –tanto regulares como oyentes–; pero a la vez, ha reunido a más de un centenar de destacados investigadores quienes han colaborado en las diversas actividades docentes, de investigación y divulgación. A diferencia de otros grupos, el eje del Seminario es estimular y promover el conocimiento de la bibliología, para estar a la vanguardia en las posturas teóricas y metodológicas para los estudios estéticos, visuales, técnicos, materiales y productivos del patrimonio bibliográfico y documental, en sus diversas modalidades, a lo largo de la historia.

El Seminario ha impulsado el estudio de diversos temas como los de la regulación y normatividad de la cultura escrita a través del tiempo, el trabajo de las mujeres en el mundo del libro, los distintos momentos de la tecnología de la cultura escrita y los soportes materiales para la circulación de información así como las relaciones entre imágenes y textos, por mencionar sólo alguno. En esa misma línea y aprovechando la interdisciplinariedad, en 2022 se propuso convocar a un diálogo en torno a los fenómenos que se dan entre la labor editorial y los elementos de la cultura visual en los libros de texto gratuitos (en adelante LTG), un escenario bibliográfico específico y nodal para entender no sólo la historia del libro local sino sus derramas hacia la educación y la construcción de la nación.

Los LTG son uno de los temas más singulares de la historia editorial mexicana que surge en el siglo xx y llega a la actualidad y es prácticamente una faceta de esa historia que la distingue de la de muchas otras naciones. Sobre ese el músculo editorial que apuntaló de manera decidida el proyecto educativo en México, se han escrito cientos de páginas. Los enfoques que se han aplicado al

1 La información del Seminario se pueden consultar en esta página: <https://sib.iib.unam.mx/>

tema van desde los que son eminentemente didácticos y curriculares de los contenidos hasta los que perfilan la comprensión de su razón de ser desde la perspectiva de las ciencias educativas, políticas y sociales. Sin embargo, uno de los aspectos que han sido menos atendidos o han quedado un tanto al margen, tiene que ver con los aspectos bibliológicos, es decir aquellos que revisan las consideraciones de la cultura visual y editorial que determina la configuración formal final de los documentos.

Ese fue el objetivo que nos propusimos: analizar los LTG desde la perspectiva bibliológica, y contribuir a la discusión con una obra colectiva que permitiera dar cuenta de una memoria con especial énfasis en la “producción editorial”.

El interés común que reúne las variadas reflexiones de los autores que participan en esta compilación son los LTG y de manera especial, la cultura visual y editorial que trazan. Los seis autores son especialistas que han reconocido a los procesos editoriales que acompañan a la creación de estos materiales como parte fundamental de una movilización educativa que rebasa los muros de las instituciones escolares mexicanas desde hace más de 60 años; y de esa forma llevan el diálogo sobre los LTG a espacios como el del análisis y estudios sobre la cultura gráfica.

Este libro se conforma por seis capítulos en los que se entreteje la mirada educativa con puntuales consideraciones editoriales que permiten proponer una organización tripartita en la que se considera: el surgimiento e historia de los LTG, el papel de los editores en la producción de estos materiales y el análisis de recursos gráficos que se han ido incorporando a las páginas de estos objetos pedagógicos.

El primer capítulo, escrito por Eugenia Roldán, permite ubicar a los LTG en un contexto histórico-político, cuyos alcances socioculturales y su naturaleza educativa los posiciona como entidades teóricas complejas, cuyo abordaje no ha de tratarse con distancia ni desapego, sino

con absoluta consciencia sobre las implicaciones de su existencia. Roldán, desde su lugar como especialista en investigación educativa, analiza la vigencia de los LTG en México a través de un recorrido que permite dar cuenta de la historicidad de estos recursos de uso pedagógico en el mundo occidental y con precisión va relatando el camino seguido por los actores y entidades involucradas en su producción y distribución en el territorio mexicano. En su discurso, la autora va entrelazando cuestiones de relevancia para la discusión sobre los LTG vigentes, como los intentos previos y continuados por presentar y organizar los contenidos de enseñanza de acuerdo con las ideologías imperantes de las fuerzas políticas que los aprueban, y el objetivo de la estandarización y control editorial, además de las controversias que los han puesto siempre en foco. Así, este capítulo coloca a los LTG en el eje central de este libro, permitiéndole al lector aproximarse a ellos con la información suficiente para mostrarse crítico ante la lectura de los siguientes capítulos y desde luego ante los cambios que se sigan dando en los años venideros.

En los siguientes dos capítulos, las autoras comparten su experiencia como participantes en la conformación de los LTG. Primero, Viridiana Castelazo Ochoa, quien contribuyó con contenidos para uno de los libros de segundo grado de primaria, de la familia de LTG lanzada para el 2023, presenta una panorámica de la historia de los LTG que abona al capítulo anterior y que funciona como una lente que se abre y cierra para mirar a los libros de actual circulación; tomar en cuenta sus procedimientos, controversias e intenciones. La autora, que constantemente deja ver su perspectiva como investigadora educativa, pone sobre la mesa nociones necesarias para comprender el caleidoscopio que se constituye al producir estos materiales y enfatiza en la importancia de la innovación como posibilidad para promover prácticas pedagógicas diferentes. Además de que resalta la relevancia del intercambio

de experiencias entre quienes participan en la construcción de estos materiales.

Sobre este último punto, Alejandra Ramos Mastache, profundiza en el siguiente capítulo, pues refiere a las diferentes figuras involucradas en la edición de una obra que llegará a estudiantes jóvenes y desde su lugar como editora de libros de ciencias para secundaria, plantea los retos de editar para este nivel educativo. La autora enfatiza en cómo la producción de estos textos requiere de integraciones semióticas en las que se consideren tanto a los contenidos como a los estudiantes, para así lograr la presentación de información que realmente pueda emplearse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para ello destaca la necesidad de una profesionalización de editores que involucre la promoción de habilidades pedagógicas.

Los siguientes tres capítulos ponen el acento en tres tipos de recursos gráficos que han aparecido en las diferentes familias de libros de texto, de 1970 a la 2023: las ilustraciones de los libros de lecturas, la simbología de los libros de lengua de primaria y las imágenes de los libros de asignatura en secundaria. Los autores de estos capítulos, aunque parten de distintos paratextos plantean preguntas que van en la misma dirección: ¿cuál es la relación de estos recursos gráficos con los lectores, con los textos y con los contenidos?, y ¿cómo estos recursos consolidan (o no) al proyecto educativo detrás de cada obra? En este sentido, los tres son capítulos que proponen analizar los libros de texto prestando atención a lo gráfico e invitan a no dejar fuera de las consideraciones editoriales a los niños y niñas a los que se forma con estos materiales.

La contribución de Javier Rosales se refiere a la recepción e impacto que los LTG tuvieron en un tipo de lectores muy particular: los docentes, quienes un día fueron alumnos y alumnas de primaria trabajando con los que hoy vemos como recursos emblemáticos, materiales de análisis y punto de partida para investigaciones y discu-

siones sobre mediación lectora, didáctica de la enseñanza, literatura infantil y juvenil e historia de los procesos editoriales. El texto se mueve acompasadamente entre datos sobre la reforma educativa de los años setenta del siglo xx, las metodologías de enseñanza de lengua vigentes durante esa década, la participación de especialistas en el proceso de conformación de los libros de lecturas (la selección de lecturas e ilustraciones) y los recuerdos de quienes entonces ocupaban los pupitres de las aulas del valle de México. Las reflexiones planteadas por Rosales a través de las voces de sus docentes entrevistados, recuerdan que la significación, trascendencia y apropiación de un libro incluye la coordinación entre la pertinencia de las imágenes, su relación con los textos y las formas de invitar a la lectura.

El siguiente capítulo mantiene la mirada en los recursos gráficos de los textos, pero ahora, en lugar de considerar a las ilustraciones se toma en cuenta a la simbología que se ha incorporado en los LTG, desde 1972 y hasta la familia en turno. Paola Ramírez se refiere a la variedad de símbolos que se utilizan en los libros de las diferentes asignaturas en los seis grados de la educación primaria y se centra en los libros dedicados al trabajo en torno al lenguaje y la comunicación. A través de su revisión propone una clasificación de los símbolos, según sus usos e iconicidad, lo que la lleva a plantear una hipótesis sobre para qué y para quién son los símbolos de los libros, situación que lleva a pensar en la pertinencia y/o relevancia de incorporar ciertos elementos gráficos en libros que tienen propósitos pedagógicos.

El libro cierra con un capítulo que va en consonancia con lo que se lee en los textos de Rosales y Ramírez. Náyade Monter retoma a las imágenes que se utilizan en los LTG y particularmente atiende a dos aspectos, su procedencia y uso en los materiales creados para los grados de secundaria y tanto con los ejemplos que brinda como con los argumentos que da, la autora abre un espacio

para seguir pensando en la iconotextualidad a partir de la puesta en página y la construcción de una obra en su totalidad. El uso de recursos tomados de bancos de imágenes digitales, arista desde la que se posiciona la autora, hace que nos encontremos con la fragmentación o coordinación de los contenidos dados por los textos e imágenes y da pie para continuar el diálogo sobre cómo el empleo de ciertos recursos puede ser más o menos pertinente en el sentido de ejemplificar, reforzar ideas, o bien, fungir como elementos estéticos.

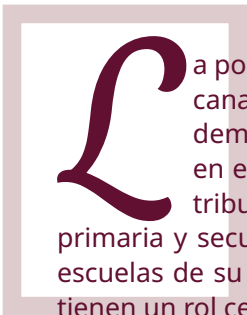
El recorrido y diálogo sostenido con estos autores da cuenta de la interdisciplina que propicia el estudio de los LTG, pues son objetos en los que el contenido textual y gráfico resuena gracias a las ideas y propósitos pedagógicos que se integran y materializan visualmente, los cuales sólo persisten en la comprensión y la socialización. De esta manera esperamos que de ahora en adelante los lectores de esta compilación consideren en canon tanto la razón y existencia de los LTG, como el papel de los editores que los conforman y la relevancia de los recursos gráficos que se integran a sus textos, con los cuales se crean representaciones verboicónicas únicas que les dan identidad.

Bibliografía

Seminario Interdisciplinario de Bibliología. *Seminario Interdisciplinario de Bibliología*, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, UNAM, <https://sib.iib.unam.mx/>

Breve historia de los libros de texto en México (1959-2024): entre la gratuidad, el control gubernamental y la negociación

Eugenia Roldán Vera



La política del Libro de Texto Gratuito (LTG) mexicana es única en el mundo. En ningún país democrático se encuentra vigente un sistema en el que el gobierno nacional produzca y distribuya gratuitamente los libros de texto de primaria y secundaria, para uso obligatorio en todas las escuelas de su territorio. Ciertamente, todos los estados tienen un rol central en la determinación del currículo y los contenidos de los libros: casi siempre los ministerios de educación, nacionales o locales, aprueban los libros de editoriales privadas previamente a su producción masiva y distribución comercial. En algunos lugares los gobiernos compran libros y los distribuyen gratuitamente a algunas escuelas; en otros, los gobiernos mismos producen algunos de los textos que circulan.¹ Pero en ningún lugar el

¹ Aunque las políticas cambian con el tiempo, véase por ejemplo este reporte sobre la producción de libros de texto en varios

Estado ha tenido un control sostenido sobre la producción y la distribución de los libros de texto por tanto tiempo como en México.

El objetivo de este capítulo es revisar la historia de esta política mexicana para buscar nuevas respuestas a la pregunta de cómo ha logrado mantenerse vigente desde 1959 hasta la fecha. Para ello, analizaré la configuración histórica de la relación entre el Estado, la educación y los libros de texto, los actores individuales e institucionales involucrados en esta política y las distintas coyunturas históricas que la han modificado. Me centro en los procesos de producción y regulación de los libros de texto y no en el análisis de sus contenidos disciplinares u orientaciones pedagógicas.

Estas páginas fueron pensadas al calor de la polémica que se suscitó en el año 2023 en torno a la reforma de los libros de texto gratuitos implementada por el presidente Andrés Manuel López Obrador, y fueron revisadas en los meses que siguieron a las elecciones de junio de 2024 que encaminaron a México a un sistema de partido hegemónico que evoca el país de la década de 1960, cuando inició la política del LTG. Tales circunstancias han incidido en el argumento que sostendré a lo largo de este capítulo: que esta política se ha mantenido con una aprobación mayoritaria gracias a una serie de adecuaciones y pactos establecidos entre los gobiernos, las editoriales, el magisterio y otros sectores sociales en varios momentos de la historia, sobreviviendo así a distintas configuraciones de poder.

El capítulo está dividido en cuatro secciones. En la primera me refiero brevemente a la conformación histórica del libro de texto en el mundo occidental, para

países latinoamericanos: Eugenia Roldán Vera y Cortes Velasco, "Report on Production, Distribution and Textbook Provision Policies in Four Latin American Countries", en *Eckert Dossiers* (Georg Eckert Institute for International Textbook Research), 17. <https://repository.gei.de/handle/11428/281>

entender las características que lo definen en nuestro tiempo. En la segunda reviso la historia de la producción y la distribución de los libros de texto en México hasta antes de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) en 1959. En la tercera analizo el diseño y las transformaciones de la política del LTG en México desde 1959 hasta 2023. En el epílogo reflexiono hasta qué punto los cambios que han ocurrido en el momento contemporáneo transforman la relación entre las distintas partes involucradas en dicha política.

La configuración histórica del libro de texto en el mundo occidental

Libros para acompañar la actividad escolar han existido desde la antigüedad clásica. Sin embargo, se trataba de materiales que no estaban pensados para que cada estudiante tuviera su propio ejemplar y no sustitúan la labor de los maestros. Durante la Edad Media la lectura y la escritura fueron actividades restringidas a ciertos círculos del ámbito monacal, por lo que no se puede hablar tampoco de libros escolares. No fue sino hasta el siglo **xvi** que, a raíz de la invención de la imprenta y su relación con la formalización de las lenguas vernáculas, así como con la Reforma y la Contrarreforma religiosas, los libros adquirieron una nueva relación con la enseñanza. Entre los siglos **xvi** y **xviii**, la lectura se convirtió en una forma de acercarse a Dios y la evangelización devino el aspecto central de todas las confesiones cristianas. La Biblia –en las escuelas protestantes– y los catecismos de doctrina cristiana –en las católicas– se volvieron materiales comunes para la enseñanza de la lectura. Además, proliferaron silabarios, cartillas y catones impresos, unos cuadernillos de pocas páginas con una mezcla de muestras de letras,

nociones gramaticales y máximas morales para apoyar el aprendizaje de la lectura.²

A mediados del siglo XVII se publicó uno de los primeros libros escolares que pretendía enseñar, de manera secuenciada y cíclica, las cosas del mundo material y espiritual, a partir de una combinación de textos e imágenes: el *Orbis Sensualium Pictus*, de Johan Amos Comenius (1658), traducido y publicado profusamente tras su primera edición en latín y alemán. Aunque el *Orbis* es considerado el primer libro de texto, no forma parte de un conjunto de libros similares.

El género de los libros de texto se constituyó propiamente en el siglo XIX. En un contexto de abaratamiento general de las técnicas de impresión, expansión de la escolarización y el desarrollo de los sistemas educativos nacionales, el libro impreso se convirtió en un medio esencial para la organización de la enseñanza.³ Chris Stray registra en el ámbito británico la aparición, a mediados del siglo XIX, del vocablo *textbook* –distinto del pre-existente *school book*– para referirse a un libro que condensaba en un solo texto todos los contenidos de una clase. Esto es, un manual que era “al mismo tiempo, libro y maestro”, en un panorama de insuficiencia de maestros preparados para atender las numerosas nuevas escuelas.⁴ La aparición de este vocablo refleja la emergencia mundial del género de libros que resolvía la necesidad de enseñar a muchos niños los mismos conocimientos.

En el tránsito del siglo XIX al XX los libros de texto tuvieron un papel importante en la definición de las disciplinas escolares: no fueron simplemente repositorios de

2 Roldán Vera, Eugenia, “Textbooks and Education”, en Eckhardt Fuchs y Annekatrin Bock (eds.), *The Palgrave Handbook on Textbook Studies* (New York: Palgrave Macmillan, 2019), 103-113.

3 Choppin, Alain, “Le manuel scolaire: une fausse évidence historique”, *Histoire de l'éducation* 117 (2008): 7-6.

4 Stray, Chris, “Paradigms Regained: Towards a Historical Sociology of the Textbook”, *Journal of Curriculum Studies* XXVI, 1 (1994): 3.

un saber que se generaba en otro lugar ni expresión de un currículum prescrito; a menudo los libros precedían o sustitúan los programas diseñados por autoridades educativas, por lo que ellos definían los contenidos y la perspectiva de los cursos.⁵

A lo largo del siglo xx, con la generalización de la escuela graduada y la conformación de una enorme industria editorial especializada en manuales, los libros de texto se volvieron cada vez más específicos y diversificados para niños de diferentes edades. Los libros se enriquecieron con una serie de actividades para propiciar el aprendizaje, por lo que las didácticas especializadas de las distintas materias se desarrollaron en relación con los propios manuales.

Estudios generales apuntan a que en el siglo xxi el libro de texto ha perdido su centralidad en el salón de clase al convertirse en sólo una de las varias tecnologías que coexisten en la enseñanza. Sin embargo, en México este instrumento, al menos hasta finales de la década pasada, era el más usado por los maestros.⁶

Libros de texto y control gubernamental en México

En México, la publicación extensiva de libros de texto data de finales del siglo xix. Aunque desde el siglo xviii hubo una profusa impresión de silabarios, catecismos y catones para uso escolar, estos impresos no tenían las características de los libros de texto modernos señaladas en el apartado anterior. Durante el siglo xix circularon, además de silabarios, catecismos políticos así como manuales de

5 Viñao, Antonio, "Historia de las disciplinas escolares", *Historia de la educación* 25 (2006): 243-269.

6 Dávalos, Amira et al. *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares* (Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019).

geografía, historia y otros ramos escolares, pero no fue sino hasta el último tercio del siglo que el desarrollo de la industria editorial local permitió una generalización del uso de estos medios en contextos escolares; ello ocurrió sobre todo en ámbitos urbanos.

En cuanto a la regulación de los textos, desde la época virreinal había un control gubernamental sobre la producción de libros para uso escolar, pues la Corona otorgaba el privilegio real para imprimir catecismos de doctrina a unos cuantos impresores. Tras la independencia, la abolición de los gremios, la libertad de imprenta y el fin del monopolio español sobre la importación de impresos desencadenaron la multiplicación de las imprentas e hicieron que hubiera mucho menos control de lo que se publicaba y circulaba. En ese contexto, algunos municipios, que durante la mayor parte del siglo xix fueron los entes encargados de proveer enseñanza elemental y de supervisar la que impartían escuelas particulares, ejercieron funciones reguladoras de los libros de uso escolar: convocaron a concursos de libros de texto, aprobaron, dictaminaron, imprimieron, compraron o distribuyeron gratuitamente algunos catecismos políticos, silabarios, o compendios de historia o geografía. También las sociedades lancasterianas locales, asociaciones filantrópicas que funcionaban en parte con recursos estatales para la promoción de la educación elemental, cumplieron esa tarea.

El control gubernamental sobre los libros se incrementó a partir de la consolidación del Estado liberal en 1867 y sobre todo en el porfiriato (1876-1910). En este periodo se crearon mecanismos para uniformar métodos, currículum y gestión de las escuelas. Al centralizarse la educación primaria en los gobiernos estatales, estos pasaron a ocuparse de la aprobación de algunos de los libros de texto. En la Ciudad de México los libros fueron autorizados por la Escuela Normal de Maestros a partir de 1887, por la Dirección General de Instrucción Primaria en 1896 y por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA)

entre 1905 y 1917. La SIPBA juzgaba si los libros se ajustaban a los planes y programas oficiales y emitía listas de los libros autorizados para uso en las escuelas públicas, las cuales incluían más de un libro por asignatura. Con todo, seguían existiendo libros no autorizados que eran usados en algunas escuelas particulares.

Tras la revolución mexicana, la Secretaría de Educación Pública (SEP) fundada en 1921, profundizó la centralización educativa y con ello el papel del Estado en la regulación de los libros de texto. Aunque la educación seguiría, en principio, siendo potestad de los gobiernos de los estados federales, la SEP estaría a cargo de todas las escuelas públicas del Distrito y territorios federales, todas las escuelas rurales (recién creadas o absorbidas de las escuelas estatales) y todas las secundarias, entre otras instituciones. En las dos primeras décadas de su existencia, la SEP convocó a concursos para libros de primaria y reforzó los lineamientos para la aprobación de libros, tanto en términos de contenido como de formato y precios.⁷ La Ley Orgánica de Educación de 1942 prescribió por primera vez la unificación de los contenidos, currículum y métodos de enseñanza en todo el país y estableció que todas las escuelas dependientes de la SEP deberían usar libros de texto aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. En 1944 se creó una Comisión para la Revisión y Coordinación de Planes, Programas Escolares y Libros de Texto encargada de emitir concursos para libros de texto y publicar listas de libros de texto aprobados para ser usados en escuelas públicas y particulares. Esta comisión se mantuvo, bajo nombres diferentes, hasta 1959. Su control no era muy efectivo, pues muchos de los libros

7 María Guadalupe Mendoza Ramírez, *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)* (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2009).

que no aprobaba sí se imprimían y eran utilizados en las escuelas privadas del país.⁸

A la par de los progresivos intentos gubernamentales de regulación de libros escolares, a partir de 1921 aumentó la función del Estado como productor y distribuidor de esos libros. José Vasconcelos, primer Secretario de Educación, mandó la publicación de un libro de texto para primaria, *El libro nacional de lectura* –del cual la SEP distribuyó 10,000 ejemplares gratuitos– así como la obras de autores grecolatinos y occidentales, los llamados “Clásicos”, para ser distribuidos sin costo en escuelas y bibliotecas. A los “Clásicos” le siguieron en ulteriores administraciones libros para niños y manuales de enseñanza técnica para trabajadores, también publicados y distribuidos por el Departamento Editorial de la SEP. En la década de 1930, el presidente Lázaro Cárdenas creó la Comisión Editora Popular para la producción de libros de texto y otros manuales de bajo costo que habrían de apuntalar la reforma de la educación socialista. En lo que sería un antecedente directo de la política de LTG en los sesenta, dicha Comisión publicó la serie “Simiente”, para escuelas rurales, y la “Serie SEP. Escuela Socialista”, para escuelas urbanas, de las que se distribuyeron 3.5 y 1.75 millones de ejemplares respectivamente entre 1936 y 1939.⁹ En la siguiente década, bajo la gestión de Torres Bodet, de 1944 a 1948 la SEP publicó la serie “Biblioteca Enciclopédica Popular”, que reunió 134 obras de literatura, historia y ciencia popular, incluyendo algunos libros de texto, que se vendían a precios módicos o eran distribuidos gratuitamente a maestros rurales.¹⁰

8 Lorenza Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana* (México: SEP/Conaliteg, 2011): 41.

9 Lucía Martínez Moctezuma, “Los libros de texto en el tiempo”, en *Diccionario de historia de la educación en México* (México: UNAM / CIESAS / Conacyt, 2002), 1-31.

10 José Woldenberg, “Torres Bodet: carácter y trayectoria”, *Revista de la Universidad de México* 93 (2011): 89-91.

La población mexicana se duplicó entre 1930 y 1960 (pasó de 16.5 a casi 35 millones), y la población en edad escolar aumentó a un ritmo mayor favorecida por la disminución de la mortalidad infantil (había 7.8 millones de niños de 6 a 14 años en 1959), con lo que la demanda potencial de libros de texto se incrementó.¹¹ Para finales de la década de 1950 había 36 editoriales que publicaban libros de texto para primaria objeto de aprobación por la SEP, pero sus productos no eran muy accesibles por el costo y se estima que llegaban sólo al 20% de la población escolar.¹² En esa década hubo intentos gubernamentales por regular ese mercado, como un programa de 1953, elaborado bajo la presidencia de Adolfo Ruiz Cortines, para regular el comercio de libros de texto de educación superior: una comisión compraría todos los libros requeridos para estudiantes a editoriales mexicanas y extranjeras y los vendería directamente a los estudiantes al mismo precio de compra, sin intermediarios.¹³

Aunque dicho programa no llegó a implementarse, constituye un importante antecedente para lo que ocurrió en 1959. Ese fue el año en que el gobierno de López Mateos delineó una política de producción y distribución gratuita de libros de texto estandarizados de todas las materias y de uso obligatorio para todas las escuelas primarias del país. La instrumentación de dicha política, como veremos en el siguiente apartado, estaría a cargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

11 Departamento de Muestreo, Secretaría de Industria y Comercio. *Fundamento estadístico del Plan de once años de educación primaria*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1961.

12 Elizer Ixba Alejos, "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia extranjera", *Revista mexicana de investigación educativa* XVIII, 59 (2013): 1189-1211.

13 Susana Quintanilla y Elizer Ixba Alejos, "Martín Luis Guzmán y los primeros libros de texto gratuitos en México", en *La educación pública: patrimonio social de México*, Vol. 2, 143-167 (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica / SEP, 2011).

(Conaliteg). Esa política, con algunos cambios importantes, pervive hasta nuestros días.

Ahora bien, ¿se puede decir que lo reseñado hasta aquí fue una historia progresiva de avance del estado sobre lo educativo? La mayor parte de la bibliografía sobre la historia de los libros de texto en México así lo asume. Sin embargo, estudios hechos bajo la perspectiva político-antropológica de la construcción cotidiana del Estado invitan a repensar la historia de la relación entre Estado y educación en la primera mitad del siglo xx como una historia de construcción mutua: el Estado se fue configurando en el proceso de constitución de un sistema escolar y dicho sistema fue creando el Estado y consolidando su existencia.¹⁴ En ese sentido, es posible afirmar que la historia de los libros de texto en los siglos xix y xx no es simplemente la historia del intento del Estado mexicano por controlar los contenidos de la enseñanza, sino también es parte de la historia de la construcción del Estado.¹⁵ Por una parte, desde el siglo xix los contenidos de los libros de texto de historia, geografía, civismo y hasta de lecciones de cosas, higiene y ciencias naturales iban construyendo y movilizand o narrativas sobre la conformación de la nación y del Estado mexicanos; por la otra, la creación de instancias para establecer un cierto currículum, estandarizar la manera de enseñarlo, certificar o autorizar libros, la producción de materiales por la propia SEP y/o la distribución gratuita parcial de los mismos son procesos que materializaron al Estado: crearon instituciones nuevas –consolidadas para la década de

14 Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (Zamora: El Colegio de Michoacán, 2007).

15 Yasser Vilululfo Martínez Tapia, “Formación ciudadana en México a través de dos dispositivos educativos: libros de texto gratuitos y cine de salud (1960-1968)”. Tesis de Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones educativas (Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, 2022).

1960–, establecieron relaciones de ciudadanía, y generaron formas de gobierno de lo educativo.

La política del libro de texto gratuito: formación de instituciones y pactos entre actores

Creación y alcances de la Conaliteg 1959-1972

El 12 de febrero de 1959 se creó la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (Conaliteg) como un órgano dependiente de la Secretaría de Educación Pública. La Conaliteg fue producto de una iniciativa conjunta del escritor Martín Luis Guzmán, el secretario de educación Jaime Torres Bodet y el presidente Adolfo López Mateos. Tenía la función de definir las características de los libros de texto de todas las asignaturas de los seis grados de la primaria según los programas de la SEP, convocar a concursos para la escritura de los libros, seleccionar los ganadores, imprimirlos y distribuirlos a todas las escuelas primarias –federales, estatales y particulares– del país. Como han señalado Ixba y Quintanilla, con la creación de la Conaliteg el estado federal dejó de ser el mero regulador de los contenidos y el comercio de libros de texto para convertirse, al menos en principio, en el detentador del monopolio del circuito total de los libros de texto de primaria, desde su diseño hasta su distribución.¹⁶ Sin embargo, como mostraré, la conformación y sostenimiento de ese monopolio implicó una serie de pactos, concesiones y negociaciones con distintos sectores sociales y de la industria editorial a lo largo de su existencia, así como procesos de reorganización administrativa al interior de los sucesivos gobiernos.

16 Quintanilla e Ixba, “Martín Luis Guzmán y los primeros libros de texto”, 149.

El ambicioso plan de publicación y distribución de libros de texto era paralelo al igualmente ambicioso *Plan de Once Años*, el cual pretendía en ese número de años escolarizar a tres millones de niños y niñas que estaban fuera de la primaria. En 1959 se estimaba que, de una población de 7.8 millones de personas entre 6 y 14 años de edad, sólo 4.8 millones estaban inscritos en una escuela primaria.¹⁷ Escolarizarlos implicaría construir un enorme número de escuelas, formar una gran cantidad de maestros y/o capacitar a los existentes. Esto, en realidad, se lograría fundamentalmente a partir de la reducción de la jornada escolar y creando el doble turno (permitiendo a los maestros trabajar dobles turnos).

Tanto la Conaliteg como el *Plan de Once Años* eran programas transexenales que pretendían transformar la realidad educativa mexicana a una escala no vista hasta entonces. Estaban en sintonía con tendencias mundiales de estatización de amplios sectores de la vida pública y de conformación de estados educadores que pretendían controlar todas las dimensiones de la socialización de las nuevas generaciones. Pero ¿tenía el estado mexicano la capacidad y los recursos para hacerlo?

El argumento oficial más importante en la creación de la Conaliteg era hacer efectiva la gratuidad de la enseñanza establecida, desde 1917, en el artículo 3º de la Constitución mexicana. El argumento aparecía desde las dos primeras consideraciones del decreto de creación del organismo: “dicha gratuidad sólo será plena cuando además de las enseñanzas magisteriales los educandos reciban, sin costo para ellos, los libros que les sean indispensables en sus estudios y tareas”.¹⁸ Las siguientes dos consideraciones mencionadas en el decreto eran de or-

17 Departamento de Muestreo, *Fundamento estadístico*.

18 “Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”. *Diario Oficial de la Federación*, 13 febrero 1959, p. 2. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4577795&fecha=13/02/1959&cod_diario=196156

den económico: la existencia de un mercado donde los libros son “materia de actividad comercial” diversificaba los libros y elevaba sus precios acorde a los intereses de sus productores; en cambio, “sometida la producción de dichos libros a las solas decisiones de un organismo extraño ajeno a los afanes del lucro, eso los abaratará en cuantía suficiente para que el estado tome y soporte sobre sí la carga de proporcionarlos gratis”. La última consideración era de orden cívico: “Al recibir gratuitamente los educandos sus textos, y esto no como una gracia, sino por mandato de la ley, se acentuará en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos”.¹⁹

En esas tres consideraciones se encuentran condensados tres de los temas que han dominado la percepción pública y la discusión académica sobre los libros de texto hasta nuestros días: la gratuidad, el estado como garante de que la producción de los libros no estará regida por el lucro (en un mercado peleado por las editoriales comerciales) y las implicaciones de las dos anteriores para el nacionalismo y las relaciones de ciudadanía establecidas entre el estado y las infancias. Otra consideración subyacente al programa de libros de texto gratuitos, aunque rara vez mencionada explícitamente en las fuentes, era la de su enorme utilidad para los maestros. Ante un magisterio sobrepasado por el crecimiento de la población escolar y formado de manera muy desigual (en 1950 sólo el 52% de maestros en zonas rurales y el 21% de maestros rurales estaban certificados), los libros de texto gratuitos eran vistos por las autoridades como instrumento para proveer un corpus de contenidos y enfoques pedagógicos actualizado y estandarizado.²⁰

19 *Ibid.*

20 Cecilia Greaves L., *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)* (Ciudad de México: El Colegio de México, 2008), 262.

Pese a ser un órgano dependiente de la SEP, la Conaliteg fue diseñada con cierta independencia de ella. Según el decreto de creación, sus principales integrantes, a saber, un presidente, un secretario general, seis vocales y cinco representantes de la opinión pública, serían designados por el jefe del Poder Ejecutivo. Sólo un cuerpo de doce colaboradores pedagógicos y otros funcionarios menores serían nombrados por el titular de la SEP. La presencia de los representantes de la opinión pública, que fueron los directores de los cuatro periódicos principales de la época –*El Universal*, *Excelsior*, *Novedades* y *La Prensa*– era una medida tendiente no sólo a allanar el camino para la política de los libros de texto oficiales, sino también a hacer posible la magna tarea de impresión de los materiales.

La creación de la Conaliteg no suscitó reacciones negativas en un inicio, pues se la veía como un programa compensatorio de producción y distribución gratuita de libros de texto para las clases bajas de la población. Sin embargo, cuando en enero de 1960 la SEP no publicó las usuales listas de libros autorizados para los grados de 1º a 4º de primaria (sólo lo hizo para los de 5º y 6º), se encendieron las alarmas: eso sugería que el gobierno pretendía que no se utilizaran, ni en escuelas públicas, ni en privadas, libros distintos a los que la Conaliteg iba a producir.

Las protestas iniciaron en la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares y se extendieron sobre todo a los sectores sociales de derecha: la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), el Partido Acción Nacional (PAN), el Movimiento Familiar Cristiano y altas autoridades de la jerarquía católica.²¹ Entre los argumentos se manejaba que el uso de un mismo libro para todo tipo de escuelas era una especie de totalitarismo porque uniformaba el pensamiento y convertía a la SEP en una “nueva inquisi-

21 Cecilia Greaves L., “Política educativa y libros de texto gratuito: una polémica en torno al control de la educación”, *Revista mexicana de investigación educativa* VI, 12 (2008): 205-221.

ción”.²² En el contexto del triunfo de la revolución cubana y la inmersión de América Latina en la guerra fría, se invocaba el peligro del comunismo y la defensa de la libertad de enseñanza ante la amenaza de un poder gubernamental omnipresente.²³ Soledad Loaeza considera que ésta fue la batalla definitiva entre la iglesia y el estado por el control de lo educativo, iniciada cien años antes con el proceso de secularización.²⁴ Hubo manifestaciones contra los libros en los estados de Colima, Chihuahua, Guanajuato, Michoacán y San Luis Potosí. En febrero de 1962 tuvo lugar una protesta masiva de 300,000 personas en la ciudad de Monterrey, convocada por la Unión Neoleonesa de Padres de Familia, el PAN, banqueros, comerciantes y empresarios de la región, en la que se reclamaba el derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos contra la imposición del gobierno. Pese a que este tenía el apoyo de sectores como El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP), y la Alianza Popular de Padres de Familia, las protestas se tornaron tan álgidas que el mes siguiente el gobierno tuvo que suavizar su posición: el presidente López Mateos declaró que, pese a que los libros de texto eran de uso obligatorio, los maestros (de escuelas particulares) podían emplear adicionalmente otros libros comerciales. Eso calmó los ánimos y puso fin a las protestas. Esa fue la primera gran concesión que hizo el gobierno mexicano en su política de libros de texto gratuitos: al no ser únicos, los LTG ganaron

22 “Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos, firmada por un grupo de autoras de libros de texto para primer año”, *Excelsior*, 22 de marzo de 1960.

23 Valentina Torres Septién, “Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana”, en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (Ciudad de México: El Colegio de México / SEP / CONALITEG, 2011), 179-198.

24 Soledad Loaeza, *Clases medias y políticas en México: la querella escolar, 1959-1963* (Ciudad de México: El Colegio de México, 1988).

legitimidad y se estableció un régimen de coexistencia con los libros de texto y otros materiales publicados por editoriales privadas. Así, la relación entre la Conaliteg y la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), fundada en 1964, fue buena.

Ahora bien, pese a que el decreto de creación establecía que la Conaliteg fijaría las características de los libros de texto de acuerdo con los programas de la educación primaria para someterlos a concurso, en realidad los libros fueron en buena medida los que determinaron los contenidos de la enseñanza. Por una parte, el primer concurso para los libros fue declarado desierto, por lo que los textos fueron comisionados a autores que ya tenían experiencia en la escritura de ese tipo de materiales y corregidos directamente por el titular de la Conaliteg, Martín Luis Guzmán.²⁵ Por la otra, los primeros libros fueron publicados antes de que aparecieran los nuevos programas de la SEP, de manera que se basaron en programas anteriores (1957) y, de facto, determinaron por sí mismos los contenidos y los enfoques didácticos de las diversas asignaturas: lenguaje, aritmética y geometría, ciencias naturales, geografía, historia, educación cívica y ética, dibujo, música y canto, trabajos manuales, economía doméstica (para niñas), educación física e higiénica. Los que se publicaron después de 1961 sí siguieron los planes de la reforma curricular de 1960, aunque en ella no hubo demasiados cambios respecto de la anterior. Gradualmente, durante los primeros años de la década de 1960 se fue publicando, para cada asignatura de cada grado, un libro para el alumno, un cuaderno de trabajo y un libro para el maestro.

Para producir los 112 millones de libros que la Conaliteg entregó entre 1960 y 1964, el gobierno pagó

25 Elizer Ixba Alejos, "El estado mexicano: ¿artífice de los libros de texto gratuitos? Origen y hechura de la primera generación de los LTG (1959-1964)", tesis de doctorado en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas (Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, 2014).

a grandes editoriales comerciales, sobre todo a Novaro y La Prensa, para que participaran en la impresión y en la distribución. De esa manera las editoriales mexicanas quedaron incluidas en el nuevo esquema de producción de libros de texto.²⁶

La reforma de 1972: autonomía y recursos para la elaboración de los LTR

En 1972 el presidente Luis Echeverría (1970-1976) lanzó una nueva reforma educativa en el contexto de la llamada apertura democrática, la cual significaba abrir el aparato gubernamental para permitir que diversos grupos sociales –estudiantes, intelectuales disidentes, partidos de izquierda– movilizados en 1968, pudieran formar parte de él. La nueva Ley Federal de Educación de 1973 contemplaba la sustitución de los libros de texto y una nueva reforma curricular organizada por áreas de aprendizaje: español, matemáticas, ciencias naturales, y ciencias sociales, educación artística, física y tecnológica.

La nueva ley creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, organismo dependiente de la SEP que, sin embargo, agrupaba a muchas organizaciones profesionales involucradas en la enseñanza. Esta Comisión asignó la redacción de los nuevos libros de texto a un equipo interdisciplinario de especialistas: maestros, científicos, fotógrafos e ilustradores. Los libros de matemáticas y ciencias naturales fueron comisionados al Cinvestav; los de español y ciencias sociales, al El Colegio de México. Los equipos que elaboraron los libros de texto tuvieron acceso a copiosos recursos (gracias a la era del auge petrolero), gozaron de gran autonomía, trabajaron con base en avances importantes de la investigación edu-

26 Quintanilla e Ixba, “Martín Luis Guzmán y los primeros libros de texto”, 149.

cativa y disciplinar de la época, los pusieron a prueba y los pudieron corregir previamente a su impresión masiva. Bajo la influencia del enfoque constructivista, el equipo de autores que elaboró los libros procuró que el aprendizaje se centrara menos la memorización de contenidos y más en el razonamiento y la comprensión de los conceptos; los libros de ciencias naturales fomentaron el uso del método científico para obtener conocimiento y se eliminaron los cuadernos de trabajo.

Nuevamente los libros fueron fundamentales en la determinación de los contenidos y enfoques. Como ha señalado Antonia Candela, miembro del equipo de autores de los libros de Ciencias Naturales, lo primero que se elaboraba era el libro para el maestro, en el que se establecían los contenidos y aproximaciones pedagógicas con cierta independencia de los programas de la SEP. Después de ese se hacían el libro de texto y el cuaderno de trabajo para los alumnos.²⁷

Los LTG de esta década también provocaron debates. En esta ocasión no giraron en torno a su existencia o al papel del estado como su productor y distribuidor, sino que versaron sobre ciertos contenidos. La UNPF argumentó que los libros de ciencias sociales promovían una ideología materialista y socialista, en tanto que consideraron inapropiados los contenidos de educación sexual de los de ciencias naturales. Autores de libros de texto de la época han hablado de los procesos de reescritura y negociación entre autores, ilustradores y autoridades de la SEP para sacar adelante el capítulo del libro de sexto que hablaba de la reproducción humana.²⁸ Con todo, estas po-

27 Ver presentación de Antonia Candela en el Panel de discusión *Libros de Texto Gratuitos: Una mirada desde los 70*, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, 23 de mayo de 2024. Disponible en: https://www.youtube.com/live/YGGruVRp6Hk?app=desktop&si=VEwrGfvM8K8_Jmry&ai

28 Salvador Camacho Sandoval, *La temible sexualidad: reformas educativas en México y libros de texto en debate* (Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019).

lémicas no provocaron reacciones tan acendradas como las de la década anterior y no impidieron la producción y distribución de los libros.

De 1978 a 1992: crisis económica, descentralización y reorganización de la función de producción de libros de texto

Hacia finales de la década de 1970, el estatus y las funciones de la Conaliteg cambiaron. En 1978 se creó el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, presidido por el titular de la SEP, donde el director de la Conaliteg tendría un lugar como vocal. El Consejo se encargaría de la “orientación, coordinación y evaluación de los contenidos, planes y programas de estudio, los métodos educativos y las normas técnico-pedagógicas de las diversas áreas, tipos y modalidades de la educación”. Dos años más tarde, el 28 de febrero de 1980, el presidente López Portillo emitió un decreto que constituyó a la Conaliteg en organismo descentralizado y le cambió su objetivo: ahora se ocuparía únicamente de la edición e impresión de los libros de texto gratuitos, así como materiales didácticos similares.²⁹ A partir de entonces, la elaboración de los libros pasó a una oficina de la SEP en la Secretaría de Educación Básica.

La Junta Directiva de la nueva Conaliteg estaría presidida por el Secretario de Educación Pública y en ella estarían diversos funcionarios de la SEP, además del rector de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta nueva estructura quedaron excluidos sectores de la opinión pública (la prensa) que antes participaban de la toma de decisiones sobre los libros de texto. Eso tal vez explique por qué las

29 “Decreto por el que se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos como Organismo Público Descentralizado”. *Diario Oficial de la Federación*, 28 febrero 1980, 2. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4848957&fecha=28/02/1980#gsc.tab=0

discusiones posteriores en otros momentos de reforma de los libros de texto fueron más encarnizadas.

Bajo ese nuevo esquema, en 1982 la Conaliteg publicó los nuevos libros de texto gratuitos de telesecundaria (subsistema creado en 1968) y de preescolar y siguió reeditando los de primaria producidos en la década anterior.

La década de 1980 se caracterizó por una fuerte crisis económica que, entre muchas otras consecuencias, provocó el estancamiento del sistema educativo y la caída de los salarios del magisterio. La incapacidad del gobierno para lidiar con el desastre causado por el terremoto de 1985 contribuyó al surgimiento de una sociedad civil organizada que exigía mayor participación en lo político. Al llegar al poder, el presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) emprendió una serie de reformas tendientes al achicamiento del estado, programas sociales de alivio a la pobreza de carácter clientelar y la negociación de un Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos. Una nueva reforma educativa fue formalizada en el Plan Nacional para la Modernización Educativa (1989), el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992) y una nueva Ley General de Educación (1993). En el Acuerdo, en el que participaron el presidente, los gobernadores de los estados de la Federación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se planteó la reorganización del sistema educativo, un mecanismo de estímulos económicos a los docentes por actualización y desempeño individual (carrera magisterial), y la publicación de nuevos libros de texto. Pese a medidas descentralizadoras que dieron a los estados mayor control sobre la administración del sistema educativo, la SEP mantuvo la facultad de diseñar el currículum y los libros de texto estandarizados para todo el país.

En 1986 la SEP inició un programa de promoción de la lectura en la escuela que involucraba la selección y compra de libros infantiles a editoriales privadas (mediante convocatoria) para ser publicados masivamente

por la Conaliteg y distribuidos a bibliotecas escolares y de aula. De ahí nació la colección “Libros del Rincón”, entre otras. Eso fortaleció el sistema de coparticipación de las editoriales privadas y la SEP y dio un impulso a la literatura infantil en México.

Los años 90: reformas, polémicas y nuevo esquema de producción de libros de texto para secundaria

Los libros de texto de primaria fueron re-escritos entre 1992 y 2007, iniciando con la gestión de Ernesto Zedillo en la SEP, previa a su ascenso a la presidencia (1994-2000). Algunos fueron elaborados por concurso y otros fueron comisionados a grupos de expertos. Los libros que se hicieron en esta década fueron afectados por la separación, al interior de la SEP, del Departamento de Planes y Programas (llamado Dirección de Desarrollo Curricular a partir de 2002) respecto del de Contenidos y Métodos, que diseñaba y producía los libros y materiales educativos (Dirección de Materiales Educativos a partir de 2006). Ello desconectó el proceso de elaboración de programas del proceso de confección de los libros, que anteriormente se hacían de manera conjunta. A partir de entonces, los planes y programas se elaboraban primero y se acortaban los tiempos para la confección de los libros que aparecían después.³⁰

30 La hipótesis de Elsie Rockwell sobre esta desconexión es que obedeció a la gran presión de las editoriales privadas por conocer los programas con más tiempo para elaborar sus libros comerciales, sin tener que esperar que aparecieran los LTG para tener sus propias versiones listas para el inicio del año escolar. Las editoriales habrían exigido trabajar en las mismas condiciones que quienes hacían los LTG, con miras a competir con ellos cuando, eventualmente, el mercado se abriera (lo que no ocurrió). Ver discusión final en el Panel de discusión *Libros de Texto Gratuitos: Una mirada desde los 70*, Departamento de Investiga-

Los libros de historia de 4º, 5º y 6º grados, que fueron comisionados a un equipo de historiadores profesionales, generaron una polémica pública de grandes proporciones, que llevó a su retiro a menos de un año de ser implementados. Los libros fueron criticados por maestros, intelectuales de izquierda y de derecha y miembros de las fuerzas armadas por razones diversas: entre otras, sus limitaciones didácticas, la desaparición de algunos héroes, su aparente trato benigno al régimen de Porfirio Díaz, su mención a la masacre de estudiantes de 1968 y el trato laudatorio a la figura de Salinas de Gortari.³¹ La polémica muestra que el procedimiento de escritura de los libros por encargo carecía de un mecanismo de representatividad de diferentes sectores y podía quedar muy alejado del magisterio. Aun así, la polémica no puso en duda la existencia del libro de texto gratuito y único para las escuelas públicas, sólo cuestionó la idoneidad de sus contenidos.

Los otros libros de texto fueron reformados profundamente. Hubo cambios importantes en matemáticas –se pasó de la enseñanza de estructuras a la resolución de problemas como forma de llegar al conocimiento–, en ciencias naturales –énfasis en la relación con el ambiente, educación sexual desde una perspectiva de derechos sexuales–, se introdujo la asignatura de cívica y ética, y tanto en ellos como en los nuevos libros de historia se reforzó la idea de la democracia. Desde 1994 se empezaron a publicar también libros de texto gratuitos en lenguas indígenas, tras una reforma constitucional que definía a México como nación pluricultural. Estos cambios refleja-

ciones Educativas, Cinvestav, 23 de mayo de 2024. Disponible en: https://www.youtube.com/live/YGGrUVRp6Hk?app=desktop&si=VEwrGfvM8K8_Jmry&ai

- 31 María Guadalupe Mendoza Ramírez, “Los libros de texto de historia de la modernización educativa: autores, textos y contexto, 1992-1994”, en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos* (Ciudad de México: SEP / CONALITEG, 2011), 433-450.

ban y contribuían a materializar los cambios del periodo de la llamada “transición democrática” en México, durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000), que dieron pie a un sistema de pluralismo de partidos políticos y tuvieron expresión decisiva en las elecciones del año 2000, en que fue derrotado el Partido Revolucionario Institucional (PRI) por primera vez en 60 años.

En esa década se modifica el artículo 3º de la Constitución y se declara la secundaria como obligatoria, formando parte del ciclo de educación básica. En consecuencia, y para garantizar la plena gratuidad de ese nivel, en 1997 se lanza una política de libros de texto gratuitos para ese segmento, pero bajo un esquema de producción muy diferente al de los libros para primaria. La SEP publicaba los planes y los lineamientos para los libros, las editoriales privadas los preparaban y la SEP publicaba listas de varios libros autorizados para cada asignatura en cada grado. Después los maestros, las escuelas, los inspectores u otros agentes elegían los libros que querían usar (o se repartían por zonas o por estados), el gobierno los compraba para las escuelas y estas los entregaban gratuitamente a los estudiantes. Las colecciones se renovaban cada tres años. Este esquema, que con algunas variaciones estuvo vigente desde 1997 hasta 2023, dio a las editoriales privadas, tanto las nacionales como los grandes consorcios transnacionales (Planeta, Trillas, SM), una participación fundamental en el cada vez más grande mercado de los libros de texto.

Los 2000: nuevos pactos y vulnerabilidad del magisterio

Durante el primer gobierno panista, bajo la presidencia de Vicente Fox (2000-2006), no hubo cambios importantes en la política de libros de texto gratuito: se continuaron revisando los textos que empezaron a renovarse en la

década anterior y se multiplicaron los libros en lenguas indígenas en atención al Programa de educación intercultural y bilingüe.

El cambio al siguiente presidente panista, Felipe Calderón (2006-2012), tuvo lugar tras unas elecciones reñidas que le dieron el triunfo con muy poco margen, por lo que a su llegada al poder tuvo que establecer una serie de acuerdos para ganar legitimidad. Entre ellos, un pacto con el SNTE, al que, entre otras concesiones, le dio el control de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Con base en el acuerdo “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE) de 2008, la Subsecretaría implementó una nueva reforma educativa centrada en la noción de desarrollo y medición de competencias, que implicó hacer un nuevo diseño curricular y nuevos libros de texto.

Los libros fueron mandados a hacer por la Subsecretaría, y sus contenidos se determinaron en comisiones a las que se incorporaron representantes de algunas Secretarías de estado y empresarios. Cuando los libros empezaron a publicarse, en 2009, abundaron las críticas a errores de contenido y enfoques controvertidos (por ejemplo, en los de ciencias naturales, una visión teológica e higiénica de la sexualidad que contrastaba con la visión científica y laica de las dos reformas anteriores), ante lo cual el gobierno no tuvo una actitud receptiva. Los problemas de los nuevos libros de texto repercutieron en las discusiones públicas sobre el sentido y la pertinencia de los libros de texto gratuitos que tuvieron lugar con motivo del 50 aniversario de la Conaliteg. La CANIEM y especialistas diversos intervinieron en esas discusiones, pugnando por un modelo de producción de libros de texto para primaria que emulara el que se tenía para secundaria, argumentando que una pluralidad de libros sería beneficiosa para el país.³² Los argumentos en defensa de los LTG

32 Véase, por ejemplo, la reseña de Elisa Bonilla a la publicación conmemorativa académica más importante por el 50 aniversario de

oficiales y únicos destacaban la incapacidad de cualquier editorial privada de preparar libros de texto basados en investigación, con pilotaje y retroalimentación previo a su distribución masiva.

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, a partir del gran acuerdo partidario “Pacto por México”, se implementó una reforma que se centró en cambios laborales para el ingreso, permanencia y obtención de estímulos económicos de los maestros y limitar el poder del SNTE en la SEP. En el último año de su sexenio se anunció una reforma de modelo educativo para el que se anunció que se crearían nuevos libros de texto, aunque estos no llegaron a realizarse durante su gestión.

En el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2017-2024) se promulgó una nueva Ley General de Educación (2019). Se modificó la reforma laboral de Peña Nieto para el magisterio, manteniendo el sistema de ingresos, estímulos y ascensos a partir de desempeños individuales (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, USICAMM) pero quitándole su carácter punitivo. Se planeó un nuevo modelo educativo llamado “Nueva Escuela Mexicana” pero, hasta el ciclo 2022-2023, se mantuvieron los programas del sexenio anterior. Obviando el impacto de la pandemia de Covid-19 y el confinamiento, en 2021 se inició una profunda reforma de los libros de texto de la que hablaré brevemente en el epílogo.

Hasta el día de hoy se mantiene vigente la política de LTG diseñada en 1959. A lo largo de todo este período la idea del libro provisto por el Estado ganó una legitimidad que parece incontestable. El texto gratuito constituyó una herramienta invaluable para los y las maestras que proveyó contenidos y recursos didácticos más o menos actualizados. En este trabajo he argumentado que la po-

los LTG: Elisa Bonilla, “Villa Lever, Lorenza. Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana, México: Conaliteg, 2009, 244 p”, *Revista mexicana de sociología* LXXIII, 2 (2011): 371-374.

lítica se mantuvo gracias a sus constantes adaptaciones y concesiones: el permitir que los libros fueran obligatorios pero no únicos; la incorporación de amplios sectores de la industria editorial a la toma de decisiones, al negocio de la impresión y al de la producción de los libros de secundaria; la retirada de los libros demasiado polémicos; las convocatorias a concurso para mostrar cierta participación democrática como vía para la calidad; la producción de libros de texto gratuitos en lenguas indígenas para una mayor inclusión; la incorporación del SNTE en la toma de decisiones y en la elaboración de los libros. Todo ello denota que la política de los LTG nunca implicó un dominio absoluto del Estado sobre lo educativo, sino que siempre hubo otros actores involucrados y las adaptaciones a dicha política fueron haciéndose a medida que el propio aparato del Estado se iba modificando y surgía una sociedad civil organizada que fue cobrando protagonismo en la vida política nacional. En todo este periodo hubo, eso sí, una institucionalidad fuerte que permitió esas adaptaciones.

Por otra parte, hay que reconocer que la entrega gratuita de libros a generaciones enteras de mexicanos ha construido relaciones de ciudadanía que han oscilado entre la gratitud hacia el gobierno y la conformación de un derecho a la educación, exigible y garantizado por el marco legal. Esto ocurre independientemente de que los contenidos de ciertas asignaturas pretendan legitimar algunos aspectos ideológicos del gobierno en turno, lo que sucede en casi todas las reformas. Además, como ha señalado Javier Rosales, los libros de texto gratuitos han configurado un acervo de “símbolos, imágenes y discursos” compartidos a lo largo y ancho del país, lo que hay que tomar en cuenta para cualquier análisis sobre su trascendencia.³³

33 Francisco Javier Rosales Morales, “Historias de lectura de docentes de primaria: prácticas de lectoescritura y de mediación, 1970-2018”. Tesis de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de

Epílogo. Los libros de texto de la “Cuarta Transformación”: ¿hacia un nuevo paradigma en la producción de libros de texto?

En el ciclo escolar 2023-2024 entró en vigor una nueva generación de libros de texto gratuitos, refrendada en el ciclo 2024-2025. Termino este capítulo con una breve reflexión sobre el modo en que estos libros han modificado las formas tradicionales de producción de los libros y lo que ello implica.

La preparación de los nuevos libros de primaria estuvo a cargo de la Dirección de Materiales Educativos, encabezada por Marx Arriaga. Esta Dirección trabajó separada de la Dirección de Desarrollo Curricular, al punto que los libros se publicaron antes que los programas definitivos. Aunque la descoordinación y la autonomía en la hechura de los libros no es nueva, en este caso los contenidos de los libros no coinciden en su mayor parte con los planteados en los programas.

Los nuevos libros de texto no estuvieron organizados por asignaturas ni por áreas, sino por campos formativos integradores –“Lenguajes”, “Saberes y pensamiento científico”, “De lo humano y lo comunitario”, y “Ética, naturaleza y sociedades”–, articulados por varios ejes transversales. Esta es una de las cuestiones que ha generado más polémicas en el debate académico: mientras algunos consideran que ayudan a evitar la fragmentación del conocimiento, otros señalan que al hacerlo dejan de enseñarse contenidos que ameritan un tratamiento previo a su integración, como los de matemáticas.³⁴

Investigaciones Educativas. (Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, 2024), 88.

- 34 Una reflexión –de las muchas que se publicaron– sobre este problema se encuentra en: Eduardo Andere, “El problema con los campos formativos en la Nueva escuela mexicana y en los libros de texto gratuitos”. *Nexos*, 11 de agosto de 2023. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/>

La escritura de los libros fue un proceso muy diferente a todos los anteriores. Se convocó a la participación voluntaria de maestros, maestras e ilustradores para proponer “proyectos integradores”, por los cuales no recibieron pago. La contraparte de esta estrategia fue, según las críticas, la débil coordinación entre los diferentes proyectos, la falta de idoneidad de muchos de ellos para el grado en el que se incluyeron y la falta de consideración a la investigación educativa por la preferencia a los saberes docentes de uso común.³⁵

Aunque el proceso de escritura fue presentado como una innovación democrática, hay dos aspectos más de los libros actuales que, desde mi óptica, implican una ruptura mucho más radical. Uno es la decisión gubernamental de producir y repartir libros de texto únicos para los campos formativos de la secundaria: a partir del 2023 ya no se publicaron listas de libros autorizados para comprar a editoriales privadas, sino que la Conaliteg produce y distribuye los materiales elaborados en la propia SEP (esto se hizo extensivo también a los libros de inglés en el ciclo 2024-2025). Esto, que fue anunciado por Marx Arriaga con una retórica agresiva hacia las editoriales privadas, dejó a estas de fuera de una parte sustancial del negocio de los LTG y alteró sustancialmente el esquema de coparticipación editorial que se inició en 1959 y se reforzó en 1997.³⁶ Con todo, en la opinión pública no hubo prácticamente ninguna reacción a la desaparición de la pluralidad de libros de texto autorizados, lo que habla de la amplia aceptación de la idea del LTG único.

La otra gran ruptura está en el formato de los propios libros de texto. Por primera vez, los libros no son los

el-problema-con-los-campos-formativos-en-la-nueva-escuela-mexicana-y-en-los-libros-de-texto-gratuitos/

35 Véase, por ejemplo, el número de septiembre de 2023 de la revista *Nexos* (versión impresa), titulado “La imposición educativa”.

36 Comunicado de la CANIEM, 15 de agosto de 2023. Disponible en: <https://caniem.org/comunicado-de-prensa/>

repositorios del contenido de un curso como habían sido desde el siglo XIX. Son materiales que proponen proyectos diversos, disponibles para la selección que de ellos haga el o la docente, en el orden que le convenga, pero no corresponden con el programa oficial. Los nuevos textos han dejado de ser “libro y maestro” y ya no son tampoco un repositorio de contenidos y técnicas estandarizadas y validadas. Ahora se espera que los y las docentes elaboren, con mucha más autonomía, sus propios programas analíticos a partir de los programas oficiales, incorporando contenidos locales y con apoyo en materiales diversos.³⁷ El libro para el maestro –llamado “Libro sin recetas”– tampoco provee de herramientas técnicas suficientes, sino que es sobre todo una exposición de la filosofía de la educación popular, el pensamiento decolonial y el enfoque comunitario que subyace a la Nueva Escuela Mexicana.

Estos aspectos indican que ha habido una reconfiguración de los actores involucrados en la producción de los LTG. En tiempos de retorno a un régimen de partido hegemónico e hiperpresidencialismo (pero con una institucionalidad estatal más precaria que la de las décadas anteriores), la política del LTG parece más vertical que nunca, pero sigue gozando de amplia legitimidad y puede presumir cierto carácter democrático al involucrar a docentes de manera novedosa en la confección de los libros. Por ahora, las editoriales se han retirado del negocio de las publicaciones oficiales y se han concentrado en la de las guías didácticas y libros de texto para escuelas privadas, que no está regulado. El futuro de esta reconfiguración dependerá de lo que ocurra en los usos cotidianos de los libros. Aunque faltan estudios, la evidencia apunta a que los nuevos textos se utilizan poco. Docentes de escuelas

37 *Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones. Cuaderno* (Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023). Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/EB_docentes-programas-cuaderno.pdf

públicas recurren a fotocopias de libros de texto anteriores y materiales adicionales para suplir las carencias de contenido de los actuales. Tal vez esto termine por descentrar la enseñanza respecto del libro de texto y ayude a la configuración de maestros más autónomos, pero también puede contribuir a profundizar desigualdades entre maestros, escuelas y regiones, así como entre establecimientos públicos y privados. Justamente uno de los problemas que la política de los LTG lanzada en 1959 pretendía resolver.

Bibliografía

- Andere, Eduardo. "El problema con los campos formativos en la Nueva escuela mexicana y en los libros de texto gratuitos." *Nexos*, 11 agosto 2023, <https://educacion.nexos.com.mx/el-problema-con-los-campos-formativos-en-la-nueva-escuela-mexicana-y-en-los-libros-de-texto-gratuitos/>
- Bonilla, Elisa. "Villa Lever, Lorenza. Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana, México: Conaliteg, 2009, 244 p". *Revista mexicana de sociología* LXXIII, n° 2 (2011): 371-374.
- Camacho Sandoval, Salvador. *La temible sexualidad: reformas educativas en México y libros de texto en debate*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.
- Candela, Antonia. *Panel de discusión Libros de Texto Gratuitos: Una mirada desde los 70*. Participación en panel, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, 23 mayo 2024. YouTube, https://www.youtube.com/live/YGGruVRp6Hk?app=desktop&si=VEwrGfvM8K8_Jmry&ai

"Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos, firmada por un grupo de autoras de libros de texto para primer año." *Excélsior*, 22 mar. 1960.

Choppin, Alain. "Le manuel scolaire: une fausse évidence historique". *Histoire de l'éducation* 117 (2008): 7-6.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. *Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones. Cuaderno*. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023. Disponible en: https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/EB_docentes-programas-cuaderno.pdf

Comunicado de la CANIEM. 15 agosto 2023, <https://caniem.org/comunicado-de-prensa/>

Dávalos, Amira *et al.* *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019.

"Decreto por el que se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos como Organismo Público Descentralizado." *Diario Oficial de la Federación*, 28 feb. 1980. https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?

"Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos." *Diario Oficial de la Federación*, 13 feb. 1959, p. 2. *Gobierno de México*, https://diariooficial.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4577795&fecha=13/02/1959&cod_diario=196156

Departamento de Muestreo, Secretaría de Industria y Comercio. *Fundamento estadístico del Plan de once años de educación primaria*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1961.

Greaves L., Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*. Ciudad de México: El Colegio de México, 2008.

- Greaves L., Cecilia. "Política educativa y libros de texto gratuito: una polémica en torno al control de la educación". *Revista mexicana de investigación educativa* VI, n° 12 (2008): 205-221.
- Ixba Alejos, Elizer. "El estado mexicano: ¿artífice de los libros de texto gratuitos? Origen y hechura de la primera generación de los LTG (1959-1964)". Tesis de Doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, 2014.
- Ixba Alejos, Elizer. "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia extranjera". *Revista mexicana de investigación educativa* XVIII, n° 59 (2013): 1189-1211.
- Loeza, Soledad. *Clases medias y políticas en México: la que-rella escolar, 1959-1963*. Ciudad de México: El Colegio de México, 1988.
- Martínez Moctezuma, Lucía. "Los libros de texto en el tiempo". En *Diccionario de historia de la educación en México*, 1-31. México: UNAM / CIESAS / Conacyt, 2002.
- Martínez Tapia, Yasser Vililulfo. "Formación ciudadana en México a través de dos dispositivos educativos: libros de texto gratuitos y cine de salud (1960-1968)". Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, 2022.
- Mendoza Ramírez, María Guadalupe. *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, 2009.
- Mendoza Ramírez, María Guadalupe. "Los libros de texto de historia de la modernización educativa: autores, textos y contexto, 1992-1994". En Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, de, 433-450. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública / Conaliteg, 2011.

- Quintanilla, Susana, y Elizer Ixba Alejos. "Martín Luis Guzmán y los primeros libros de texto gratuitos en México". En *La educación pública: patrimonio social de México*, Vol. 2, 143-167. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica / Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado: la educación pos-revolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora: El Colegio de Michoacán, 2007.
- Rockwell, Elsie. *Panel de discusión Libros de Texto Gratuitos: Una mirada desde los 70*. Participación en panel, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, 23 mayo 2024. YouTube, https://www.youtube.com/live/YGGruVRp6Hk?app=desktop&si=VEwrGfvM8K8_Jmry&ai
- Roldán Vera, Eugenia. "Textbooks and Education". En Eckhardt Fuchs y Annekatrin Bock (eds.), *The Palgrave Handbook on Textbook Studies*, 103-113. New York: Palgrave Macmillan, 2019.
- Roldán Vera, Eugenia, y Christian Cortes Velasco. "Report on Production, Distribution and Textbook Provision Policies in Four Latin American Countries", *Eckert Dossiers* (Georg Eckert Institute for International Textbook Research), 17 (2018). <https://repository.gei.de/handle/11428/281>
- Rosales Morales, Francisco Javier. "Historias de lectura de docentes de primaria: prácticas de lectoescritura y de mediación, 1970-2018". Tesis de doctorado en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas, Departamento de Investigaciones Educativas Cinvestav, México, 2024.
- Stray, Chris. "Paradigms Regained: Towards a Historical Sociology of the Textbook". *Journal of Curriculum Studies* 26, nº 1 (1994): 1-29.
- Torres Septién, Valentina. "Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana". En Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Entre paradojas:*

a 50 años de los libros de texto gratuitos, 179-198.
Ciudad de México: El Colegio de México / Secretaría
de Educación Pública / Conaliteg, 2011.


Villa Lever, Lorenza. *Cincuenta años de la Comisión Nacional
de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanen-
cias en la educación mexicana*. México: Secretaría de
Educación Pública / Conaliteg, 2009.

Viñao, Antonio. "Historia de las disciplinas escolares".
Historia de la educación 25 (2006): 243-269.

Woldenberg, José. "Torres Bodet: carácter y trayectoria".
Revista de la Universidad de México 93 (2011): 89-91.

La innovación en el diseño de los libros de texto gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana

Viridiana Castelazo Ochoa



Los libros de texto gratuitos (LTG) son parte de una política de Estado basada en la nacionalidad e igualdad educativa en México, concretada en gran medida, en la elaboración exclusiva de materiales educativos uniformes y gratuitos para estudiantes de escuelas públicas de educación básica. De manera histórica, estos libros han sido el resultado de un proceso centralizado a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el cual, ciertos grupos de especialistas han diseñado propuestas didácticas desde la especificidad disciplinar de los contenidos plasmados en el plan y los programas de estudio vigentes, y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) ha estado al frente de la tarea de su impresión y distribución, con el fin de impulsar orden, sistematización y homogeneidad en el aprendizaje.

El diseño de los libros de texto es un proceso de política y lo político al estar permeado por antagonismos sociales entre sujetos de decisión y quienes representan múltiples críticas o cuestionamientos a la orientación

ideológica, las incorporaciones, las omisiones y las exclusiones culturales en contenidos e imágenes que han distinguido la elaboración de estos materiales desde los que se pretende construir un común socioeducativo.

A pesar del escaso interés por involucrar a docentes en servicio, pedagogos o especialistas de diversas ramas de conocimiento para el diseño de los LTG, se ha conformado un imaginario social de verdad exclusiva en torno a ellos. Frecuentemente, docentes y directivos identifican a estos libros como el único material para el trabajo didáctico e incluso, padres y madres de familia consideran imperativo que antes de finalizar cada ciclo escolar, niñas y niños concluyan todas las actividades, lecciones o unidades que comúnmente respondían a las asignaturas del currículo nacional, porque esto parece significar el logro de aprendizaje.

Con el *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*¹ (en adelante Plan de Estudio 2022), se presentó una nueva organización curricular por fases de aprendizaje, campos formativos y ejes articuladores, que marcaron una transformación no sólo curricular, sino también pedagógica de gran alcance, razón por la que surgió la necesidad de elaborar nuevos LTG para configurar otras prácticas educativas desde su utilización. Por lo anterior, el propósito de este trabajo es dilucidar los significados que adquirió la innovación de los nuevos libros de texto, a partir de mi experiencia directa en el diseño de libros para segundo grado de educación primaria, así como de la imbricación de la perspectiva del análisis político de discurso, con el fin de identificar las características y la función a la que respondió este proceso editorial como

1 Publicado a través de Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (19 de agosto de 2022), https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

parte del proyecto político-educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Una aproximación al diseño de los libros de texto desde la experiencia permite circunscribirlo a una perspectiva contextual y situada donde es recalcada la diversidad de saberes e identidades, y se reconoce el valor agregado de la ruptura cultural e intersubjetiva que significó la elaboración de nuevos libros en los que permeó un sentido nacional distinto a la unificación prescriptiva, al detonar en la condensación de múltiples significados por las diferencias tanto de los innovadores (nombre que se otorgó a quienes participamos en este proceso de diseño), como de las realidades que conforman nuestra tesela cultural.

Para las finalidades de este escrito, retomo la idea de experiencia de Jorge Larrosa, quien la define como un acontecimiento singular de aventura, riesgo, sorpresa e incertidumbre desde el cual cada sujeto transforma su subjetividad al acceder a nuevas formas de decir, pensar y sentir. La experiencia entonces:

Supone, [...] un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.²

De esta manera, mi participación en el diseño de los nuevos libros de texto fue un lugar privilegiado para atisbar en un proceso de la política educativa en México de gran calado, pero con particularidades e intenciones

2 Jorge Larrosa, "Sobre la experiencia", *Aloma: Revista de Psicología i Ciències de l'Educació* 19 (2006): 89, <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

distintas a las habituales. Después de mucho tiempo, la tradición dejó de ser recreada y, esta vez, los libros de texto no fueron elaborados desde los cotos de poder intelectual ni a través de consultas con docentes para aceptar lo previamente construido y validado por la autoridad educativa, sino que fueron resignificados desde la diversidad con que se crearon proyectos didácticos encaminados a la integración de conocimientos disciplinares, saberes emanados de realidades locales, e intereses de niñas y niños.

Esta exposición se encuentra dividida en cinco apartados. El primero integra un ejercicio general de caracterización de los libros de texto como política pública, considerando algunas problemáticas en su diseño, contenidos y usos. En el segundo, abordo el papel de estos materiales educativos en la concreción curricular y su estrecha relación con el proyecto político-educativo vigente en educación básica. Para continuar, en un tercer apartado desarrollo la noción de innovación y la manera en que se vincula con el proceso de diseño de los libros de texto de la NEM. En una cuarta sección presento la significación que adquirió la innovación en los nuevos libros de texto a partir de mi experiencia. A modo de cierre, en el último apartado esbozo algunas reflexiones finales sobre las implicaciones del proceso de elaboración de los nuevos libros de texto.

El devenir de una política de uniformidad educativa

Como punto de partida, resulta importante referir a algunos aspectos generales sobre los LTG para situar un breve análisis en torno a las características de esta política pública encargada de aglutinar ideales de unificación e igualdad socioeducativa. Los intentos de normalización ejercidos desde el proceso de diseño, los contenidos y los usos en

la conformación de estos libros, han logrado colocarlos por mucho tiempo como el único referente pedagógico para la alfabetización de niñas y niños, la orientación primordial de enseñanza, el medio e, incluso, uno de los productos evidentes de aprendizaje.

Los libros de texto fueron una de las estrategias surgidas con el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, conocido como Plan de Once Años por el tiempo que duró su aplicación, bajo la responsabilidad del entonces secretario de educación pública, Jaime Torres Bodet, la cual se encaminó a asegurar el derecho a recibir educación obligatoria y gratuita, atender el rezago educativo y lograr una mayor eficiencia escolar. Fue mediante la creación de la Conaliteg, el 12 de febrero de 1959, cuando “López Mateos firmó el Decreto de Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos [...] para que el Estado editara, imprimiera y entregara gratuitamente los textos para todos los educandos de primarias públicas y particulares”,³ que se formalizó el inicio de una política que continúa hasta nuestros días.

A partir de la intención de producir textos que unificaran la enseñanza y el aprendizaje, se configuró una política educativa de impacto transexenal. Situación poco frecuente en el ámbito educativo porque en cada gobierno se pretende implantar un nuevo proyecto educativo con reformas que antagonizan⁴ de algún modo la perspectiva desde la que se concibe y lleva a cabo la educación,

3 Tonatiuh Anzures, “El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 49 (2011): 364-365. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533003>

4 El antagonismo entendido “como negación de un cierto orden es, simplemente, el límite de dicho orden y no el momento de una totalidad más amplia respecto a la cual los dos polos del antagonismo constituirían instancias diferenciales –es decir, objetivas– parciales.”, en: Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (Madrid: Siglo XXI, 1987), 217.

aunque estas no siempre impliquen cambios sustanciales respecto a las políticas anteriores.

Se podría afirmar que, los libros de texto lograron hegemonizar⁵ la discursividad política en educación básica, porque junto al nacionalismo, la gratuidad, la obligatoriedad e igualdad, se convirtieron en un punto nodal, es decir, en un significativo que fijó parcialmente el sentido de la política educativa, debido a la articulación de distintas posiciones de sujeto y la interrupción en el exceso de esta discursividad.⁶

Un tipo de relación política; una forma, si se quiere, de la política; pero no una localización precisable en el campo de una topografía de lo social. En una formación social determinada puede haber una variedad de puntos nodales hegemónicos. Evidentemente algunos de ellos pueden estar altamente sobre-determinados; pueden constituir puntos de condensación de una variedad de relaciones sociales y, en tal medida, ser el centro de irradiación de una multiplicidad de efectos totalizante.⁷

También es preciso mencionar que esta línea de política educativa que intentó contrarrestar los efectos de exclusión a causa de un monopolio editorial extranjero, y los altos costos de la producción nacional, ha sorteado diversos conflictos y prácticas viciosas. Por ejemplo, inicialmente estos materiales educativos fueron diseñados a partir de una convocatoria pública dirigida a escritores

5 La hegemonía no como el despliegue majestuoso de una identidad, sino la respuesta a una crisis, ya que "supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras", en: Laclau y Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, 229.

6 Laclau y Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, 191.

7 *Ibid.*, 237.

y pedagogos mexicanos para redactar los libros;⁸ aunque pronto la decisión de encargar su diseño a especialistas en didáctica de las disciplinas o especialistas de ciertas instituciones se convirtió en una tradición que les permitió obtener contratos que se traducían en jugosas remuneraciones económicas por su colaboración como autores en los libros de texto. A la par, en el caso de educación secundaria los intereses de editoriales privadas y obras realizadas por distintos autores se vieron beneficiados al ser considerados o permanecer en los catálogos oficiales de libros de texto que podían ser utilizados.⁹

El diseño centralizado de los libros de texto resultaba en una manera unificada de abordar los contenidos de enseñanza y aprendizaje, lo que junto a la correspondencia lineal respecto al currículo nacional no sólo dificultaba formas distintas de enseñar ante el imperativo de que todos aprendieran lo mismo y al mismo tiempo,¹⁰ sino que también obstaculizaba e invisibilizaba la autonomía docente para elegir e incorporar contenidos, o definir otro tipo de actividades a desarrollar de acuerdo con el contexto escolar y las necesidades de sus estudiantes.

Dicha situación generó críticas y debates al diseño, contenidos y uso primordial de los LTG, por aspectos relacionados con la postura de grupos conservadores e iniciativa privada que se han mostrado en contra de la obligatoriedad de los libros de texto y el poder del Estado en las escuelas a través de estos; la decisión de incorporar

8 Elizer Ixba, "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 59 (2013): 1202, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008

9 *Ibid.*, 1205.

10 Este ideal de homogeneidad desde el que se construyó la escuela moderna se sustentó en la búsqueda de igualdad y unidad nacional, reflejada a través del diseño y la entrega de libros de texto únicos para la alfabetización de la diversidad de estudiantes, en los que se establecen además de contenidos y actividades idénticas, una sola temporalidad de aprendizaje.

u omitir textos e imágenes sobre temas controversiales que cuestionaban, replanteaban o contradecían la normalidad impuesta por las buenas costumbres sociales; así como los cambios impulsados desde las continuas reformas curriculares.

Diversas investigaciones han identificado algunas problemáticas en los contenidos y las actividades plasmadas en los libros de texto,¹¹ más allá de un apego estricto con los planes y programas de estudio, por la saturación de información, elementos visuales e imágenes, una visión segmentada en disciplinas y totalizadora del conocimiento. Asimismo, una organización de actividades con poca integración entre temas y metodologías disciplinares, olvidando procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multigrado; el empleo de lenguaje academicista alejado de las formas de expresión cotidiana del estudiantado; presentación de estereotipos sociales y escasa representación de la diversidad sociocultural, lingüística y de género tanto en imágenes como textos.

El sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica, e incertidumbre. Aprende que el saber se organiza desde la Academia, y se presenta tal como es elaborado en la propia Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente. La complejidad, la búsqueda de relaciones, la interacción disciplinar, la interconexión de saberes científicos, el conocimiento compartido, la mirada globalizadora, tienen aquí poco reconocimiento. Como tampoco lo tienen los otros saberes desde los que también se construye

11 Por ejemplo, puede consultarse Rebeca Barriga, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (México: Colegio de México / Secretaría de Educación Pública, 2011).

y desarrolla la cultura, aunque no están en el interior de las disciplinas tradicionales de la Academia. Me refiero al saber popular, el saber del sentido común, y a un modo de acercamiento a la comprensión de nuestro mundo que tiene que ver con actitudes ideológicas y éticas.¹²

Los usos que han tenido los LTG, también han sido eje de debates, debido a que su unicidad y obligatoriedad los erigieron durante mucho tiempo como los únicos textos educativos en formato impreso en las aulas y los hogares, un recurso predilecto del proceso didáctico, llegando a sustituir la planeación docente, generando prácticas pedagógicas ritualizadas. Empero, lejos de limitar el universo de significación de estos materiales educativos, se ha nutrido con el paso del tiempo, por lo que se trata de un campo de significación sobredeterminado¹³ que rebasa lo establecido en documentos que pretenden normar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, los libros de texto como política educativa cuya materialidad impresa ha estado presente en las escuelas durante distintas etapas históricas desde su creación, resistiendo procesos de actualización, múltiples críticas y debates sociales ante su diseño y contenidos, ha configurado un universo de significación basado en las diversas formas de utilización que docentes y estudiantes han dado a estos libros, las cuales rebasan

12 Jaime Martínez, "Los libros de texto como práctica discursiva", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 1 (2008): 63, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793153>

13 La sobredeterminación es un concepto procedente del psicoanálisis y complejizado por Althusser, que ha sido retomado por la perspectiva de análisis político de discurso, para hacer alusión a un tipo de fusión muy preciso, que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos, constituyendo el campo de lo simbólico donde las relaciones e identidades sociales carecen de literalidad última, pues se encuentran expuestas a la variación contingente. Véase Laclau y Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, 163.

su sentido de igualdad. Así, identifico algunos de los posibles usos de los LTG:

- Referente cultural: facilita el acceso al conocimiento científico e histórico.
- Apoyo didáctico: orienta o prescribe el proceso de enseñanza y aprendizaje, al establecer una relación directa con el currículo nacional vigente.
- Objeto escolar: materializa textos e imágenes dirigidos a estudiantes para guiar, lograr o reforzar su aprendizaje en torno a conocimientos específicos.
- Medio de interpelación: posibilita la conformación de identidades al promover experiencias formativas desde las que se nombran, representan y apropián formas de subjetivación.
- Instrumento de normalización: funge como un medio para valorar el aprendizaje logrado por el estudiantado, así como la eficiencia de la labor docente.

Relación entre LTG y la concreción curricular

Es posible advertir que los LTG han sido el centro de cuestionamientos, críticas y controversias en su devenir histórico, esta situación ha estado estrechamente ligada con su diseño, el cual se caracteriza por estar en concordancia con ajustes, incorporaciones u omisiones culturales realizadas en cada reforma curricular. Al respecto, es destacable el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica surgido en 1992, al ser un discurso¹⁴ sobre la transformación del Sistema Educativo Nacional, a través de su

14 El discurso para las finalidades de este trabajo es una constelación de significaciones socialmente construidas, así como compartidas, que lejos de limitarse al lenguaje hablado o escrito, remite a una totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria

reorganización y estrategias para asegurar la calidad educativa,¹⁵ cuyos remanentes aún se encuentran presentes en proyectos educativos actuales.

El currículo en su expresión formal constituye una síntesis cultural “pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”.¹⁶ De este modo, el currículo se configura como un proyecto político-educativo, en el cual lo político refiere a la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas, a diferencia de la política que se relaciona con el conjunto de prácticas e instituciones desde las que se establece un orden.¹⁷

Así, el plan y programas de estudio son el resultado de un proceso que se distingue por la toma de decisiones de distintas posiciones de sujeto al dirimir, negociar y consensuar un deber ser establecido en el perfil de egreso, y la selección de los contenidos por enseñar y aprender, cuya organización y enfoque de abordaje guían y condicionan prácticas pedagógicas para el logro de un ideal formativo precario que es abierto e inconcluso, como muestra de una constante falta de realización última, es decir, la formación humana.

El proceso de diseño de los libros de texto se basa en una clara correspondencia con el plan y los programas de

de significación. Véase Laclau y Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, 176.

15 Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 1992, <http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

16 Alicia de Alba, *Currículum: Crisis, mito y perspectivas* (Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1995), 59.

17 Chantal Mouffe, *En torno a lo político* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007), 16.

estudio vigentes, por lo que son materiales de concreción curricular en los que se valida y organiza el conocimiento científico. Asimismo, posibilitan la construcción de un piso común de conocimientos con sentido y reconocimiento nacional, muestran textos e imágenes que ejemplifican realidades particulares, no siempre acordes con la diversidad de contextos y necesidades estudiantiles, promueven diversas experiencias formativas y distintos significados, a partir de una materialidad impresa que permite emplearlos dentro y fuera del aula.

Con el cambio curricular de la NEM surgió la necesidad de diseñar nuevos libros de texto, al ser materiales que además de traducir los ideales formativos de educación básica, acompañan en el entendimiento del currículum formal y prescrito. Ahora bien, es importante identificar las características curriculares que motivaron la innovación de los libros de texto, ubicando dentro de las principales, la disipación de fronteras disciplinares e interpelación para que las y los docentes ejercieran su autonomía profesional a fin de atender la diversidad de estudiantes desde la noción de “comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.¹⁸

Uno de los dos elementos del Plan de Estudio 2022, que replanteó el diseño de los LTG, al relacionarse con la estructura curricular, fue el Campo Formativo dirigido a integrar los contenidos, la metodología del trabajo por proyectos y la contextualización de los contenidos para el aprendizaje mediante la valoración de los saberes locales y de la comunidad. La creación de cuatro campos formativos que, en lugar de ser concebidos como una suma de contenidos, son la oportunidad de articular una pluralidad

18 Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (2024): 77, <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar.¹⁹

Los cuatro campos formativos se relacionan con el desarrollo de proyectos, por tratarse de una modalidad didáctica que permite contextualizar los contenidos, al articular saberes dentro de cada campo formativo, entre los campos y entre estos y la vida local, regional o mundial, de acuerdo con intereses y necesidades de estudiantes para su formación integral.²⁰ A la implementación de estos proyectos responde una metodología particular para cada campo formativo (ver Tabla 1).

19 Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, 139.

20 Secretaría de Educación Pública, *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3* (2023): 71-73, <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>

Campo Formativo	Metodología sociocrítica
Lenguajes Vincula procesos de aprendizaje de español, lenguas indígenas, lenguajes artísticos e inglés, así como Lengua de Señas Mexicana, para la atención de personas con discapacidad auditiva.	Aprendizaje basado en proyectos comunitarios Permite la reconstrucción de significados a partir de experiencias de aprendizaje que diversifiquen las posibilidades de expresión y comunicación en distintos modos y formatos de representación. Esta propuesta de abordaje metodológico está compuesta de tres fases: planeación, acción e intervención.
Saberes y pensamiento científico Promueve la comprensión y explicación científica de fenómenos naturales y procesos biológicos, a través del conocimiento de matemáticas, biología, física y química.	Aprendizaje basado en indagación, bajo el enfoque STEAM Reconoce que la educación debe ser integral, por lo que integra la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, desde una mirada inter y transdisciplinaria, en cinco fases: introducción al tema, diseño de la investigación, organización y estructuración de las respuestas a las preguntas específicas de indagación, presentación de los resultados y metacognición.
Ética, naturaleza y sociedades Enfatiza en procesos sociales, políticos, naturales y culturales que implican al ser humano, desde disciplinas como geografía, historia y formación cívica y ética.	Aprendizaje basado en problemas Orienta la solución de problemas reales que hacen del aprendizaje una experiencia más allá del aula, a través de seis momentos: reflexión inicial, exploración y recuperación de saberes sociales y escolares previos, formulación del problema, organización de la experiencia de indagación, resultados y aprendizajes obtenidos.

Campo Formativo	Metodología sociocrítica
De lo humano y lo comunitario Implica la construcción de experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas tanto individuales como colectivas, basadas en la tecnología, educación física y educación socioemocional o tutoría.	Aprendizaje servicio Combina el estudio académico y el servicio a la comunidad en un solo proyecto, para propiciar una experiencia de aprendizaje colaborativo y cooperativo. Esta metodología permite analizar las necesidades de un contexto comunitario para generar un cambio efectivo mediante cinco etapas: punto de partida, lo que sé y lo que quiero saber, organización de actividades, creatividad en marcha y compartir y evaluar lo aprendido.

Tabla 1. Descripción de campos formativos y metodologías para desarrollar proyectos integradores. Procedencia: elaboración propia con información de Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (2024) y Secretaría de Educación Pública, *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3* (2023).

El otro elemento curricular es el denominado Ejes Articuladores, desde el que se marca una distancia respecto a la idea de transversalidad que había permeado en reformas curriculares previas²¹ o la incorporación de temáticas adicionales a los contenidos ya establecidos.

21 Por ejemplo, en Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudios 2011* (2011): 36, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf, se propone el fortalecimiento de temas de relevancia social que derivan de los retos de una sociedad cambiante, por lo que forman parte de más de un espacio curricular para contribuir a la formación crítica, responsable y participativa de las y los estudiantes, al favorecer “aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para

En este sentido, los siete ejes articuladores que se proponen en esta propuesta curricular (Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de lectura y la escritura y Artes y experiencias estéticas) son puntos de encuentro entre los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo formativo, que además vinculan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la vida cotidiana de las y los estudiantes más allá del aula, en los espacios escolares y en los lugares de la comunidad.²²

Aunado a esto, el reconocimiento de la autonomía profesional de las y los docentes para decidir sobre su labor didáctica y enriquecer el diseño curricular al incorporar problemáticas, temas y asuntos comunitarios como contenidos necesarios en la formación de niñas, niños y adolescentes, esto a través del codiseño.

El proceso de codiseño considera que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los contenidos que será necesario integrar a los programas analíticos, de tal forma que ambas acciones: apropiación de contenidos nacionales y codiseño de contenidos locales, reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y los maestros llevan a cabo.²³

Con estos cambios en el currículo, el diseño de los libros de texto de la NEM dejó de ser con base en la especialidad de las disciplinas para abogar por una integración curricular que promueva la construcción de puentes entre el saber y la realidad cotidiana de las niñas, niños y adolescentes, a partir de considerar distintos ámbitos de

la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía”.

22 Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, 101.

23 *Ibid.*, 155.

la vida desde la diversidad epistémica. “La integración debe entenderse como el proceso durante el cual la y el estudiante aprende, resignifica, rearticula y expresa los saberes del periodo en cuestión, y no la manifestación concreta al final del proceso. En otras palabras, integrar saberes es un proceso, no sólo su manifestación en un producto final”.²⁴

La innovación como proceso abierto e intersubjetivo en la ΝΕΜ

Aunque la innovación como categoría surgida en los ámbitos economista, artístico y tecnológico se ha caracterizado por referir a aspectos utilitarios, mercantiles y productivos, al igual que otros significantes como el de calidad, ha sido trasladado al campo educativo en el que de manera recurrente se entiende como novedad, transformación, mejora, practicidad, reforma o incorporación tecnológica.²⁵ Sin embargo, estos ideales u objetivos visualizados como algo finito, estable y determinado, en realidad, son inalcanzables porque el campo educativo al igual que el social está en continua construcción, por lo que cualquier intento de innovación entendido de manera última y finita resulta imposible.

La innovación podría ser un significante vacío no porque carezca de significado o encarne un significado par-

²⁴ *Ibid.*, 141.

²⁵ Diversos autores han abonado al tema de la innovación desde una mirada educativa. Véase posturas como las de Frida Díaz Barriga y María Concepción Barrón, “Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10 (2022): 6, <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4500/2209>, y Ana María Duarte, “Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo”, *Revista de Educación* 2 (2000): 131-134, <https://rabida.uhu.es/dspace/bits-tream/handle/10272/1899/b11797009.pdf?sequence=1>

ticular, sino porque significa una totalidad ausente, un ideal precario que remite a realidades por definición incompletas o no totalizantes, es decir, nombra una falta estructural.²⁶ Así, la innovación inscrita en el campo educativo está en constante proceso de realización respecto a un *continuum* que ya es de por sí cambiante e incompleto. La innovación como proceso y no como suceso un proceso cuyos resultados no son predecibles, porque no es controlable, sino que depende de la puesta en práctica, del contexto y el tiempo.²⁷

De este modo, la innovación no está en el objeto ni en su utilidad, o producción sino en la ruptura cultural, histórica y social que representa como creación destructiva, al afectar los procesos de subjetivación y socialización, porque existe en la medida en que los individuos que la experimentan son capaces de imaginarla y significarla; entonces, en lugar de un instrumento aplicable de forma universal como sinónimo de lo mejor, depende del contexto y los propósitos en los que es empleada.²⁸

La innovación no es la simple evolución de un modo de hacer las cosas, no es una transformación de los objetos técnicos, tampoco es un acontecimiento coyuntural. La innovación representa esencialmente una ruptura cultural que afecta los procesos de subjetivación y socialización. [...] establece tensiones culturales e impulsa nuevos dinamismos. En un sentido histórico-social, la innovación es un modo aplicado de la invención, procede de ciertas condiciones para luego superarlas y negarlas.²⁹

26 Ernesto Laclau, “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en Ernesto Laclau, *Emancipación y diferencia* (Argentina: Editorial Ariel, 1996), 80.

27 Duarte, “Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo”, 131.

28 Marco Antonio Jiménez, “¿Qué significa innovación?”, en Ana María Valle y Marco Antonio Jiménez (eds.), *Innovación educativa. Entre tecnología y cultura* (México: Fides Ediciones 2022), 23.

29 Marco Antonio Jiménez, “¿Qué significa innovación?”, 18.

Trasladar este tipo de argumentos a la innovación en los LTG, permite entenderla como un proceso en constante movimiento a la luz de continuidades, cambios y significaciones imbricadas en su diseño, los usos que tienen y las prácticas que generan dentro y fuera de las aulas estos materiales educativos. La innovación en el diseño de los libros de texto para educación primaria tuvo como característica principal la autoría compartida de docentes en servicio o jubilados, directivos, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, pedagogos, didactas en las disciplinas, así como especialistas e investigadores educativos provenientes de distintos lugares e instituciones, lo cual implicó una manera inédita de concebir, imaginar y desarrollar estos libros con, desde y a pesar de su historia.

El diseño de nuevos libros de texto implicó la resignificación de estos materiales de índole nacional, al reconocer la diversidad socioeducativa, ya que lejos del monopolio académico, esta vez era desde la experiencia y creatividad de múltiples sujetos que se inscribieron a alguna de las convocatorias que fueron abiertas al público a partir de 2021,³⁰ para innovar los libros de texto desde una visión humanista que fomentara la excelencia, así como la equidad educativa. Para este propósito, quie-

30 Para el caso de educación primaria, se abrieron dos convocatorias: Secretaría de Educación Pública, *Convocatoria para Innovadores en los Libros de Texto Gratuitos: primero y segundo grados de educación primaria*, en 2021 (2021), https://libros.conaliteg.gob.mx/icons/2021-08-05_convocatorias_innovacion.pdf, y Secretaría de Educación Pública, *Convocatoria para el registro de los aspirantes para la innovación de la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos de 3o a 6o, para educación primaria* (2022), <https://snte.org.mx/seccion42/convocatoria-para-el-registro-de-los-aspirantes-para-la-innovacion-de-la-nueva-familia-de-libros-de-texto-gratuitos-de-3o-a-6o-para-educacion-primaria/>. Además de una convocatoria para ilustrar los libros tanto de primaria como de telesecundaria: Secretaría de Educación Pública, *Convocatoria a creadores visuales para el diseño de la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos de 1º a 6º de primaria y 1º de telesecundaria ciclo escolar 2023- 2024* (2022), https://dgme.sep.gob.mx/convocatorias/assets/docs/Convocatoria_Ilustradores_2022.pdf

nes fungimos como innovadores, diseñamos las primeras propuestas didácticas, mas no las únicas para concretar los contenidos del Plan de Estudio 2022.

Contrario a una revisión o consulta para “avaluar” de algún modo la configuración ya definida de los libros de texto, el proceso de diseño de los nuevos libros para primero y segundo grado, tuvo distintas fases o etapas que lejos de ser lineales, convergieron en una continuidad progresiva en el transcurso de un año; sin embargo, con la finalidad de dar un panorama general, se identificarán de forma específica tres momentos que fueron la antesala a la selección de las propuestas didácticas diseñadas por las y los innovadores.

La capacitación para la innovación de los libros de texto gratuitos de primaria para el ciclo escolar 2022-2023, fue como se denominó a uno de los momentos clave de esta experiencia inédita de diseño editorial desde la diversidad, llevada a cabo de enero a mayo de 2022, en modalidad virtual con sesiones informativas sincrónicas a través de un grupo de Facebook,³¹ en el que Marx Arriaga Navarro, titular de la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP, se encargó de proporcionar información en torno a las asambleas de análisis del Plan y los Programas de Estudio para el diseño de los Libros de Texto Gratuitos para la Educación Básica,³² resolver dudas sobre el nuevo currículo de educación básica y su relación en el diseño de los libros de texto, así como de promover un espacio de encuentro y familiaridad entre quienes éramos innovadores y la autoridad educativa federal.

Asimismo, esta capacitación estuvo integrada por conferencias con especialistas que permitieron tener ma-

31 El grupo en Facebook fue nombrado Innovadores para los Libros de Texto Gratuitos.

32 Estas asambleas fueron reuniones llevadas a cabo por la SEP y colectivos docentes en distintos estados, a fin de dialogar y recuperar opiniones sobre el nuevo plan de estudio para educación básica, el cual se encontraba en fases de trabajo preliminar.

yor claridad de lo que se tenía que hacer en el proceso de diseño de los libros de texto. En dichas conferencias se abordaron distintos temas sobre el Plan de Estudio 2022, divididos en dos rubros: la parte teórica con temas referidos a la política de materiales educativos, el pensamiento crítico, los ejes articuladores, la pedagogía popular y sus juicios, entre otros. Por otro lado, el aterrizaje práctico del planteamiento curricular en el que se revisaron las metodologías sociocríticas para desarrollar proyectos integradores en cada campo formativo.

Otro momento por destacar en el proceso de diseño de los nuevos libros de texto, fue la integración de equipos por campo formativo y grado escolar, acontecido entre mayo y junio de 2022, con el propósito de trabajar en Classroom.³³ Además, la realización de reuniones por campo formativo vía Zoom, en las cuales se dieron a conocer las características a seguir en el trabajo autoral a desarrollar, por ejemplo, fechas de entrega, criterios editoriales y posibles vías de retroalimentación.

El trabajo autoral fue el momento culminante basado en la elaboración de tres proyectos (aula, escuela y comunidad) por participante, a partir de la asignación de un contenido compartido entre los grados que integran cada fase de aprendizaje³⁴ y un diálogo,³⁵ en un breve pe-

33 En cada campo formativo había un líder, y en los equipos se contaba con el seguimiento de un coordinador académico de proyecto para cada grado.

34 Las fases de aprendizaje son una forma de organizar los contenidos curriculares de manera integrada entre dos o tres grados escolares, para visualizar el avance o progresión del aprendizaje, ya que ponen atención en la continuidad del proceso educativo a lo largo de los cuatro niveles de la educación básica: inicial (de 0 a 2 años, 11 meses), preescolar, primaria y secundaria). Véase Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, 157.

35 Los diálogos eran un componente curricular presente en las versiones preliminares del Plan de Estudio 2022, concebidos como un medio para que estudiantes estructuraran los conocimientos de cada campo formativo, y un apoyo a la labor docente al po-

río de tiempo que contempló del 24 de mayo al 19 de junio de 2022.

La selección de propuestas ocurrió del 20 al 26 de junio de 2022, con la realización de mesas de trabajo con académicos y especialistas para retroalimentar las propuestas didácticas, las cuales se llevaron a cabo del 27 de junio al 17 de julio de este mismo año, y la elaboración de ajustes a los proyectos, así como incorporación de ideas acerca del tipo de imágenes y su ubicación en los distintos apartados de los proyectos, para hacer la entrega final del 18 de julio al 5 de agosto de 2022.

Significados de la innovación en los LTR

Mi experiencia en el diseño de los nuevos libros de texto se inscribe en la elaboración de proyectos integradores para los libros de segundo grado de educación primaria, correspondientes al campo formativo De lo Humano y lo Comunitario.³⁶ Para este ejercicio debía revisar tanto la versión actualizada del Plan de Estudio 2022 como la de los programas sintéticos de estudio, y literatura facilitada

sibilitar la organización del trabajo de planeación, seguimiento y evaluación de los contenidos, al servir como puente entre los campos formativos y los ejes articuladores. Posteriormente, se convirtieron en un componente para desagregar los contenidos a fin de promover un mejor abordaje de los mismos y finalmente, desaparecieron a partir de la cuarta versión de trabajo del Plan de Estudio (hubo cinco versiones preliminares y que antecedieron al Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria).

- 36 El contenido sobre el cual diseñé tres proyectos integradores con los que concursé para el campo formativo De lo Humano y lo Comunitario fue: Nos conocemos a partir de la exploración de capacidades, habilidades, actitudes y valores para contribuir en el reconocimiento y la autovaloración. Mientras que, el diálogo asignado fue: Valoramos nuestras características y las de otras personas (corporales, gustos, intereses, necesidades y capacidades), para reconocer similitudes y diferencias que permiten convivir, interactuar, aprender y cuidarnos mutuamente.

sobre la metodología sociocrítica de Aprendizaje Servicio. La estructura por considerar en el desarrollo de cada proyecto integrador, con base en esta metodología, fue la siguiente:

- Título del proyecto: nombre lúdico del proyecto.
- Propósito: párrafo breve dirigido al estudiante con el objetivo claro de aprendizaje y lo que realizaría.
- Punto de partida: actividad de motivación para favorecer la recuperación de saberes y experiencias previas.
- Lo que sé y lo que quiero saber: elaboración de un diagnóstico participativo, en el que se definiera el problema o la necesidad a atender, considerando las características del entorno natural y social de las y los estudiantes, así como sus intereses.
- Organicemos las actividades: diseño de la ruta a seguir en el proyecto, la idea era propiciar la aplicación de diversas estrategias para que las y los estudiantes clarificaran aspectos como participantes, distribución del tiempo, insumos necesarios, y productos esperados del proyecto dependiendo de la problemática a la cual atenderían.
- Creatividad en marcha: puesta en marcha de las actividades planeadas en el diseño del proyecto, donde se daba seguimiento a los contenidos curriculares.
- Compartimos y evaluamos lo aprendido: cierre, evaluación o difusión del proyecto, para valorar el impacto que tuvo en el aprendizaje de las y los estudiantes, y en su entorno.

Como parte de los criterios editoriales era necesario considerar, en todo el proyecto, el desarrollo de actividades y preguntas para la evaluación, la reflexión, la comunica-

ción y el registro realizado por estudiantes; también, la incorporación de uno o más de los siete ejes articuladores a lo largo de cada proyecto. Entre los aspectos relacionados con el formato de entrega de cada proyecto, además del tipo y tamaño de fuente establecido, el interlineado y la extensión requeridos, fue indispensable emplear un lenguaje claro, directo y acorde a la edad de niñas y niños como destinatarios principales de los libros de texto.

De esta manera, el cambio educativo plasmado en el Plan de Estudio 2022 planteó la necesidad de diseñar una nueva familia de LTG en la cual, a diferencia de las lecciones y actividades seriadas características de los libros anteriores, ahora se invitara al desarrollo de proyectos que respondieran a la realidad sociocultural del estudiantado. Quedó atrás la lógica de libros por asignatura, y en su lugar fueron diseñados tres libros de proyectos integradores para estudiantes correspondientes a tres escenarios: aula, escuela y comunidad, que, en conjunto con otros materiales para docentes, estudiantes e incluso familias, permiten resignificar los usos del propio libro de texto, al ser materiales diversificados y más flexibles.

La intención con estos materiales educativos fue diseñar propuestas didácticas desde la diversidad de experiencias y saberes que, lejos de ser una prescripción, funcionaran como opciones posibles a elegir, enriquecer y tomar como punto de inicio, un medio y no un fin del trabajo pedagógico. Esto se materializa en las posibilidades que tienen las y los docentes de elegir un proyecto para el abordaje de los contenidos curriculares; se trata de al menos tres propuestas diferentes para cada contenido, y que pueden ser modificadas en función del contexto y las necesidades estudiantiles.

Desde el planteamiento de la NEM, los LTG son una herramienta que da voz a los maestros, externa las contradicciones sociales a niñas y niños para que desde las escuelas impulsen la transformación de sus realidades, ya que estos materiales impulsan la interacción entre el Plan

de Estudio, el estudiantado, la comunidad, los maestros y el aprendizaje, dentro de los escenarios áulicos, escolares y comunitarios pensados como espacios unitarios y multigrados, vinculando a la familia y a los miembros de la comunidad.³⁷

Por lo anterior, algunos de los significados advertidos en la innovación de los libros de texto son:

- Concretar la integración curricular a través de proyectos.
- Proponer opciones didácticas como apoyo para el abordaje de los contenidos curriculares, sin ser una prescripción para el trabajo pedagógico.
- Incluir la diversidad sociocultural en el aula, al permitir la realización de ajustes e incorporaciones a los proyectos planteados.
- Reconocer y valorar la autonomía profesional del magisterio.
- Diseñar materiales didácticos para generar formas distintas de acercamiento y construcción de conocimientos.

Reflexiones finales

A más de seis décadas, los LTG han guiado el trayecto formativo de niñas, niños y adolescentes, propiciando prácticas pedagógicas e interpelando la configuración de subjetividades tanto dentro como fuera de las aulas, dejando una impronta significativa en la conformación y el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional. Es posible afirmar que la mayoría hemos tenido algún acercamiento a una o varias de las generaciones de estos libros, ya sea como docentes y estudiantes, como integrantes de fami-

37 Secretaría de Educación Pública, *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*, 9.

lia o algún otro miembro de la comunidad escolar, o como especialistas e investigadores, al ser objeto de estudio en numerosas investigaciones, motivo de antagonismos intelectuales o ejes de crítica social.

Si bien el proceso de diseño de los nuevos libros de texto lesionó los intereses de varios académicos y especialistas que fueron responsables en las ediciones anteriores; lo cierto es que significó un avance importante en el reconocimiento de la labor docente, más allá de la retribución simbólica y económica que recibieron, se otorgó valor a lo que hacen cotidianamente en las aulas, pues desde la experiencia en esos lugares se logró aportar a la construcción de lo común, un común que no significa que todos hagan o aprendan lo mismo y al mismo tiempo, sino el encuentro de la diversidad y el enriquecimiento formativo desde diferentes contextos, saberes, experiencias y culturas.

La innovación en estos libros inició al tomar como punto de partida la diversidad y pensar que lo nacional no era una idea única e inamovible de lo mismo a todos, o un sentido de homogeneidad, sino aquello que permite operar desde la diferencia; además, la posibilidad de reorganizar la prescripción del proceso de enseñanza y aprendizaje desde las particularidades locales, a través de la reflexión y resignificación de la labor docente en relación con las comunidades escolares. En ningún momento, la intención fue concretar el currículum en libros de texto llenos de contenidos y actividades a modo de recetario para convertirlos en una camisa de fuerza, que sirviera para evaluar el aprendizaje alcanzado por el estudiantado ni la eficiencia y el compromiso docente. Los nuevos libros se plantearon como herramientas de apoyo, insumos que permitieran a las y los docentes elegir, diseñar y reformular cuantas veces fuera necesario su labor de enseñanza.

La innovación en los LTG se presentó en forma de una dislocación entendida, desde el pensamiento laclausiano, como temporalidad que se abre al sujeto en posibilidades

distintas de ejercer su libertad, ante la ausencia de determinación y el fracaso en la constitución de una estructura dada.³⁸ Una de las tantas posibilidades de reinventar estos materiales educativos desde otras formas de concebirlos y de concretar el proyecto político-educativo de la NEM no como idea acabada o completa ni fin absoluto; sino como parte de un proceso en constante construcción que remite a usos y significados distintos de los que habían caracterizado históricamente a los libros de texto.

Aún faltan aquellas posibilidades de ajuste, cambio, mejora y creación que las y los docentes realicen desde sus contextos escolares. Por esto, apelo a que la innovación de los libros de texto puede estar en el diseño, pero sobre todo, en los usos que desde el trabajo en aula cada docente les puede dar, así como en las prácticas pedagógicas que se despliegan en este proceso desde reflexiones, cuestionamientos y propuestas derivadas de los saberes y las experiencias docentes.

38 Ernesto Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993), 59.

Bibliografía


- Anzures, Tonatiuh. "El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un programa cincuentenario". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 49 (2011): 363-388. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533003>
- Barriga, Rebeca. *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: Colegio de México / Secretaría de Educación Pública, 2011.
- De Alba, Alicia. *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1995.
- Díaz Barriga, Frida y María Concepción Barrón. "Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10 (2022): 1-12. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4500/2209>
- Duarte, Ana María. "Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo". *Revista de Educación* 2 (2000): 129-146. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1899/b11797009.pdf?sequence=1>
- Ixba, Elizer. "El origen del libro de texto gratuito en México: entre la gratuidad educativa y los desafíos del mundo editorial en los cincuenta". *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 11 (2018): 105-123. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/135>
- Ixba Elizer. "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 59 (2013): 1189-1211. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008
- Jiménez, Marco Antonio. "¿Qué significa innovación?". En Ana maría Valle y Marco Antonio Jimenez (eds.),

- Innovación educativa. Entre tecnología y cultura*, 18-25. México: Fides Ediciones, 2022.
- Laclau, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.
- Laclau, Ernesto. “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”. En Ernesto Laclau, *Emancipación y diferencia*, 69-86. Buenos Aires: Ariel, 1996.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- Larrosa, Jorge. “Sobre la experiencia”. *Aloma: Revista de Psicología i Ciències de l'Educació* 19 (2006): 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Martínez, Jaume. “Los libros de texto como práctica discursiva”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 1 (2008): 62-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2793153>
- Mouffe, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 1992. <http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: Diario Oficial de la Federación, 2022. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. *Convocatoria a creadores visuales para el diseño de la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos de 1º a 6º de primaria y 1º de telesecundaria ciclo escolar 2023-2024*. México: Secretaría de Educación Pública, 2022. <https://dgme.sep.gob.mx/convocatorias>

- [gob.mx/convocatorias/assets/docs/Convocatoria_Ilustradores_2022.pdf](https://www.gob.mx/convocatorias/assets/docs/Convocatoria_Ilustradores_2022.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. *Convocatoria para el registro de los aspirantes para la innovación de la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos de 3° a 6°, para educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 2022. <https://snte.org.mx/seccion42/convocatoria-para-el-registro-de-los-aspirantes-para-la-innovacion-de-la-nueva-familia-de-libros-de-texto-gratuitos-de-3o-a-6o-para-educacion-primaria/>
- Secretaría de Educación Pública. *Convocatoria para Innovadores en los Libros de Texto Gratuitos: primero y segundo grados de educación primaria*. México: Diario Oficial de la Federación, 2021. https://libros.conaliteg.gob.mx/icons/2021-08-05_convocatorias_innovacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2011*. México: Secretaría de Educación Pública, 2011. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Básica. *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. México: Secretaría de Educación Pública, 2024. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3* México: Secretaría de Educación Pública, 2023. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm>

Tras las letras. La profesionalización de los editores científicos

Laura Alejandra Ramos Mastache



El problema central de los libros de texto científicos radica en que las editoriales dedicadas a elaborar estos libros generalmente contratan como editores a personas que tienen una licenciatura en ciencias, como física, química y biología, pero cuyas habilidades pedagógicas para la transposición didáctica son incipientes. Además, en México, las carreras científicas han dejado a un lado las materias socio-humanísticas dentro de sus programas de estudio a nivel licenciatura, quedando segregadas materias como filosofía de la ciencia, pensamiento y aprendizaje, comunicación, entre otras. Sería en 2005 que se realizó un cambio en los programas de estudios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde integraron estas asignaturas bajo demanda. Sin embargo, esto no soluciona el problema, ya que los libros de texto científico son editados por científicos que no han recibido realmente una profesionalización en el ámbito editorial. ¿Qué relevancia tiene esto? Que los autores de libros para la educación

secundaria en su mayoría son doctores en ciencias, docentes de licenciatura y, al escribir un original de autor, pareciera que le escriben a un igual, con términos rebuscados que el estudiante tiene que comprender. Entonces el editor cuando recibe el manuscrito lo entiende perfectamente, pero ¿cómo lo traduce? Este capítulo tiene la finalidad de presentar una parte de los resultados de mi investigación de maestría, la cual se enfocó en hallar las habilidades, así como las competencias editoriales y pedagógicas necesarias para profesionalizar a los editores científicos y se realizó mediante entrevistas a editores de diferentes empresas. Es importante mencionar que, para entender las habilidades editoriales encontradas, primero se exponen a todos los personajes involucrados en la edición de un libro de texto y, después, se presentan los hallazgos encontrados en la investigación. De esta manera se podrá tener una discusión más completa sobre la labor del editor científico.

Para cerrar esta introducción, es necesario hacer algunas precisiones sobre la nomenclatura. Seguramente el lector se habrá dado cuenta que empleo el término *ciencia*; al respecto, debo puntualizar que cuando uso este término hago referencia a las ciencias naturales sin considerar a las matemáticas. Por otra parte, el concepto de *comunicación científica* abarca al conjunto de actividades de comunicación entre especialistas, pasando por la enseñanza, hasta la divulgación.

Los personajes de la edición de los libros de texto científicos

Autores

Se le llama autor a la persona, conjunto de personas o entidad que concibe y realiza una obra o trabajo científico, literario o artístico, generalmente destinado a la difusión.¹

Si hablamos de un autor de ciencias lo primero que nos viene a la mente es el estereotipo de un científico: gafas gruesas, pelo despeinado, mirada perdida, bata, guantes y en la mano un tubo de ensayo con un líquido burbujeante de color verdoso. También, se considera que es una persona aislada socialmente, aburrida, de pensamientos raros, inteligente, inquieta, analítica y que trabaja mucho. Sin embargo, esto no es así, el término “científico” lo introdujo William Whewell en 1833² para describir a las personas que desarrollaban actividades relacionadas con la ciencia o con la filosofía natural y significó la denominación de la ciencia como una profesión relacionada con la industria, el progreso, acompañado de una expansión de la divulgación del conocimiento. Los científicos eran contratados para llevar a cabo el control de calidad de alimentos, desarrollar nuevos productos, supervisar el área de producción y hasta para realizar peritajes en el caso de investigaciones criminales. Esto produjo nuevos debates y, por consiguiente, se consolidó una literatura propia en forma de libros de texto y revistas especializadas con

1 José Martínez de Sousa, *Manual de estilo de la lengua española*, 4.^a ed. (Gijón: Ediciones Trea, 2012).

2 Whewell invented the terms “anode,” “cathode,” and “ion” for Faraday. In response to a challenge by the poet S.T. Coleridge in 1833, Whewell invented the English word “scientist;” before this time the only terms in use in that language were “natural philosopher” and “man of science”. Referencia tomada de Laura J. Snyder, *The Philosophical Breakfast Club: Four Remarkable Men who Transformed Science and Changed the World*. (New York: Broadway Books, 2011).

saberes delimitados; desarrollado por un instituto especializado en esas profesiones. Estos materiales estaban dirigidos a científicos que comparten una memoria colectiva y mitos respecto a su pasado.

De esta premisa se parte para decir que la mayoría de los autores de libros de texto científicos tienen una organización cognitiva estricta, tanto en el lenguaje, como en la exposición de los temas, lo que hace que la información que quieren transmitir sea incomprensible para estudiantes no especializados e inclusive para algunos editores.

Lo anterior explica porque la mayoría de las personas que no comparten esta memoria colectiva ubican a los científicos en el típico estereotipo descrito anteriormente.

Si bien, antes se consideraba que el carácter enciclopédico era la mejor manera de enseñar ciencia, lo que convertía al autor en expositor, hoy se pretende que la enseñanza sea descriptiva sin llegar a ser memorística para que los alumnos cuenten con los principios básicos de una cultura científica y, así, puedan tomar decisiones informadas y enfrentar con éxito la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el modo en que se enseñan las ciencias influye en la manera en la que los autores transmiten los conocimientos científicos en un libro de texto.³

Esto significa que los autores tienen que adaptarse a la manera en que se enseñan las ciencias en la educación básica, lo cual puede ser un reto en su discurso y en la organización de sus ideas, así como en el empleo de los recursos comunicativos, como imágenes, glosarios, ejemplos, diagramas, de tal forma que esas ideas sean accesibles para su lector, pero la realidad es que este proceso tiene varias complicaciones.⁴

3 Arturo Sánchez, Fernando Magariños y Kurt Wolf, *El arte editorial en la literatura científica*. (México: UNAM, 2000).

4 Ana María Sánchez Mora, *Introducción a la comunicación escrita de la ciencia*. (México: Universidad Veracruzana, 2010).

Editores científicos

El desarrollo de una nueva serie de libros comienza en la editorial; bajo la dirección del editor en jefe, luego de una investigación, consulta con maestros y personal de *marketing*, un estudio de la competencia, y de considerar los requerimientos de los estados que están próximos a adoptar el nuevo programa escolar se comienza a planear el concepto de lo que serán los nuevos libros de texto.

El mercado del libro es sumamente competitivo. El editor trabajará para llenar el hueco que existe en el mercado de la educación. Sobre este punto, el conocimiento que tenga de los libros de la competencia será de gran beneficio. Con el objetivo de planear un nuevo libro de mayor éxito dentro de un campo sobrecargado, es importante conocer la eficacia y las carencias de otros libros. Mediante el conocimiento de la forma y el contenido en que otros han presentado material similar, el editor podrá mejorar su propia estrategia pedagógica.

Una vez definida la organización total del manuscrito y de los capítulos, el editor deberá considerar cuáles elementos pedagógicos deben incluirse. Algunos de éstos son: objetivos de los capítulos, listas de términos, ejemplos, recomendaciones o situaciones detonantes y cuestionarios al final de capítulos, apéndices e ilustraciones.

Cuando el concepto ha sido suficientemente desarrollado, se comienza la búsqueda de autores. La editorial también contrata una lista de revisores técnicos, quienes leerán el material preliminar y harán los comentarios pertinentes. Pero, en general, aunque los autores ayudan a desarrollar el concepto, ni ellos ni los revisores técnicos realizan un trabajo importante de escritura. Esa tarea es llevada a cabo por los editores.

El trabajo de un editor de libros de textos científicos requiere un amplio espectro de habilidades. Un editor científico que trabaja en un libro debe ser un escritor, un investigador, un revisor técnico y un corrector de estilo.

También, se espera que esté familiarizado con el diseño, las especificaciones tipográficas y de imagen; debe contar con un profundo conocimiento del proceso editorial; además, de tener buenos fundamentos en el manejo de programas y equipo computacional diverso. De manera que debe tener una sólida formación general y conocimiento en ciencias. También debe tener empatía con los niños y los jóvenes y una buena percepción de lo que puede interesarles.⁵ ¿Dónde encontrar a tan maravilloso personaje si no existe la profesionalización de los editores científicos?

El problema es que hay muy pocos científicos dedicados a la edición. Empecemos por examinar a qué se debe que los científicos son los editores de publicaciones científicas.

En 1946 las editoriales científicas británicas estaban lideradas por sociedades científicas, las cuales requerían de altos presupuestos para la investigación; además, tenían un minucioso interés por describir cada detalle de las investigaciones científicas, lo que hacía que el ritmo de las publicaciones fuera bastante lento y costoso. Estaban en una situación crítica. Por consiguiente, la ciencia británica necesitaba un sistema de publicaciones científicas más eficaz.⁶

Fue hasta que Robert Maxwell, empresario y multimillonario magnate considerado el padre del negocio de las editoriales científicas, decidió asistir a conferencias de ciencias en busca de editores para sus nuevas publicaciones. Maxwell consideraba que con esta estrategia los científicos podían seleccionar temas de interés para su audiencia y redactar con mayor calidad.

5 Leslie Sharpe e Irene Gunther, *Manual de edición literaria y no literaria* (México: Librería, 2005).

6 Francisco Villatoro, "Robert Maxwell, padre del gran negocio de las editoriales científicas". *La ciencia de la mula francis* (2 de julio de 2017). <https://francis.naukas.com/2017/07/02/robert-maxwell-el-padre-del-gran-negocio-de-las-editoriales-cientificas/>

Esto nos hace pensar que Maxwell conocía la labor editorial de manera empírica: el editor lidia con cuestiones intangibles y morales, filtra los escritos para que los lectores tengan libros y obras mejor cuidadas y sustentadas. Esta definición concuerda con la teoría de la edición de Michael Bhaskar que, a grandes rasgos, dice: marcos y modelos, filtrado y amplificación.⁷

De manera que, en 1951, Maxwell fundó la editorial Pergamon Press, hoy parte de Elsevier, del Relx Group, y comprendió que los gobiernos son sus clientes cautivos porque financian a las bibliotecas universitarias para adquirir suscripciones de revistas científicas. Un artículo científico sólo se puede publicar una vez en una única revista, quien quiera leerlo tiene que disponer de una suscripción. Los editores científicos eran adecuados, porque reconocían los artículos de interés en el medio científico. Para 1960, Pergamon ya tenía más revistas que la competencia.⁸

En la actualidad, los editores científicos, al igual que los autores de libros de texto de ciencias, tienen una organización cognitiva estricta, tanto en el uso del lenguaje como en la exposición de los temas; de manera que por un lado, saben elegir artículos de interés para los consumidores y por otro lado, formalmente no cuentan con habilidades de comunicación y lenguaje, sin embargo, las podrían adquirir con el oficio.

Revisores técnicos

Los contenidos en un libro de texto o material educativo deben ser verídicos, sin contradicciones o inconsistencias y han de mantener altos niveles de calidad académica. Además, para el caso de México, es esperable que este

7 Michael Bhaskar, *La máquina de contenido* (México: Fondo de cultura económica, 2014).

8 Villatoro, "Robert Maxwell, padre del gran negocio de las editoriales científicas".

tipo de libros cumplan con lo establecido en los programas y especificaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las editoriales, en ocasiones, han tenido que contratar revisores técnicos, especialistas en el área, para validar los textos y determinar si el contenido es digno de ser publicado o rechazado. Este arbitraje se conoce como doble ciego porque se realiza entre pares. Por lo anterior, si un libro se somete a dictaminación por parte de la SEP y es rechazado, tiene un gran impacto sobre el producto final, pues no puede ser vendido; además, los profesores no confían en un libro que no esté aprobado por la SEP ya que podría tener errores conceptuales.

Entonces, empecemos por describir lo que sí y lo que no debe hacer un revisor técnico. En ocasiones, algunos revisores técnicos introducen cambios y correcciones para justificar una factura y evidenciar su trabajo, para demostrar que efectivamente han revisado el texto, pero esto no es necesario. Si el texto editado está bien y se entiende no hay por qué cambiarlo. El proceso de revisión debe ser justo, y para serlo, la objetividad debe estar garantizada. Es fundamental que la revisión se base en parámetros objetivos y que el revisor sea capaz de justificar cada cambio con argumentos certeros y más sólidos que un simple gusto o estilo de escribir.

La tarea de la revisión técnica, además, tiene otras dificultades más allá de la lingüística. Muchas veces está limitada por un presupuesto o un periodo de tiempo. En un caso así, es importante saber establecer el grado de exhaustividad de la revisión y atenerse a él, aunque no siempre es fácil.

No existe como tal la descripción de las funciones de un revisor técnico. Sin embargo, podemos tomar como base la norma europea de calidad para servicios de traducción ISO 17100:2015 y en el Manual de revisión de la Comisión Europea que es un documento de la Dirección General de Traducción para definir las funciones de un

revisor técnico. Con base en lo anterior y, adaptando los objetivos de la traducción a los de la edición, la finalidad de la revisión debe ser triple:

- Mejorar la calidad del contenido.
- Servir como instrumento de control de calidad.
- Actuar como medio de formación profesional tanto para el editor como para el revisor.

El primer objetivo se refiere a la función primordial del revisor que es detectar y corregir errores en el contenido y mejorar así la calidad final del texto. Por otro lado, las revisiones y evaluaciones periódicas o sistemáticas de un recurso contribuyen a determinar su calidad, así como la actualización constante de los contenidos, con esto nos referimos al segundo objetivo. Finalmente, la revisión puede ser un proceso enriquecedor para el editor y el revisor; al primero, porque se le señalan errores que efectivamente ha cometido; y al segundo, porque probablemente aprenderá de las dudas que el texto editado le plantean.

Correctores de estilo especializados

Sabemos que la corrección de estilo debe estar presente en cualquier fase del proceso editorial, pero eso no significa que todos los cambios sean igual de oportunos en todo momento. Por ejemplo, un error de ortografía se debe eliminar incluso en lecturas finales, pero los cambios de sintaxis y la modificación de líneas completas no deben darse en procesos tan avanzados. Editores y correctores deben ser muy sensibles para distinguir qué es indispensable cambiar y qué no.

El corrector de estilo debe luchar contra la tendencia de imponer sus preferencias. Para esto, debe ser capaz de justificar gramaticalmente todos los cambios que señale. Así como es un error dejar de marcar un cambio indispen-

sable, también lo es marcar cambios innecesarios que no mejoran la calidad de un escrito. Este punto debe extenderse también a editores, asistentes, revisores técnicos y a todos los colaboradores que, eventual o habitualmente, revisen textos.

En un libro de Física para segundo de secundaria, el proceso de la corrección de estilo fue el siguiente:

- Texto editado: "...*flujo de electrones también conocidas como partículas alfa* que pasan a través de una lámina de oro (Imagen 1)".
- Texto con corrección de estilo: "...*las partículas alfa conocidas como corriente de electrones* pasan mediante una lámina de oro (Imagen 1)".

En una primera lectura pareciera que la corrección de estilo es pertinente, sin embargo, se cambió el término, "*a través*" por "*mediante*". Esto trajo como consecuencia que el sentido del concepto inicial, es decir, flujo de electrones, cambiara; porque los electrones sí atraviesan los materiales.

Por consiguiente, podemos decir que la corrección de estilo no radica sólo en singularidades lingüísticas, sino en aspectos característicos del ámbito académico; es decir, en una intencionalidad estructural, semántica y sintáctica de la expresión que es recurrente en un mismo texto. En otras palabras, la corrección de estilo debe estar ligada al tema y a la idea que se pretende exponer, de modo que, si se altera ligeramente la expresión se altera la idea; pues cuando un autor corrige y pule su estilo, está corrigiendo también la idea.

En consecuencia, la corrección de estilo es el resultado de una serie de elecciones a partir de las posibilidades que brinda la lengua y son tres los aspectos que la conforman: la sintaxis, el léxico y la puntuación. El orden en que se coordinan las palabras para formar oraciones o párra-

fos es una decisión del autor en la que también interviene la labor del corrector de estilo.

La labor del editor científico

Hasta ahora se ha revisado en la literatura qué es editar un libro de texto, sin embargo, es momento de identificar la labor de un editor científico, para ello, presentaré los hallazgos de mi investigación de maestría que se realizó con ese objetivo.⁹ La metodología que empleé en dicha investigación se basó en entrevistas, tanto a expertos como a editores en formación, es decir, científicos que inician su carrera editorial. Las entrevistas permitieron conocer los procesos editoriales que los editores en formación y consolidados llevan a cabo en sus tareas diarias, sirvieron para identificar sus habilidades y competencias, aunado a los serios problemas que aparecen en el campo de la edición y del diseño editorial. A partir de estos tópicos principales, que son el trabajo y el desarrollo del proceso editorial, se desarrollaron cuestionarios que se aplicaron en las entrevistas a profundidad, los cuales nos dan un margen para conocer las estrategias que se utilizan en la edición y las tácticas interpretativas desde la semiótica.

Se realizaron en total 10 entrevistas semiestructuradas y todas tuvieron lugar en una editorial transnacional en la Ciudad de México el 16 de marzo del 2018. La muestra se planeó para comparar los relatos con los que los dos tipos de editores, en formación y expertos o consolidados, realizan sus tareas diarias y enfrentan los conflictos, ambos con una formación educativa en ciencias, entendiéndose como biología, física, química y geografía. El diseño fue fenomenológico hermenéutico porque se ex-

9 Laura Alejandra Ramos Mastache, *¿Yo, editor?, pero si estudié química*. (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana. México-Xochimilco, 2024).

ploraron e interpretaron las experiencias de los editores expertos con respecto a la edición de libros de texto de ciencias experimentales.

Las preguntas tenían diferentes propósitos: ¿Cómo comenzaste a editar libros de texto? Para conocer en donde adquirieron el proceso editorial. ¿Cuáles consideras que son los retos en la edición de libros de texto? Lo anterior clarifica las habilidades que se requieren de los nuevos editores en formación.

Los hallazgos encontrados fueron inesperados, se logró entablar un diálogo fluido con los informantes, por lo que fueron entrevistas a profundidad. La duración de las entrevistas fue variable, debido a la personalidad de cada uno de los entrevistados. No existieron intervenciones fácticas que alteraran el discurso de la conversación y, de esta manera, no se desvió el tema. Por estas razones, las transcripciones conservan la frescura y texto original. Para los fines de este capítulo se resumieron los hallazgos.

Se contrastaron los resultados entre los editores consolidados y en formación. De esta manera se pueden conocer de dónde parten los científicos y hacia dónde van en el desarrollo de sus habilidades.

Al analizar las respuestas de los editores, en general, se encontraron seis tópicos para los editores en formación y siete para los consolidados:

Tópicos	Editores en formación	Editores consolidados
Formación educativa	Todos con licenciatura y algunos con posgrado. El 50% habla un segundo idioma.	El 75% cuenta con posgrado en escuelas públicas.

Tópicos	Editores en formación	Editores consolidados
Cultura literaria	El 100% estudió en escuela privada y la licenciatura en universidad pública. Sus padres cuentan con licenciatura y fomentaban desde pequeños la creación literaria como hábito. Sin embargo, no se desarrollaron las habilidades de escritura, redacción, u orden de ideas.	75% tiene el hábito de leer y escribir poemas desde temprana edad. Incluso algunos tienen libros publicados.
Trabajo	Es su primer trabajo, de manera que lo que saben del ámbito editorial lo aprendieron de manera empírica (experiencia), a pesar de ser un requisito para el puesto.	El 100% dio clases.
Desarrollo del proceso editorial	Cuentan entre 3 a 5 años trabajando como editores en formación y ninguno había tomado un curso.	El 100% de los editores decidió capacitarse por su cuenta.
Conocimiento de la edición	Aprenden por observación y se enfocan en los puntos para cumplir su trabajo de manera exitosa. Sin embargo, no saben la labor entre un editor y un corrector de estilo. Selección de bonitas imágenes. Aprender sobre cajas en archivos de Word.	Organizar el texto para la construcción de aprendizajes, las imágenes deben ser congruentes con el texto, el lenguaje debe ser fácil para el lector, que los autores se eligen por su trayectoria y que se debe buscar gente que sepa escribir y que esté en el aula. Saben distinguir entre un autor y un editor.

Tópicos	Editores en formación	Editores consolidados
Pensamiento crítico	No tuvieron argumentos para definir si una enseñanza es buena o de calidad.	Cuentan con argumentos claros para dar una opinión sobre la enseñanza de calidad.
Resultados del proceso	No se halló.	Saben que los libros tienen un impacto positivo en los estudiantes.

Tabla 1. Comparación entre editores en formación y consolidados.

Cabe destacar que, para poder hallar las habilidades en cada tópico, fue necesario tener claro las características de un libro de texto y el tratamiento que se le da a los originales de autor. Sin embargo, en la bibliografía no se encontró de manera sistemática la traducción del editor en un original de autor ni tampoco una definición del lenguaje en los libros de texto. Es por ello que, además de los hallazgos con las entrevistas, realicé una investigación exhaustiva sobre las características de un libro de texto y sistematicé la traducción del editor mediante una traducción intersemiótica.

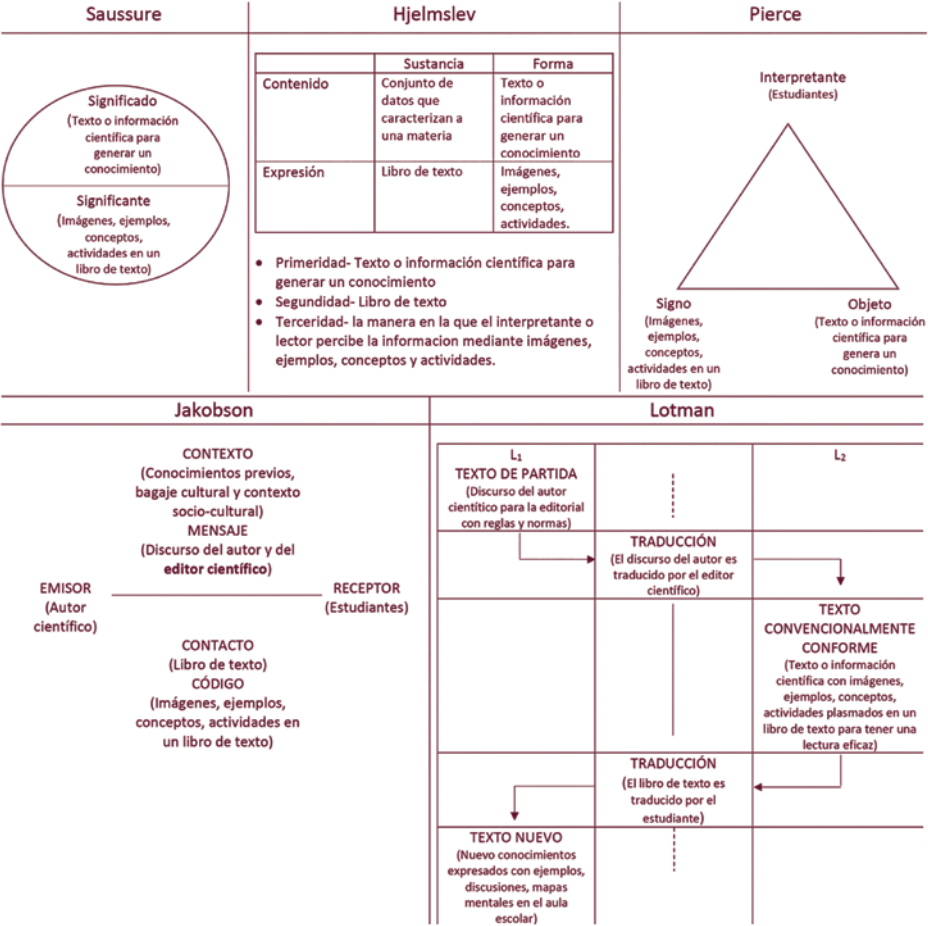
Comencemos con el primer hallazgo, el cual ha sido definir las características de un libro de texto. Esto es importante, ya que se podrá contrastar con los resultados obtenidos en las entrevistas y, de esta manera, encontrar las habilidades que se requieren para editar libros de texto científicos. Entonces, las características de estos libros de texto son:

- Deberán cumplir con los lineamientos del programa de estudios.
- El lenguaje deberá transmitir los conocimientos y considerar al lector a quien está dirigido.

- Las gráficas e imágenes deberán ayudar a la comprensión de la idea central.
- Deberán tener jerarquías lógicas y estructurales para presentar el texto.
- El estilo narrativo es de divulgación científica o escolar. Esto quiere decir que el lenguaje o la narrativa en un libro de texto no se le puede llamar académico aunque pareciera que lo es por definir conceptos y utilizar términos científicos, sin embargo, para que el lenguaje sea académico, el lector, que en este caso son los estudiantes, deberá permanecer a la comunidad científica y aún no permanece a dicha comunidad y, tal vez, nunca lo haga.

El segundo hallazgo es la definición de un modelo de signos (traducción intersemiótica) que permita analizar la función del editor como un traductor del discurso del autor para que llegue al estudiante de la manera más entendible acorde a su contexto. De tal manera que se prosiguió a integrar los modelos semióticos para analizar cuál era el más adecuado (ver Imagen 1).

Imagen 1. Modelos semióticos. Procedencia: elaboración propia.



El modelo de Lotman es el único que permite ver la función del editor científico en la traducción del manuscrito de los autores, ya que habla de un texto de partida; en este caso, el discurso del autor científico se encuentra dirigido a una editorial bajo ciertas reglas y normas que previamente se han planeado.

El segundo texto ahora tiene orden y tiene un público lector que, mediante imágenes, ejemplos, conceptos, además de actividades, les permite una lectura eficaz a los estudiantes.

El tercer texto retoma conceptos del primero y del segundo lenguaje, los cuales están conectados al contexto del estudiante para generar un nuevo conocimiento que se expresa mediante discusiones en el aula escolar, mapas mentales, actividades, etcétera.

Así, una de las funciones del editor es expresar en una lengua (la del estudiante), lo que está escrito o se ha expresado antes en otra (la del autor), teniendo de esta manera una ganancia en el contenido y en la expresión de imágenes. Esta conexión permite al estudiante generar nuevos conocimientos que en ese momento se expresan mediante discusiones en el aula escolar, mediante mapas mentales, actividades, entre otros elementos facilitadores.

Lo anterior se contrastó con los resultados de las entrevistas y, de esta manera, se logró saber si los científicos conocían las características de un libro de texto, a pesar de tener años trabajando para una editorial transnacional; y también conocer si tenían clara la traducción intersemiótica que ellos hacen al recibir un manuscrito. Estos puntos fueron clave para definir las habilidades editoriales de los editores científicos (ver Tabla 2).

Tópicos	Editores en formación	Editores consolidados	Habilidad encontrada
Formación educativa	Es necesario contar con una licenciatura y/o posgrado en ciencias.	Es necesario contar con una licenciatura y/o posgrado en ciencias.	Interpretar el original de autor para poderlo explicar en un lenguaje adecuado al libro de texto, gracias a los estudios de licenciatura o posgrado.

Tópicos	Editores en formación	Editores consolidados	Habilidad encontrada
Cultura literaria	A pesar de tener el hábito de leer y escribir, dichas habilidades no son suficientes para realizar la traducción inter-semiótica, pues no se desarrollan las habilidades de escritura, ni redacción ni el orden de ideas.	El 75% de los editores consolidados han publicado libros, por tanto, hay una traducción intersemiótica para mejorar la comunicación hacia su lector.	Comunicación efectiva, orden de ideas, lectura y redacción.
Trabajo	Al adquirir los conocimientos editoriales de manera empírica, no hay una conciencia de la traducción inter-semiótica ni de las características de un libro de texto.	El 100% de los editores consolidados dio clases, por tanto, tienen una sensibilidad para poder transmitir los conocimientos de diferente manera, además de que conoce muy bien a su público lector.	Habilidades pedagógicas y conocimiento de sus lectores.
Desarrollo del proceso editorial	No hay capacitación por iniciativa propia, por ello, pareciera que no hay interés.	Los autores refuerzan sus conocimientos con cursos y capacitaciones.	Conciencia sobre la importancia de su trabajo para el manejo del manuscrito.

Tópicos	Editores en formación	Editores consolidados	Habilidad encontrada
Conocimiento de la edición	No saben la labor de un editor y están enfocados en aprender la forma de entregar el manuscrito.	Conoce las labores de un editor, sabe las características de un libro de texto y comunica efectivamente los conceptos.	Construcción de ideas, imágenes, lenguaje y selección de autores. Diferencia entre autor y corrector de estilo. Proceso editorial.
Pensamiento crítico	Carecen de pensamiento crítico	Cuentan con argumentos claros para dar una opinión sobre la enseñanza de calidad.	Estrategias de enseñanza
Resultados del proceso	No se halló	Saben que los libros tienen impactos positivos en los estudiantes.	Responsabilidad e impacto social

Tabla 2. Habilidades editoriales.

Lo anterior, nos permite ver que tanto editores en formación como editores consolidados adquirieron sus habilidades de manera empírica y la diferencia más grande entre ellos está en que los editores en formación no logran ver el impacto social que tiene su trabajo. Una pregunta para ellos sería ¿qué los impulsa a seguir? Dejemos esa pregunta para otro momento, por ahora únicamente se enlistan las habilidades editoriales encontradas:

- Interpretación del original de autor para poderlo explicar en un lenguaje adecuado al libro de

texto, gracias a los estudios de licenciatura o posgrado.

- Comunicación efectiva, orden de ideas, lectura y redacción.
- Redacción avanzada para ordenar de manera adecuada las ideas y poder hacer una verdadera traducción del manuscrito.
- Construcción de significados mediante la selección de imágenes, pues no se puede elegir cualquier imagen, ya que no todas manifiestan ni corresponden a lo que se dice en el texto.
- Selección de las jerarquías lógicas y estructurales del texto, es decir, hay muchas maneras de explicar un solo concepto y esa es decisión del autor, pero el editor científico debe identificar esa manera, respetarla y traducirla.
- Identificación y aplicación del lenguaje adecuado. Al reconocer que la narrativa es de divulgación científica y no es académica permite que el editor identifique el uso de términos inadecuados que no tienen ningún significado para el estudiante, pues no está en su contexto.
- Selección de autores.
- Comprensión de la organización editorial, es decir, conocer el manual de estilo que maneja la editorial, el marcaje ortotipográfico en pdf y los procesos editoriales a seguir para pasar la estafeta del libro al siguiente proceso.

Cuando un profesor da clases, sin importar la asignatura, se las ingenia para que el estudiante aprenda. Simplemente, está el ejemplo de los profesores en la pandemia que, sin saber sobre Zoom, Google Meet u otra plataforma, aprendieron en el camino y se volvieron expertos. Sabían perfectamente quién ponía atención y quién no, buscaron videos, materiales en casa, etcétera. Esta sensibilidad de traducir un conocimiento y darle

diferentes salidas para que tenga significado para los estudiantes es una habilidad pedagógica necesaria que todo editor científico debe tener. Por tanto, las habilidades pedagógicas encontradas son:

- Dosificar los contenidos o temas para poder tomar la decisión de las jerarquías y la estructura; así como analizar la gradualidad de las actividades.
- Manejo de grupo de manera empática para poder elaborar recursos didácticos para el profesor.
- Reconocer la frustración de los estudiantes para tener la capacidad de explicar de manera simple los conceptos en un libro de texto.
- Conocer los intereses del público lector para seleccionar ejemplos afines y hacer materiales entretenidos.
- Reconocer las inteligencias múltiples para explicar los conceptos de diversas maneras y asegurarse que un mismo concepto puede tener diferentes salidas como en imágenes, texto o actividades.
- Aplicar estrategias de enseñanza para evaluar el nivel de las actividades.

Reflexión final

Esta investigación tiene su origen en mi interés por comprender las habilidades básicas que necesita tener un editor científico para realizar su labor de manera profesional. Esta motivación me hizo hacer un análisis más amplio sobre el tema, ya que la problemática que tienen los libros de texto y los personajes que intervienen en él, tienen muchos puntos desde donde apreciarse.

Para encontrar las habilidades, tuve que adentrarme en el producto: el libro de texto; sus diferentes

personajes, es decir, aquellas personas involucradas en su elaboración; la semiótica; la historia de la labor del editor; en corrientes pedagógicas dentro y fuera del aula escolar; así como en procesos políticos que tienen que ver con la educación.

Como se puede ver es un tema complejo, que involucra muchos campos interdisciplinarios y, por tanto, los hallazgos que se encontraron en esta investigación no sólo corresponden a las habilidades del editor sino también a las características del libro de texto y a la sistematización de la traducción de un manuscrito mediante un modelo de signos.

Por consiguiente, todos los campos intervienen de manera transversal para encontrar las habilidades editoriales y pedagógicas de los editores. Tanto las habilidades editoriales como las pedagógicas se intersectan con el dominio de la asignatura para que el editor pueda tomar decisiones sobre su labor.

Finalmente, un editor es aquel que sabe que los libros de texto científicos tienen impactos positivos en los estudiantes y, por ello, su función principal es acercar el conocimiento.

Bibliografía

- Bhaskar, Michael. *La máquina de contenido*. México: Fondo de cultura económica, 2014.
- Martínez de Sousa, José. *Manual de estilo de la lengua española*. 4.^a ed. Gijón: Ediciones Trea, 2012.
- Ramos, Laura Alejandra. *¿Yo, editor?, pero si estudié química*. (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana. México-Xochimilco, 2024).
- Sánchez, Arturo y Fernando Magariños, Kurt Wolf. *El arte editorial en la literatura científica*. México: UNAM, 2000.

- Sánchez Mora, Ana María. *Introducción a la comunicación escrita de la ciencia*. México: Universidad Veracruzana, 2010.
- Sharpe, Leslie. y Irene Gunther. *Manual de edición literaria y no literaria*. Libraria, 2005.
- Snyder, Laura. *The Philosophical Breakfast Club: Four Remarkable Men who Transformed Science and Changed the World*. New York: Broadway Books, 2011.
- Villatoro, Francisco. "Robert Maxwell, padre del gran negocio de las editoriales científicas". *La ciencia de la mula francis*. (2017). <https://francis.naukas.com/2017/07/02/robert-maxwell-el-padre-del-gran-negocio-de-las-editoriales-cientificas/>

La lectura recreativa en la segunda generación de libros de texto gratuitos (1972-1980)

Francisco Javier Rosales Morales

Con la reforma educativa de 1970, la Secretaría de Educación Pública (SEP) sustituyó la primera generación de libros de texto gratuitos (LTG). Los fragmentos de textos literarios presentes en los libros de español de la primera generación de LTG (1960-1972) iban acompañados de ejercicios didácticos, pues se esperaba que los niños aprendieran algo puntual de cada lectura. El propósito principal de los programas curriculares era el uso correcto del idioma, así como acrecentar las habilidades relacionadas con la comprensión, la rapidez y la interpretación de la lectura. Sin embargo, con la reforma se perfila un método de la enseñanza del español que brinda al lenguaje una dimensión más social que incorpora la función recreativa de la lectura. Así, en la segunda generación de LTG (1972-1980)¹ se publicaron dos libros para la asignatura de Español: uno con el formato tradicional de lecturas y ejercicios, para

1 A pesar de la renovación de los LTG en 1980, la serie de libros de “Español. Lecturas” continuó vigente hasta 1992, por lo que en realidad trasciende a esta segunda generación.

aprender cuestiones de gramática, sintaxis y funciones del lenguaje, y otro con una selección de textos literarios para recreación de los alumnos, pues se considera ahora el placer como un aspecto fundamental de la lectura: “verla no sólo como un instrumento de información, sino además como una fuente de placer; verla, no ya como un medio para un fin, sino como un fin en sí misma”.² Pero, ¿hasta qué punto estos libros supusieron un cambio en las prácticas y dinámicas culturales de las escuelas? En este capítulo analizo los usos y valoraciones que algunos docentes recuerdan de estos libros que, siendo niños, tuvieron entre sus manos. Para ello recurro al análisis de entrevistas realizadas a docentes de primaria de la Ciudad de México y del Estado de México.³ El capítulo se divide en dos partes: la primera trata sobre la reforma educativa de 1970 y las modificaciones que a partir de ella se llevaron a cabo en los LTG, además del reto editorial que supuso para los equipos de trabajo que elaboraron tales libros; la segunda parte se enfoca en los cambios en las prácticas de lectura escolar que son posibles apreciar por medio de los relatos de vida de los docentes.

La reforma educativa de 1970

La reforma educativa de 1970 constituye un hito en varios aspectos al discurso imperante en torno a lo que se esperaba de la lectura en las escuelas. Los nuevos planes

2 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el cuarto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 117.

3 Las entrevistas a docentes de la Ciudad de México se realizaron para la elaboración de mi tesis doctoral en el Departamento de Investigaciones Educativas, titulada: “Historias de lectura de docentes de primaria. Prácticas de lectoescritura y de mediación, 1970-2018”, y las realizadas a los docentes del Estado de México estuvieron enmarcadas en el proyecto: “El ecosistema del libro en el Estado de México. Hacia un observatorio de la lectura”, llevado a cabo por El Colegio Mexiquense en 2022.

y programas de enseñanza, tanto a nivel primaria como en la educación normalista, dieron prioridad a nuevos objetivos en la educación: se transitó de la problemática de la cobertura (de un incremento constante de la matrícula estudiantil y la poca disponibilidad de maestros) a centrarse en la actualización de los contenidos pedagógicos. Asimismo, la incursión de las ciencias sociales fue determinante para redefinir los programas educativos que modificaron la educación normal al grado de lograr una ruptura con la tradición pedagógica surgida a finales del siglo xix, y aún dominante en la primera mitad del siglo xx.

Asimismo, esta reforma fue parte de un intento de reformular los procesos de subjetivación posteriores al movimiento estudiantil de 1968. Bajo el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se crearon instituciones de educación media superior y superior para incluir a un mayor número de jóvenes en esos niveles del sistema educativo, se incrementó el gasto social y educativo, acciones encaminadas a favorecer la imagen de un presidencialismo deslegitimado por su carácter autoritario. El gobierno promovió un discurso educativo que asegurase el control social por otras formas donde su carácter autoritario fuera menos evidente. Para tal fin, el desplazamiento de conceptos y del lenguaje educativo resultó imprescindible para el Estado. En su discurso inicial, el presidente Luis Echeverría enfatizó esta necesidad de un cambio conceptual: “Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la docencia”.⁴ Y durante su tercer informe de gobierno, en 1973, incluso tocó el punto sobre la formación de nuevas subjetividades a las que aspiraba la reforma:

4 Luis Echeverría, “Discurso de toma de posesión”, *Diario de los Debates* (1970).

En la ciudad y en el campo, los alumnos han de aprender a transformar el medio en el que viven. No queremos enseñarles una imagen estática de la cultura, que sería infecunda. Buscamos habilitarlos a pensar por sí mismos y proporcionarles los elementos para que participen en la evolución del conocimiento humano y de la vida social. La Reforma Educativa se inicia en las conciencias.⁵

“Pensar por sí mismos” y “aprender a aprender” forman parte de la retórica oficial que buscaba un cambio en las conciencias. Lo que se pretendía era pasar del modelo de la transmisión (función primordial de los maestros, los libros) y la asimilación memorística de esos conocimientos por parte de los alumnos, hacia un modelo que fomentara las habilidades críticas y creativas.

La reforma cambia radicalmente los objetivos de formación. Ya no se trata de formar mexicanos, sino de formar individuos. No se trata de una sustitución técnico-didáctica, sino de un desplazamiento conceptual, de la definición de un nuevo sujeto: no el niño miembro de la familia y la nación, sino el individuo en proceso de formación, que la escuela orienta, capacita y desarrolla en libertad.⁶

Tales cambios promovidos en la reforma se dieron a partir de una amplia consulta realizada a los maestros, publicada en seis volúmenes con el título *Aportaciones para la Reforma Educativa*. De dicha consulta se concluyeron tres puntos principales:

-
- 5 Citado en Sarah Corona Berkin y Arnulfo de Santiago Gómez, *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública* (México: Secretaría de Educación Pública, 2011), 76.
 - 6 Roberto González Villarreal, “La reforma educativa en México: 1970-1976”, *Espacio, Tiempo y Educación* 5 (2018): 110, doi: <https://doi.org/10.14516/ete.214>

- Elaborar un nuevo plan de estudios y unos programas de aprendizaje más acordes tanto con la realidad social y económica del país, como con los propios intereses de los educandos.
- Aplicar una metodología pedagógica que se aparte del verbalismo y de la enseñanza libresca para que el alumno deje de ser un memorizador de conceptos [...]
- Diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente faciliten la enseñanza y transmitan el pensamiento científico contemporáneo conforme a una estructura didáctica actualizada.⁷

Con esta reforma se sustituyeron los libros de texto de 1960 para adecuarlos a los nuevos objetivos y contenidos de la enseñanza. En esta segunda generación de libros se incorporaron las metodologías pedagógicas y de las ciencias sociales; por ejemplo, de la lingüística estructural en los temas de gramática o en los métodos de descubrimiento (que los estudiantes realizaran experimentos y que contestaran preguntas, antes de que el libro les proporcionara la información). Lo que se buscaba era fomentar el pensamiento científico y crítico.

Además de estas reformas a los programas y libros de texto, a partir de 1976 hubo un incremento constante en los títulos publicados por la SEP destinados al público infantil. De esta forma, se pasó de alrededor de 30 títulos (sin contar LTG) a más de 200 títulos publicados en cada gobierno sexenal posterior.⁸ Para alcanzar esta mayor

7 Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza, *La obra educativa* (México: Secretaría de Educación Pública, 1976), 21.

8 Los excedentes petroleros de esos años permitieron incrementar el presupuesto educativo, el cual pasó de 64 mil millones a 515 mil millones de pesos. Con tal presupuesto no sólo siguió incrementándose el tiraje de los libros de texto gratuitos, sino que permitió diversificar temáticas y títulos. Con todo, de esa cantidad de recursos sólo alrededor del 1% fue destinada a la edición de estas obras, un “gasto insignificante” en palabras de

variedad de textos se recurrió a fórmulas editoriales de coedición entre Estado y editoriales privadas por medio del diseño y distribución de colecciones infantiles. Tres colecciones son fundamentales en este periodo: la Enciclopedia Infantil Colibrí (1979), Los Libros del Rincón (1986) y A la Orilla del Viento (1990). Asimismo, como un esfuerzo para que los niños de los diversos estados de la república se identificaran con el medio ambiente y la cultura particular de sus regiones, se prepararon monografías suplementarias. En las regiones rurales, la SEP esperaba que estos libros contribuyeran, además, a la educación de los padres.

A pesar de estos esfuerzos editoriales, las bibliotecas no tuvieron el mismo impulso y no hubo un presupuesto que permitiera incrementar su número (134 bibliotecas en 1976) o incluso realizar compras para ampliar y renovar los acervos.⁹

Con todo, la irrupción de estas políticas educativas y editoriales encaminadas a “modernizar” los procesos de enseñanza y a incorporar de manera más o menos masiva la literatura infantil en las escuelas, contribuyó a cambiar las concepciones de la lectura en las escuelas primarias.

El objetivo de este capítulo es demostrar que estas reformas a la educación, junto con la sustitución de nuevos libros de texto y la presencia de la literatura infantil, plantearon una nueva forma de entender la lectura en las escuelas y del papel mediador de los docentes. Esto ocurrió en un contexto donde los medios de comunicación masiva también jugaron un papel significativo en la modificación de la relación de los maestros con los contenidos de enseñanza. En el Plan Nacional de Educación (1976) se concibió al libro como un vehículo de cultura, y se previó

los investigadores del Banco Mundial, Peter H. Neumann y Maurice A. Cunningham, en su reporte a la Unesco (1982, 1).

9 Corona Berkin y de Santiago Gómez, *Niños y Libros. Publicaciones infantiles de la SEP*.

el apoyo en los medios de comunicación masiva en tareas de cultura y educación popular.

Como he mencionado, con la reforma se perfila un método de la enseñanza del Español que brinda al lenguaje, y a la lectura, una dimensión más social, la cual antepone los usos del lenguaje hablado sobre un seguimiento estricto de las normas. En uno de los manuales para maestros, la SEP indicaba:


Vamos a enseñar español, pero con otros criterios. Existe una nueva gramática [...] La nueva gramática forma parte de la lingüística. La lingüística, como otras ciencias, se dedica a observar. Observar el lenguaje, lo ve tal como es, y deja de lado las antiguas preocupaciones por el “deber ser” [...] pero al mismo tiempo concede primacía al lenguaje hablado [...] al concepto de corrección el lingüista antepone el del uso: lo que dice la gente, en general, está bien dicho. Nadie nos va a decir cómo es el español, porque somos nosotros los que lo vamos a descubrir.¹⁰

Es importante detenernos un poco en este método ya que abrió nuevas posibilidades a los usos de los textos en la escuela. El llamado método global de análisis estructural consiste en la idea de vincular el sincretismo del niño (la tendencia espontánea de los niños a percibir globalmente, encontrando analogías entre objetos y sucesos sin que haya un análisis previo), con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras. Con esto, el método pretende propiciar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua.

10 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el segundo grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1972), 16-17.

Este método contrasta con las teorías de transferencia de la información presentes en la primera generación de LTG, donde el significado descansa en el texto y es reproducido por el lector. En contraparte, este método antepone el conocimiento previo del lector, el cual “no sólo trae consigo la absorción de las ideas, sino también la creación de éstas”.¹¹

Chapete



Chapete es un muñeco de trapo. Su figurilla resulta bastante cómica. Es bajito y redondo como una pelota; sus ojos son redondos como los de las lechuzas; por nariz tiene un botón de nácar, y su boca, que sonríe constantemente, le llega de oreja a oreja. Su pelo imita fielmente al estropajo, y en su mejilla izquierda tiene, coquetonamente, un lunar pintado.

Chapete es gordo; el aserrín de que está lleno, mal repartido, le abulta por unos lados más que por otros; sus piernas son cortas, sus pies enormes y están calzados con gruesas botas.

Salvador Bartolozzi

El alumno localizará las ideas de un párrafo expuestas en pequeños enunciados. Ampliará su léxico y clasificará los enunciados en interrogativos, exclamativos, imperativos y declarativos.

Escribe sí, no, o no se puede saber.

1. Chapete es un muñeco de trapo. _____
2. Es alto y flaco. _____
3. Sus ojos son redondos como los de las lechuzas. _____
4. Por nariz tiene un botón de nácar. _____
5. Su boca sonríe constantemente. _____
6. Su pelo imita fielmente al algodón. _____
7. En la mejilla izquierda tiene un lunar café. _____
8. El aserrín le abulta más la barriga. _____

Acabas de leer ocho enunciados. Con ellos expresamos nuestros pensamientos. Después aprenderás más cosas acerca de los enunciados.

Imagen 1. “Chapete”. Lectura con ejercicios. Procedencia: SEP: *Español. Tercer grado* (1972).

11 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el sexto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 104.

A partir de la segunda generación de LTG (1972-1980) se publican dos libros para la asignatura de Español: uno con el formato tradicional de lecturas y ejercicios, para aprender cuestiones de gramática, sintaxis y funciones del lenguaje, y otro con una selección de textos literarios para recreación de los alumnos, pues se considera ahora el placer como un aspecto fundamental de la lectura, por lo cual se recomienda a los maestros: “verla no sólo como un instrumento de información, sino además como una fuente de placer; verla, no ya como un medio para un fin, sino como un fin en sí misma. En otras palabras, debemos ocuparnos *de la lectura por la lectura*”.¹²

El equipo que elaboró estos libros estaba conformado por académicos de El Colegio de México, del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, de la Universidad Nacional Autónoma de México y por funcionarios de la SEP. La coordinación estuvo a cargo de Gloria Ruíz de Bravo Ahuja y Carlos H. Magis; contó con la colaboración de Gonzalo Celorio, Rebeca Barriga y Armida de la Vara en la selección y adaptación de las obras, así como en la redacción de los prólogos. En cuanto a la ilustración de cada una de las lecturas, la SEP contrató a un equipo de artistas, entre los que podemos señalar a Alicia Albo, Federico Calderón, Ulises Carbó, María de Lourdes Castro, Gonzalo Cienfuegos, Elvia Gómez, Bruno González, Patricia Hordóñez, Rafael de León, Luis Miranda, Kiyoto Oota, Pio Pulido y Laura Sáinz.

Estos libros (uno por cada grado de segundo a sexto) estuvieron conformados por una amplia selección tanto de literatura universal como nacional, de autores clásicos y modernos junto a textos de la tradición popular. Algunos autores que podemos encontrar en los libros de Lecturas de los diferentes grados son Eduardo Lizalde,

12 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el cuarto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 117. Subrayado en el original.

Gabriel García Márquez, José Juan Tablada, Juan Rulfo, Jules Renard, Julio Cortázar, Knut Hamsun, Lewis Carroll, Martín Luis Guzmán, Nellie Campobello, Oscar Wilde, Rabindranath Tagore, Ray Bradbury, entre muchos otros.

En la introducción al libro de quinto grado, Armida de la Vara expone a los estudiantes parte de los procesos de selección y diseño:

Este libro se hizo para ti, para que al leerlo, encuentres alguna cosa bella que te emocione, y te haga sentir como que una chispita empieza a alumbrar dentro de ti, y va convirtiendo la lectura en algo tuyo, como que tú la escribiste, o podrías haberla escrito. Los maestros escogieron cuidadosamente las lecturas; una por una las revisaron, no fuera a deslizarse en ellas algo inadecuado para tu edad o comprensión; los dibujantes buscaron los colores más hermosos para ilustrarlo. Ya en la imprenta se cuidó que las letras fueran de un tamaño conveniente, para que pudieras leer con facilidad, y luego se encuadernó con limpieza hasta ofrecértelo como un regalo.¹³

Con estos libros, la SEP adopta dentro del programa escolar una postura que con las bibliotecas infantiles venía sosteniéndose desde principios del siglo: dar importancia a los gustos manifestados por los niños, la incorporación profusa de ilustraciones que acompañen los textos, la lectura como una fuente de imaginación no sólo de información, la preocupación por el diseño editorial y tipográfico. Tales elementos fueron considerados en las colecciones infantiles publicadas por la SEP desde su creación en 1921, mas no habían tenido la suficiente presencia y, sobre todo, un uso cotidiano en el aula. Con esta com-

13 Secretaría de Educación Pública, *Español. Lecturas. Quinto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1972), 9.

pilación de literatura infantil como parte de los libros de texto, esta situación empezó a cambiar. Sin embargo, cabe preguntarse si este libro de lecturas en realidad representó una novedad para maestros y alumnos en sus prácticas, cuestión que abarcaré en el siguiente apartado.

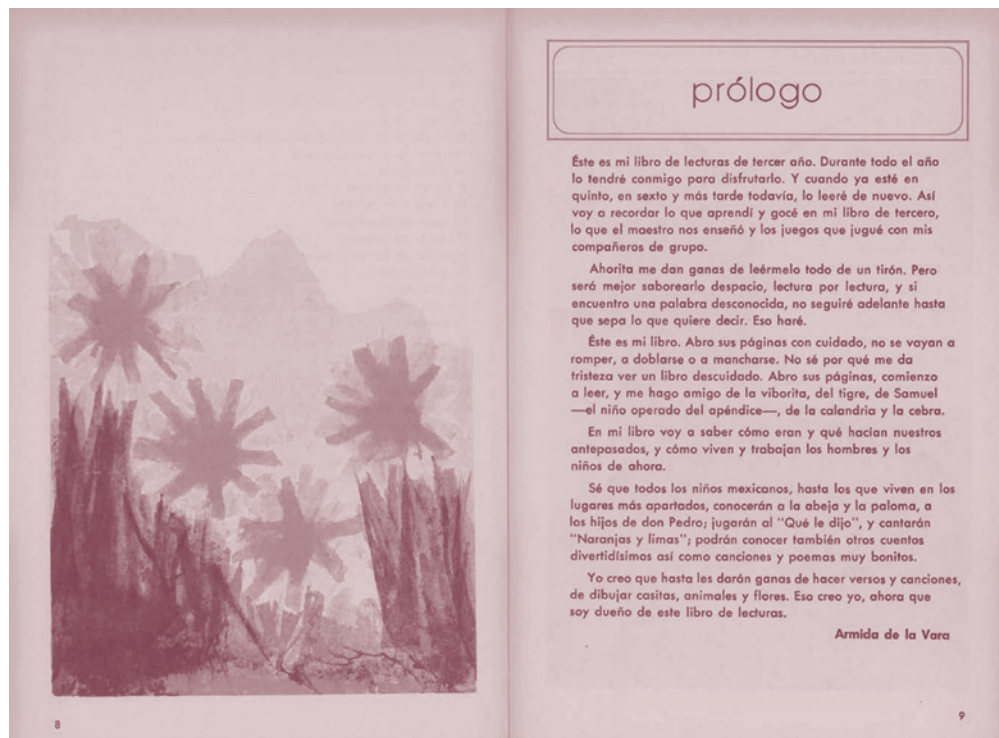


Imagen 2. Prólogo de Armida de la Vara. Procedencia: SEP, *Español. Lecturas. Tercer grado* (1972).

Los libros de texto (1972) y las prácticas de lectoescritura en clase: desde hacer planas sin comentar los textos hasta motivar la escritura creativa

La concepción de la educación como un proceso subjetivo de exploración, en la cual los alumnos puedan “pensar por sí mismos”, más que ser simples receptores de información, quedó plasmada en los LTG de la reforma de los años setenta. En estos libros, la lectura: “No sólo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de éstas”.¹⁴ En cuanto a las finalidades de la lectura, la SEP buscó pasar de una lectura escolarizada, preocupada sólo por los aprendizajes, a una lectura cuya finalidad era el disfrute, aquella con una finalidad en sí misma: “la lectura por la lectura”. Tan es así que, de acuerdo con el análisis de Alma Carrasco Altamirano sobre los libros de la asignatura de Español en las distintas generaciones de LTG, se privilegió la lectura de textos literarios propiciando así la función estética, de recreación y por placer, en detrimento de otro tipo de funciones, como la búsqueda de información (lectura eferente). Para esta autora, con la prioridad dada a los textos literarios sobre los informativos “se determinan las posibilidades de lectura desde las características del texto leído y se obvian las intenciones del lector, eliminando así la posibilidad de reconocer que algunos lectores prefieren la lectura eferente”.¹⁵ Ante esta afirmación cabe preguntarse si los LTG de otras asignaturas proporcionan y balancean ambas funciones de la lectura.

14 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el sexto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 104.

15 Alma Carrasco Altamirano, “La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español”, en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, ed. Rebeca Barriga Villanueva (México: El Colegio de México-Secretaría de Educación Pública, 2011), 312.

En este apartado me centro en los recuerdos y representaciones de lectura en torno a los LTG de los docentes en su época como estudiantes de primaria y, así, analizar los principales usos y motivaciones que despertaron en ellos los libros y cómo recuerdan la función de sus maestros como mediadores. Para indagar en este entramado de atribuciones estatales (la política educativa) y de influencias externas a la escuela (medios de comunicación, cultura popular), recurro al análisis de las historias de lectura de los docentes: cuáles fueron sus prácticas de lectura y qué sentidos y valoraciones daban a la cultura escrita como estudiantes de primaria en el periodo de tales reformas.

Para la investigación doctoral realicé un total de 17 entrevistas a docentes de escuelas públicas.¹⁶ Los años de

16 La mayor parte de las entrevistas (8) tuvo lugar en la escuela primaria Aníbal Ponce, en el turno vespertino, ubicada en Iztapalapa. Las entrevistas se llevaron a cabo en septiembre de 2019, dentro del horario escolar. La directora facilitó que los docentes participantes pudieran encargar su grupo con otro maestro y así entrevistarlos en la biblioteca sin ningún tipo de presión por el tiempo. Además de este grupo de profesores, entrevisté a tres maestros pertenecientes a escuelas de Azcapotzalco, quienes a la par de su ejercicio docente cursan la maestría con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estas entrevistas las realicé en la Unidad 095 Azcapotzalco de la UPN, lugar donde se imparte la maestría, en octubre de 2019. Durante mi estancia académica del doctorado pude realizar más entrevistas a docentes de primaria, cuatro maestras y un maestro, tres de los cuales laboran en la misma escuela primaria (ubicada en Zinacantepec, área conurbada de Toluca). Estas tres entrevistas las realicé en el patio de dicha escuela en noviembre de 2022, durante una reunión del consejo escolar. Las dos entrevistas restantes las llevé a cabo por medio de videollamada en ese mismo mes. La primera a una maestra del municipio de San Felipe del Progreso y la segunda a una maestra del municipio de Ixtlahuaca de Rayón. Las escuelas donde laboran ambas maestras pertenecen a localidades rurales. Asimismo, decidí incluir la entrevista piloto que realicé en abril de 2019 a una maestra que labora en una primaria en Naucalpan, Estado de México, pero que reside en la Ciudad de México.

nacimiento de las maestras y maestros oscilan entre 1958 y 1994. No obstante, en este texto, que se centra en la incorporación de la literatura infantil en la segunda generación de LTG, retomo solamente siete del total de esas entrevistas, puesto que son de los docentes que ocuparon dichos libros.

Un rasgo que los caracteriza es que las lecturas que más recuerdan de los LTG son aquellas que hablan de tradiciones, conmemoraciones históricas o de ciencias naturales: “Pues me acuerdo mucho de lo de las fiestas patrias, las ceremonias más representativas, de la revolución algo nos hablaban, de la revolución de independencia, y de ciencias naturales, sobre el medio ambiente”.¹⁷ Además, a partir de esos textos siempre debían de hacer alguna actividad, no solamente leer. Para algunos, como la maestra Luisa, realizar estas actividades representaba un gusto:

Hace poco encontré en mi casa un libro viejísimo de la primaria, con las hojas ya amarillas, y venían unas lecturas bonitas, cortitas, con unas ilustraciones hermosas, letras grandes, y en cada lectura venía una imagen. Se llama *Mi cuadernillo para aprender a escribir y leer* y venía la lectura y hacer unos ejercicios. Si las lecturas eran cortas, cuatro a cinco renglones, me fascinaban. La portada era la imagen de una señora que traía un báculo con una serpiente. Eran de todas las materias, español, matemáticas, ciencias naturales. A veces en un solo libro venían todas las materias. Con esos libros se aprendía mucho mejor a leer que con los de ahora. Esas lecturas me gustaban porque eran cortas, pero si me dice ahora “léete ese libro”, uy, qué flojera, lo leo más por obligación que por in-

17 Entrevista a “Sergio”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 20 de septiembre de 2019.

terés. Porque ahora ya es mucho más contenido y muy poca imagen.¹⁸

El libro al que hace referencia esta maestra no corresponde a un LTG, y muestra, entre otras cosas, que no sólo estaban presentes los LTG como únicas referencias y que los libros escolares anteriores eran en algunas ocasiones conservados y utilizados.

Una parte importante de concebir a la lectura en su función social, y no sólo en su función escolar, tiene que ver con el compartir comentarios que las lecturas suscitan, que los maestros fomenten esa práctica, que estén dispuestos a escuchar las opiniones de sus alumnos: hacer de la lectura un componente central de socialización en la clase. Un maestro nos habla sobre una carencia en ese sentido:

En la primaria yo recuerdo que leíamos las lecturas y hacíamos muchas copias, era importante la letra bonita en aquella época, pero no comentábamos casi nada sobre las lecturas, faltaba esa parte de la enseñanza, la lectura se reducía simplemente a contestar un cuestionario, pero no tenía como fin analizar la lectura.¹⁹

Por un lado, es de llamar la atención la práctica de la caligrafía en este periodo, la década de 1960, que tuvo un lugar central en el siglo XIX y en la primera mitad del XX, así como en el hacer copias de las lecturas, prácticas que en la actualidad parecen obsoletas y que se ha buscado erradicar de la enseñanza.²⁰ La falta de comentar las lec-

18 Entrevista a “Luisa”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre de 2022.

19 Entrevista a “Raciel”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 18 de septiembre de 2019.

20 De hecho, en la generación de LTG de 1993 se vuelve a retomar el uso de la letra cursiva.

turas cuando estudiaban la primaria es general: “Mis dos maestros de la primaria eran muy buenos maestros, pero no tengo un recuerdo de lectura o de que me lean y luego comentemos los textos”.²¹ “En la primaria pues nada más me ponían a hacer planas, puras planas”,²² cuenta con tono decepcionado otro maestro que estudió la primaria en una época más reciente. Y es que algunas prácticas perviven a pesar de los cambios promovidos en los programas de estudio, dependen en gran medida de cómo los maestros aprendieron a enseñar. El método ecléctico, elegido para la enseñanza de la lectura y la escritura en la primera generación de LTG, promovía la mecanización de la lectura como una forma de consolidarla y afirmarla, por lo que no es de extrañar la práctica de las planas.

Con todo, podemos encontrar aspectos más sociales de la lectura que se perfilan en este periodo incluso en escuelas rurales. La maestra Luisa, quien estudió en una primaria del municipio de Ixtlahuaca en el Estado de México, recuerda: “Mi maestra nos enseñaba a leer con puros dibujitos, nos los enseñaba y nos preguntaba qué historias se nos ocurrían a partir de ellas; eso nos motivaba”.²³ Otros aspectos que llevan a la lectura más allá de la escritura de copias de los textos para mejorar la letra o contestar cuestionarios, tienen que ver con la expresión original escrita. De los docentes que cursaron la primaria en este periodo, la década de los setenta, sólo una maestra (de Zinacantepec, Estado de México) afirma haber podido comentar las lecturas en clase y, sobre todo, que sus maestros hayan fomentado la escritura creativa:

21 Entrevista a “Graciela”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 23 de septiembre de 2019.

22 Entrevista a “Héctor”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 25 de septiembre de 2019.

23 Entrevista a “Luisa”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre de 2022.

Recuerdo una ocasión en que mi maestra nos puso a escribirle una carta a Amado Nervo dependiendo del poema que ella nos dio. Nos dijo que le escribiéramos una carta sobre cómo nos habíamos sentido al leer su poema. Me gustaba todo eso, que nos impulsaran a la lectura, a tener un como acercamiento con los autores.²⁴

Si bien en la actualidad consideramos a la lectura inseparable de los procesos de escritura, durante gran parte del siglo xx aún eran vistas como prácticas independientes que no siempre se vinculaban. En cierto sentido, esta separación tenía que ver con una representación o concepción de la lectura como una actividad pasiva y de la escritura como su contrario. Sin embargo, actualmente se asume que en ambas prácticas los sujetos poseen capacidades tanto de discernimiento como de una comunicación activa. Las diferentes teorías e investigaciones sobre la lectoescritura surgidas en el ámbito académico, cada una de las cuales retoma aspectos de sus predecesoras, propiciaron cambios en los currículos que se vieron reflejados en los LTG. De la teoría de la transferencia de la información en la primera generación (el significado descansa en el texto y el conocimiento o intención del autor y es reproducido por el lector), pasando por las teorías de la interacción de la segunda generación (el contexto intrapersonal, el conocimiento previo y las habilidades que el lector trae a la tarea de interpretar el texto), hasta las teorías de transacción presentes en la tercera (la comprensión es más que el procesamiento de la información del texto, el lector genera significado respondiendo al texto y al propósito de la lectura).²⁵

24 Entrevista a “Claudia”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Zinacantepec, México, 25 de noviembre de 2022.

25 Alma Carrasco Altamirano, *op. cit.*, 318-319.

En 1980, la SEP hizo una adecuación de los LTG a los programas, pero ésta fue menor ya que sólo se realizaron cambios parciales. Se modificaron los libros de tercer grado y los de ciencias sociales de cuarto a sexto, se elaboraron los textos integrados de primero y segundo grado, que incluyen español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. En los libros de lecturas sólo se reemplazaron los de segundo y tercer grados con una nueva selección de obras y de ilustradores, en el resto de los grados se conservaron las obras anteriores.

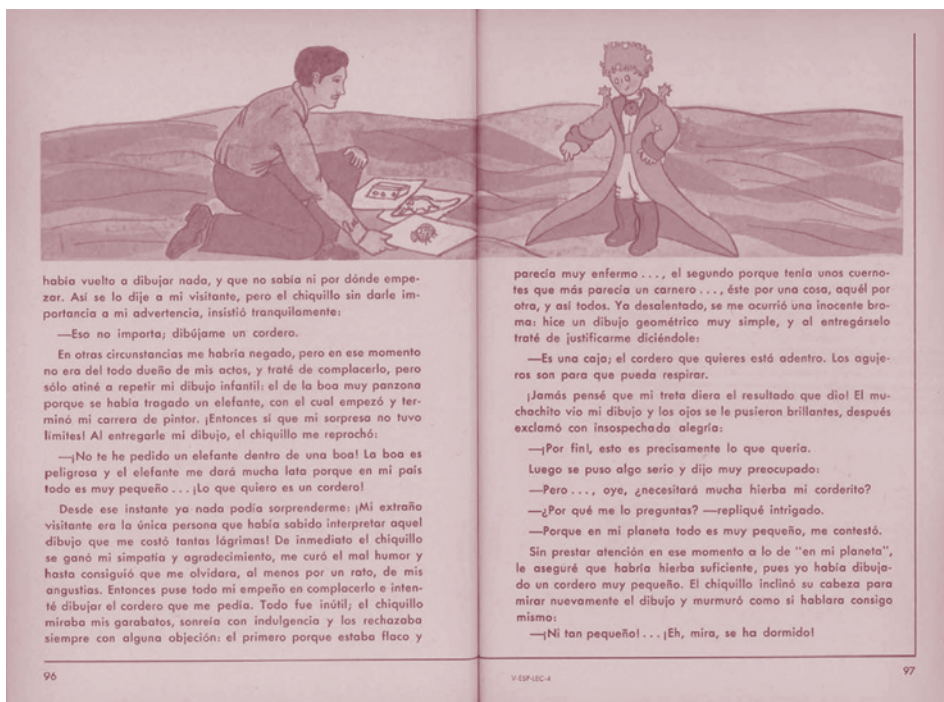


Imagen 3. “El Principito y yo”. Procedencia: SEP, *Español. Lecturas. Quinto grado* (1982).

En ese sentido, se puede decir que la segunda generación, con los cambios menores de 1982 y 1988, fue la colección de textos con mayor vigencia, pues en dos déca-

das ayudaron a crear una fuerte representación de textos asociados a imágenes (ilustraciones y fotos), así como de proporcionar un corpus común de literatura infantil, y de la cual varios maestros recuerdan, aún después de bastantes años, algunas lecturas en específico. Por ejemplo, a pesar de que el maestro Roberto –quien cursó la primaria en Toluca durante la década de 1980– no confiere un lugar destacado a los LTG dentro de su trayectoria lectora, menciona algunas lecturas: “Con los libros de texto no tuve una lectura significativa. Sí recuerdo algunas lecturas, por ejemplo, una era de matemáticas, pero venía en el libro de lecturas, trataba sobre la historia del ajedrez. Hasta la fecha todavía me acuerdo, pero no fue que los libros de texto me hicieran lector”.²⁶ Otros maestros mencionan que sobre todo recuerdan poemas y canciones: “Estaban que los poemas al sol, a las golondrinas, al mar y con ilustraciones muy bonitas”.²⁷ “De las lecturas que recuerdo de la primaria están ‘Amo a mi patria’ y ‘A la primavera’, todos la queríamos leer alguna de éstas porque eran de cuatro o cinco renglones y así salir rápido a recreo”.²⁸ “Las lecturas de las que más me acuerdo son los fragmentos que venían de *El Principito*, ¿cuáles otros...? ¡Ah!, un poema sobre los papalotes, me acuerdo porque a mí me gustaba volar papalotes, tal vez por eso me acuerdo”.²⁹ Como se puede apreciar, las lecturas son más recordadas cuando se asocian a la ilustración, a alguna actividad o experiencia relacionada, lo relata con bastante claridad el maestro Christian:

26 Entrevista a “Roberto”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Zinacantepec, México, 25 de noviembre de 2022.

27 Entrevista a “Sergio”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 20 de septiembre de 2019.

28 Entrevista a “Luisa”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre de 2022.

29 Entrevista a “Graciela”, realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 23 de septiembre de 2019.

Podría mencionar muchas lecturas de la primaria. Las leyendas de Prometeo, de Perséfone, de Eco, de la Medusa, El Principito, y de todas esas lecturas me acuerdo también de las imágenes que venían: Prometeo atado a una piedra por robar el fuego, las víboras en el cabello de la Medusa, los bosques y las flores de primavera con Perséfone. También me acuerdo mucho de un cuento de un niño en su cama donde las sábanas se transformaban en el mar y había barcos navegando en el mar-sábana. Luego, cuando estaba en mi cama me imaginaba mis propias historias de barcos.³⁰

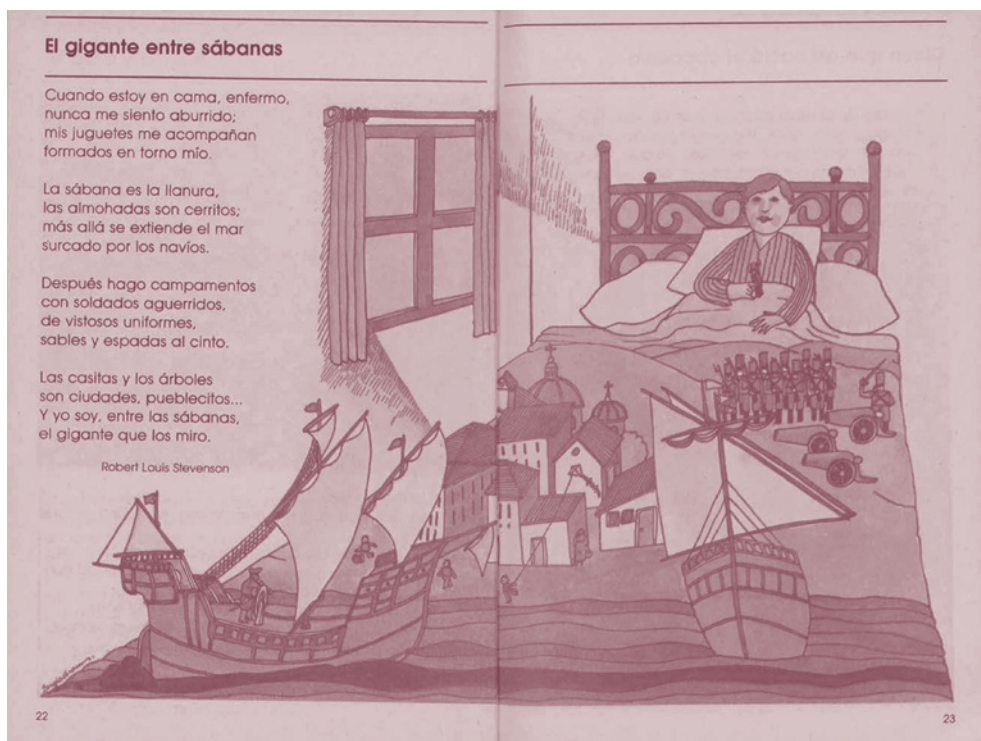


Imagen 4. "El gigante entre sábanas". Procedencia: SEP, *Mi Libro de segundo. Lecturas* (1982).

30 Entrevista a "Christian", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 11 de febrero de 2020.

Es posible apreciar que los maestros de diferentes localidades tienen unas representaciones similares en torno a sus libros de texto. Asimismo, podemos destacar que los docentes que tuvieron entre sus manos esta segunda generación de LTG mencionaron sobre todo textos de la serie *Español. Lecturas*, aun cuando no era tan utilizado en clases por sus propios maestros de primaria; si bien alguno les solicitaba le leyese algo de dicha obra para, así, permitirles salir al recreo.

En 1988 la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) cumplió 30 años, periodo en el que publicó cerca de dos mil millones de ejemplares para alumnos y maestros de educación primaria. Con ellos había contribuido a formar a casi todos los mexicanos menores de 35 años, es decir, a tres cuartas partes de la población en México. Sin duda, resultó ser una empresa exitosa para el Estado en términos de creaciones de símbolos, imágenes y discursos que uniformaron la cultura escrita de las escuelas en todo el país.



Imagen 5. “Perseo y la Medusa”. Procedencia: SEP, *Español. Lecturas. Sexto grado* (1982).

Consideraciones finales

Las prácticas de lectura en el espacio escolar, sobre todo con los maestros de generaciones mayores, son recordadas como parte de los procesos de enseñanza de contenidos de todas las asignaturas; en la asignatura de español, como una forma de aprender –obviamente– primero a leer y escribir, y después como un aprendizaje constante para mejorar los usos correctos –gramaticales, ortográficos– de la lengua escrita. Había poco o ningún espacio para la lectura recreativa.

Con la sustitución de la primera generación de libros de texto, en 1972, se provoca un cambio importante a la dinámica de la lectura escolar: la serie de *Español. Lecturas*, un libro específico de literatura infantil, sin ningún otro fin que el de la recreación de los estudiantes. A decir de los relatos de los docentes, pocos de sus maestros supieron qué hacer con este libro dentro de sus clases. No obstante, son las lecturas, y las ilustraciones con las que vienen acompañadas, las más recordadas por los maestros. Se trata de una serie de libros que posiblemente propició una especie de revolución silenciosa, poco estridente, de las prácticas de lectura en las escuelas. La serie, con el conjunto de lecturas de autores e ilustradores infantiles, ha sido la que permaneció vigente por más tiempo, hasta la reforma a los planes y programas de estudio de 1993. Los libros crearon un bagaje literario y visual común en docentes con diferencias de edades considerables.

La reforma educativa de 1973 tuvo como principal objetivo la “modernización”, un cambio profundo de los métodos de enseñanza que hasta entonces habían estado basados en la memorización de contenidos y en la lectura en su aspecto más mecánico, el de la decodificación de textos. De lo que se trataría ahora sería habituar a los estudiantes “a pensar por sí mismos” a “aprender a aprender”. Es el momento de la entrada de la lectura recreativa, con la literatura infantil como parte de los libros de texto, puesto que ésta ayudaría a incentivar la imaginación y a potenciar los procesos creativos, y dado que la lectura “no sólo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de éstas”.³¹ Estos libros propiciaron nuevas prácticas de lectura en las escuelas y en los hogares, eran libros que se consultaban no para hacer tareas, sino para combatir el aburrimiento, pero donde algunos lectores descubrieron más que una forma de pasar el

31 Secretaría de Educación Pública, *Español. Libro del maestro para el sexto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1974), 104.

tiempo de las horas muertas en clases. Un cambio que no se ha acentuado en la historiografía, a lo mejor debido a su carácter silencioso e inadvertido que fue para los propios maestros e incluso para los estudiantes mismos. Al relatar sus prácticas de lectura de primaria, maestros a los que les gusta leer y es parte importante de sus vidas en la actualidad, suelen infravalorar las prácticas de lectura en la primaria hasta que empiezan a reflexionar en términos de la reconstrucción de su historia personal con la cultura escrita. Aunque, como señaló uno de estos maestros, “no fue que los libros de texto me hicieran lector”, estos sí crearon disposiciones graduales y favorables a la concentración que exige una lectura más profunda o fueron ejercitando la sensibilidad para saber apreciar la literatura que descubrirían en años posteriores.

Las escuelas no incorporaron de manera inmediata los aspectos sociales y comunicativos de la introducción de la literatura infantil y de la función placentera de la lectura. Los docentes no pudieron mediar de la manera más satisfactoria –pues no contaban con esa formación más especializada–, como lo menciona una de las maestras entrevistadas: “mis dos maestros de la primaria eran muy buenos maestros, pero no tengo un recuerdo de lectura, de que me leyeran y luego comentemos los textos”. Esto fue un sentir general del tránsito por la primaria tanto de los maestros de mayor edad como de los más jóvenes.

Bibliografía

- Bravo Ahuja, Víctor y José Antonio Carranza. *La obra educativa*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.
- Carrasco Altamiranno, Alma. “La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español”, en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, editado por Rebeca Barriga Villanueva. México: El

- Colegio de México-Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Corona Berkin, Sarah y Arnulfo de Santiago Gómez. *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Echeverría, Luis. "Discurso de toma de posesión", *Diario de los Debates*, 1970.
- Entrevista a "Christian", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 11 de febrero de 2020.
- Entrevista a "Claudia", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Zinacantepec, México, 25 de noviembre de 2022.
- Entrevista a "Graciela", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 23 de septiembre de 2019.
- Entrevista a "Héctor", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 25 de septiembre de 2019.
- Entrevista a "Luisa", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, videollamada, 16 de noviembre de 2022.
- Entrevista a "Raciél", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 18 de septiembre de 2019.
- Entrevista a "Roberto", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Zinacantepec, México, 25 de noviembre de 2022.
- Entrevista a "Sergio", realizada por Francisco Javier Rosales Morales, Ciudad de México, 20 de septiembre de 2019.
- González Villarreal, Roberto. "La reforma educativa en México: 1970-1976". *Espacio, Tiempo y Educación* 5 (2018): 95-118. doi: <https://doi.org/10.14516/ete.214>
- Neumann, Peter H. y Maureen A. Cunningham. "Mexico's Free Textbooks Nationalism and the Urgency to

Educate”, Serie de documentos de trabajo del personal del Banco Mundial (1982): 1. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/104541468774680545/text/multi0page.txt>

Secretaría de Educación Pública. *Español. Lecturas. Quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Lecturas. Quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Lecturas. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Lecturas. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Libro del maestro para el cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Libro del maestro para el segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.


Secretaría de Educación Pública. *Español. Libro del maestro para el sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Secretaría de Educación Pública. *Mi Libro de segundo. Lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982.

La simbología en los libros de texto gratuitos, ¿para qué? ¿para quién?

Paola Ramírez Martinell

a familia de libros de texto gratuitos (LTG) creada durante el sexenio de la llamada cuarta transformación (2018-2024) ha sido objeto de múltiples revisiones y críticas desde la política, la pedagogía, la didáctica y el diseño gráfico; y aunque los temas tratados desde estas esferas son relevantes y discutibles, lo que me interesa abordar en este capítulo tiene que ver con un aspecto que atañe de manera precisa al diseño de estos materiales educativos: la simbología incluida en ellos. Con simbología me estoy refiriendo a las imágenes que se utilizan de manera consistente en los LTG para acompañar o guiar su uso. Estas imágenes son representaciones gráficas de ideas que aparecen en formato pequeño, hasta de 1 cm² aproximadamente, y suelen tener distintos niveles de iconicidad, es decir, representan con mayor o menor grado de similitud diversos objetos y/o procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

La simbología de los LTG que vieron la luz en el 2023, y cuyo uso se mantiene en el 2024, tiene características muy particulares y comparables con respecto a los símbolos que se han empleado en familias de libros anteriores. Específicamente, los LTG de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2022) incluyen dos grupos de símbolos: unos que sirven para señalar los campos formativos¹ y otros que indican los ejes articuladores con los que se busca abordar temas específicos.²

Con esta primera identificación de los símbolos que aparecen en los LTG vigentes es posible inferir que su finalidad es relacionar los contenidos tratados en los programas de estudio con las actividades que se proponen para realizar con el estudiantado, situación que podría ser natural en el terreno educativo, pero que adquiere relevancia al mirar el diseño y uso de los símbolos a lo largo de la historia de los LTG, es entonces cuando surgen preguntas como: ¿Qué representan? ¿Qué tan sencilla es su interpretación? ¿Quién se espera que los comprenda? y ¿Cómo se espera que sean utilizados? Dichas preguntas surgen debido a que, los LTG de la Nueva Escuela Mexicana (en adelante LTG-2023), si bien incorporan

-
- 1 Los campos formativos son categorías que permiten organizar la totalidad de contenidos a ser trabajados durante la educación básica, y son: 1) Lenguaje, 2) Saberes y pensamiento científico, 3) De lo humano y lo comunitario, y 4) Ética, naturaleza y sociedades (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023a). Los campos formativos existen desde la Reforma Integral de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública 2011), sólo que en ese entonces estos eran: 1) Lenguaje y comunicación, 2) Pensamiento matemático, 3) Exploración y comprensión del medio natural y social y 4) Desarrollo personal y para la convivencia.
 - 2 Los ejes articuladores sirven para vincular el currículo con las situaciones o problemas de nuestra realidad, así como para “ampliar las formas en que miramos y pensamos los conocimientos, las sociedades, el mundo y la vida en general” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación 2023b). En términos prácticos podríamos comparar estos ejes articuladores con lo que en propuestas curriculares anteriores se ubicaba como transversalidad.

símbolos individualmente atractivos y gráficamente novedosos, colocados en una disposición que además resulta familiar, estos aparecen solos a lo largo de las obras, es decir, sin textos que los acompañen, por lo que en las primeras interacciones con estos materiales de trabajo, el usuario-lector-consultante tiene que acudir a una de las primeras páginas del libro, a la sección “Conoce tu libro”,³ para corroborar lo que cada símbolo significa.

Cuando estos símbolos aparecen en los libros de primaria⁴ lo hacen en los márgenes y sólo se notan con colores prominentes aquellos que estarán en uso durante el contenido que se aborde y el resto de los símbolos aparecen con colores tenues, como marca de agua, indicación que deja ver que no estarán en uso. Pero, ¿por qué menciono que esta disposición resulta familiar? Por un lado, la experiencia como consumidores de videos en redes sociales (de TikTok o los *reels* de Meta) hace que estos contenedores de símbolos recuerden a la barra de interacción que siempre aparece en los extremos laterales de los videos, en la cual se incluyen símbolos como un corazón para marcar que te ha gustado el video, un globo para comentar y una flecha u otro símbolo para compartirlo, entre otros. Estos símbolos se ubican por *default* en un tono blanquecino tenue y al interactuar con ellos toman un color notorio y brillante.

Esta disposición de los símbolos también recuerda a los libros de texto gratuitos de Educación Física, puntual-

3 Los símbolos de la familia de libros de texto correspondientes a la Nueva Escuela Mexicana pueden observarse en cualquiera de los LTG de primaria del catálogo de libros de texto gratuitos de los ciclos escolares (2023 y 2024). Específicamente en el apartado “Cómo leer este libro”. Estos libros pueden visualizarse en <https://libros.conaliteg.gob.mx/primaria.html>

4 Los símbolos se utilizan en todos los materiales de primaria, excepto en el libro *Trazos y Palabras* (Secretaría de Educación Pública 2023) destinado exclusivamente para el 1er grado, el cual es un apoyo al proceso de alfabetización inicial. Así, para 1er grado de primaria se cuenta con dos libros dedicados al lenguaje(s).

mente del 2008 y del 2011. En los libros de dichas familias ocurre algo similar a la presentación de los símbolos que se utilizan en los LTG-2023, es decir, aparecen con colores más brillantes cuando se usarán y con colores tenues cuando no. Sólo que a diferencia de los LTG-2023, en los libros de Educación Física de los años referidos no hay duda sobre quiénes son los destinatarios y cómo han de interpretarse y emplearse (ver Tabla 1). Cabe mencionar que, en los libros de Educación Física, estas indicaciones visuales sólo aparecen en los primeros tres grados de primaria, situación que deja ver que su uso posiblemente va acompañado por intenciones relacionadas con el apoyo a los más pequeños: en la comprensión de lo escrito, o bien, en la regulación de tareas y la promoción de la autonomía.

Simbología en el Libro Educación Física para 3° LTG-2011⁵

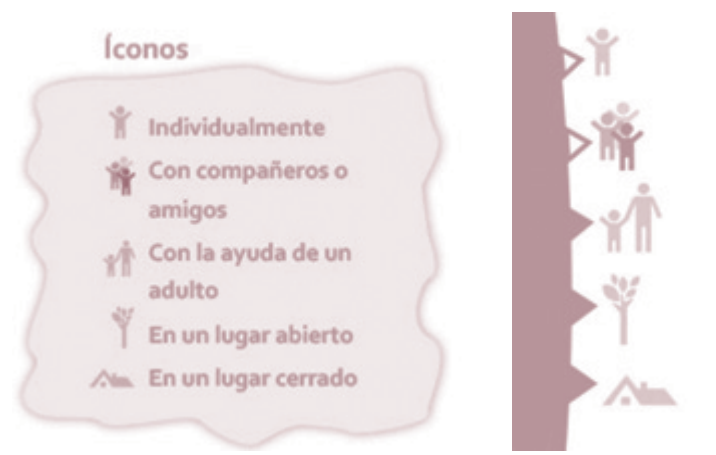


Tabla 1. Indicación visual para el uso de símbolos de los LTG de Educación Física para 3° de primaria (de familia 2011). Procedencia: elaboración propia tras la revisión del catálogo histórico de la Conaliteg, 1972-2023. Puntualmente el libro de Educación Física para 3° de primaria, 2011.

Sobre estos ejemplos de familiaridad con los símbolos de los LTG-2023, cabe mencionar que con estas alternativas para presentarlos se realizan cosas diferentes. Para el caso de los videos de redes sociales lo que estos símbolos logran es promover y evidenciar la interacción del usuario con la interfaz y el contenido para, al mismo tiempo, ir guardando las preferencias de los usuarios y así configurar al algoritmo que más tarde le sugerirá nue-

5 Los símbolos presentados en esta tabla se ubican en el libro de Educación Física para 3er grado, de la familia del 2011 (segunda edición) y fueron consultados en el Catálogo Histórico disponible en la página de la Conaliteg. El libro puede visualizarse en su versión digital en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2011P3ED310.htm>. La imagen de la primera columna se ubica en el apartado "Conoce tu libro", página 6 y la imagen de la segunda columna se ubica en la página 14.

vos videos con contenido parecido. Mientras que, para el caso de los libros de Educación Física, lo que los símbolos logran es precisar la relación que se espera que ocurra entre el usuario (alumno o docente), el libro y las actividades a realizar. Es decir, en ambos casos los símbolos son posibilidades que el usuario tiene para interactuar con un contenido, pero ¿Qué ocurre con la simbología de los LTG-2023? ¿Cómo se espera que funcionen? Al respecto, en este análisis se identifican dos situaciones: la interacción que puede darse con los símbolos y su interpretación.

Interactuar con los símbolos

La comunicación visual implica mirar y comprender, al respecto Bruno Munari⁶ manifiesta que “cada uno ve lo que sabe”, frase que reconoce el papel de las experiencias, percepciones e interpretaciones personales, y que al mismo tiempo invita a pensar en lo visible, sólo que la magnitud de ello hace que se tenga que delimitar a qué de lo visible se hará referencia, que para este caso corresponde a los signos. Los signos como representaciones de cosas del mundo y del lenguaje,⁷ pero también como objetos visuales que tienen propósitos específicos y que interactúan con el espacio en el que se ubican, siendo posiblemente clasificables en logos, señales, pictogramas, emoticones, símbolos, etcétera.⁸

6 Bruno Munari, *Diseño y comunicación visual* (Barcelona: Gustavo Gili, 2016).

7 Siguiendo a los principales exponentes Charles Sanders Pierce, *Obra Lógico-Semiótica* (Madrid: Taurus, 1987) y Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general* (México: Akal, 2019).

8 Entre algunos trabajos que me parecen fundamentales se encuentra el de Adrian Frutiger, *Signos, símbolos, marcas y señales* (Barcelona: Gustavo Gili, 1981); Abraham André Moles, *La imagen: comunicación funcional* (México: Trillas, 1991); y Tyler Schnoebelen. “Do you smile with your nose? Stylistic variation in Twitter emoticons”. *University of Pennsylvania Working Papers in*

Para quienes nos encontramos alejados de las disciplinas que toman como objeto de estudio a lo meramente visual, la distinción entre las nociones para referir a imágenes como a las que se aluden en este capítulo puede ser compleja. Por ejemplo, distinguir a un símbolo de un ícono es un reto; de hecho, en diferentes familias de LTG se utilizan nombres como: logotipos en 1972, íconos en 2011, 2014 y 2018, y símbolos en 2023; y aunque los símbolos se caracterizan por no tener significados evidentes y los íconos por su similitud con lo representado, hay símbolos que a través del tiempo pueden convertirse en íconos, pues su uso frecuente los lleva a ser fácilmente interpretados, como ocurre con el de amor y paz, el de *wifi* y el del disquet de 3.5 para guardar información en un procesador de textos, entre otros. Aunque siempre cabe preguntarse qué ocurre con esos símbolos cuando no se conoce lo representado, pero por ahora esta duda quedará puesta de lado.

La comunicación a través de la imagen, que puede ubicarse como la categoría más grande que incluye a todos estos objetos visuales, implica reconocer que hay imágenes que quieren decir algo e imágenes que únicamente tienen valor existencial⁹ y son precisamente las imágenes esquemáticas: las que dicen algo, las que aquí se retoman. De acuerdo con Abraham Moles,¹⁰ a las imágenes esquemáticas se incorporan aspectos semánticos y estéticos que distinguen a lo representado y lo interpretado; procesos que dependen de la complejidad de las imágenes y de su condición de similitud con el objeto representado, es decir, de su grado de abstracción e iconicidad.

Linguistics, 18 (2), (2012): 14. <https://repository.upenn.edu/entities/publication/d4baf31d-0dec-4594-99a2-593644e78b23>

9 Moles, *La imagen: comunicación funcional* (México: Trillas, 1991), 77-78.

10 *Ibid.*

Las imágenes esquemáticas involucran a otros, que son quienes les dan sentido y las interpretan. Para el caso de las infancias, las imágenes son parte de la idea de materiales y objetos que se diseñan para ellos: los libros ilustrados, las caricaturas, los juegos de mesa, los cartones y cómics, y por supuesto, los libros de texto. La relación de los niños con las imágenes tiene que ver con su uso en apoyo a la interpretación de los textos¹¹ y con la motivación que generan;¹² por lo que, en la instrucción formal, se ha promovido la incorporación de imágenes a los materiales para apoyar en distintas actividades de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, en educación se han utilizado imágenes con el propósito de apoyar a niños y niñas con alguna situación de desarrollo neuroatípico,¹³ por lo que en el tiempo se ha difundido el uso de tableros de comunicación, pictogramas de rutinas y actividades específicas o el uso de algunas pistas visuales en los materiales impresos que se colocaban en las paredes de las aulas,

-
- 11 Situación que puede profundizar con la lectura de textos como: Evelyn Arizpe, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004); Silvia Pantaleo, "Reading Young Children's Visual Texts". *Early Childhood Research & Practice*, 7 (1) (2005). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084869>; Clotilde Pontecorvo, "Iconicity in children's first written texts". *Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science series 4* (1995): 277-277. doi: 10.1075/cilt.110.19pon; Marina Kriscautzky Laxague y Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi "Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años". *Perfiles educativos*, 40 (159), (2018): 16-34. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58306; y Carmen García Surrallés, "La ilustración en el binomio texto-imagen". *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (16) (2018): 77-94. doi: 10.35869/ailij.v0i16.1341
 - 12 La función motivadoras de las imágenes en los libros de textos es abordada con mayor amplitud por José Luis Rodríguez Diéguez, *Las funciones de la imagen en la enseñanza* (España: Gustavo Gili, 1978).
 - 13 Situación a la que refiere María del Rosario Luna Kano, "Tecnología y discapacidad: Una mirada pedagógica". *Revista Digital Universitaria*. 14 (12) (2013). <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art53/>

como ocurrió con la implementación de la perspectiva denominada *High Scope*.¹⁴ El objetivo de usar estas imágenes era estructurar la clase, anticipar actividades, facilitar la comunicación y fortalecer o reforzar las instrucciones de los docentes. De a poco las imágenes como reforzadores de contenido se han ido transformando en consignas por sí mismas,¹⁵ y esto se puede ver en la revisión realizada de los LTG que se emplearon de los años setenta y hasta la actualidad.

Simbología en los libros de texto gratuitos

La revisión del catálogo histórico de los LTG de la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó como una exploración de los símbolos de las diferentes familias de los seis grados escolares de primaria, pero al notar la gran variedad de símbolos en las diferentes asignaturas se optó por focalizar la revisión al caso de la enseñanza en torno a la lengua y el lenguaje, área en la que además me considero cercana por mi formación e intereses investigativos. Así la

14 High Scope, es una perspectiva adoptada en preescolares, comúnmente del sector privado y su implementación requiere de una amplia adaptación de recursos gráficos precisos. Para profundizar se recomienda el texto de David Weikart, "Experiencia en diseño y aplicación del currículum HIGH/SCOPE en Educación Preescolar". *Pensamiento Educativo*, 19 (2) (1996): 13-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069689>

15 Como se distingue en los trabajos de Shuhui Chiu, Chorng-Shiuh Koong y Sa-Hui Fan, "Icon design principles for preschoolers: Implications derived from child development". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64 (2012): 228-237. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.027; Hernán Darío Centeno Aulla *et al.*, "Inclusión de pictogramas con la metodología aumentativa alternativa en el desarrollo de un tablero de comunicación para niños con Síndrome de Down". *Revista Digital Novasinergia*, 1 (1) (2018): 51-58. doi: 10.37135/unach.ns.001.01.06; y Michelle Wiebe *et al.*, "Icons for Kids: Can Young Children Understand Graphical Representations of App Store Categories?". *Graphics Interface* (2016): 163-166. doi: doi.org/10.20380/GI2016.20

revisión de la simbología se acotó al caso de los libros de Español y, más puntualmente, a los empleados en los grados de 1º, 3º y 6º. La decisión de revisar con detenimiento estos tres grados tiene que ver con que así se podría tener un panorama general del primer grado al último de la primaria.

Así, se revisaron los libros de lengua de diez familias de LTG, de 1972 a 2023. Se identificaron los símbolos de todas las páginas y estos se clasificaron según sus características gráficas, su grado de iconicidad, sus funciones y usos. Un ejemplo de símbolo, y de hecho el que es utilizado con mayor homogeneidad, es el símbolo de cortar, representado por unas tijeras. Si bien el color y estilo de las tijeras varía entre un libro y otro, el grado de iconicidad siempre es el mismo, es decir, siempre se distingue con claridad que el objeto representado son unas tijeras. En la siguiente tabla es posible ver la cantidad de símbolos que aparecen en los libros revisados por grado y resalta el hecho de que en los libros de 1º haya una mayor cantidad de símbolos (Tabla 2).

Grados	1972	1982	1988	1993	2008	2011	2014	2018	2019	2023	Total
1º	4	1		5	0	11	6	10		11 + 6	54
3º	5	0		4			1			11	21
6º	5		0				1			11	17

Tabla 2. Cantidad de símbolos que aparecen en los LTG de 1º, 3º y 6º de primaria de la SEP, de 1972-2023. Procedencia: elaboración propia tras la revisión del catálogo histórico de la Conaliteg, 1972-2023.

En el caso de la familia de LTG-2023, para el 1º de primaria ocurre que además del libro *Múltiples lenguajes* hay un material de trazos que entra dentro del área de lengua: el libro *Trazos y palabras*, es por eso que, en la columna

del 2023, se ha agregado el +6 a la línea de dicho grado, pues son 6 símbolos diferentes los que aparecen en este material adicional.

Los símbolos de los LTG generalmente son introducidos en una primera sección de cada libro. Se trata de un espacio para describir el material a los lectores y en él se presentan las secciones, los colores que se usarán para distinguir bloques, actividades o unidades de trabajo, y los símbolos. Esta sección no siempre aparece, sino que comienza a observarse en la familia de 2011 y continúa presente hasta el 2023. Sin embargo, en la familia de 1972 hay en el libro de quinto grado una lección llamada “Este libro”, la cual parece confundirse con las secciones de presentación que aparecen en los libros de años posteriores. Si bien el grado de quinto no entra en mi corpus de análisis, durante la primera revisión de los materiales fue que me encontré con esa particularidad. Esto resultó interesante debido a que la descripción del libro se muestra como una lección que aparece como contenido programático y no como una sección para familiarizarse con el material. Se trata del tema “Los libros” y en él se abordan aspectos como los tipos de libros, la fabricación de libros y las partes de los libros.¹⁶ El hecho de que fuera hasta 2011 cuando explícitamente se introduce la sección de acercamiento del lector al libro y los detalles editoriales, habla de una nueva concepción del niño y de otros usuarios del libro (los responsables de la crianza y cuidado de los niños).

Sin embargo, en esas secciones de presentación y uso de los materiales, los símbolos no aparecen clasificados, sino que son descritos y mostrados a través de una vista miniatura que ejemplifica la manera en la que estos símbolos aparecen a lo largo de las páginas. Así que la clasificación que se presenta a continuación es producto de la revisión general de los libros en los que me he enfocado.

16 Secretaría de Educación Pública. *Español. Quinto grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1972), 10-15.

Clasificación de los símbolos de los LTG

En 1978, Rodríguez Diéguez, en su libro *Las funciones de la imagen en la enseñanza*,¹⁷ identifica seis funciones didácticas de las imágenes: función motivadora, función vicarial, catalización de experiencias, función informativa, función explicativa, facilitación redundante y función estética. Para ubicar estas funciones, Rodríguez consideró todas las imágenes que aparecían en los libros de texto españoles que revisó y las analizó considerando el lenguaje verbal con el que se mezclaban; al respecto mencionó que “la hibridación verboicónica habría de facilitar de forma evidente la eficacia comunicativa”,¹⁸ posibilidad que empata con las intenciones de este tipo de libros.

Tomar en cuenta este trabajo de Rodríguez Diéguez es relevante porque son precisamente las funciones explicativas, estéticas y la de facilitación redundante las que se relacionan con el uso de las imágenes específicas a las que se aluden en este capítulo: los símbolos. Específicamente, Rodríguez dice sobre la función explicativa que “la manipulación icónica permite la superposición frecuente de códigos [...] y a la utilización de imágenes reales o realistas se suman códigos direccionales, explicaciones incluidas en la ilustración”¹⁹ y esto es precisamente lo que se identifica en las categorías aquí propuestas. A continuación, se presenta la descripción de los símbolos de los LTG revisados, los cuales han sido clasificados de acuerdo con sus usos:

- Símbolos orientadores de instrucciones básicas

Cuando los símbolos acompañan a la consigna textual, o son en sí mismos la consigna para una actividad, han sido identificados como orientadores de instrucción. Para

17 José Luis Rodríguez Diéguez. *Las funciones de la imagen en la enseñanza* (España: Gustavo Gili, 1978).

18 *Ibid.*, 42.

19 Rodríguez Diéguez. *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, 53.

ejemplificar a este tipo de símbolos, retomemos al que se ha ubicado como el símbolo más fácil de interpretar en los LTG: las tijeras. Este símbolo aparece en actividades que requieren de la acción de cortar y lo curioso es que en él puede llevar implícita la instrucción adicional de pegar, esto sin necesidad de que aparezca ninguna indicación visual al respecto, lo que indica que ambas acciones pueden representarse solamente con las tijeras. Este símbolo aparece en los libros de lengua de las familias de 1982, 1988, 1993, 2011, 2018 y 2019, lo que lo hace el símbolo de mayor presencia en los LTG, sólo que en 1993 y 2011 este va acompañado por un texto en el que se puntualiza cuáles son las páginas que deben recortarse y para 2023 desaparece, al menos para primaria, pues no se incluyen actividades que involucren esta actividad.²⁰

En la familia de LTG-1972,²¹ se ubicaron cuatro símbolos orientadores de instrucción, sin texto, los cuales dejan ver: un libro abierto con las páginas en blanco, una mano con un lápiz tomado en posición para escribir, el perfil de un rostro, y uno más conformado por dos rostros de perfil ubicados frente a frente. Estos símbolos se presentan en blanco y rosa.

En la familia de LTG-1993,²² se distinguen tres símbolos orientadores de instrucción, los cuales van acompañados de texto y cada uno se presenta con un color distinto: un símbolo morado con un libro abierto que muestra dos páginas en blanco y que va acompañado por

20 Todas las obras se encuentran abiertas a consulta digital en la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. *Catálogo histórico de libros de texto gratuitos de nivel educación primaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 2023). <https://historico.conaliteg.gob.mx/>; y Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. *Catálogo de libros de texto gratuitos de nivel educación primaria. Ciclo Escolar 2023-2024*. (México: Secretaría de Educación Pública, 2023). <https://libros.conaliteg.gob.mx/primaria.html>

21 Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado* (México: Secretaría de Educación Pública, 1972).

22 Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado. Actividades*. (México: Secretaría de Educación Pública, 1997).

el texto “Leer y compartir”, un símbolo verde con el texto “Tiempo de escribir” que deja ver la esquina de un cuaderno en espiral, la punta de un lápiz y una letra *a* minúscula. Un símbolo más, color magenta que va acompañado por el texto “Hablar y escuchar” deja ver el perfil de un rostro humano delineado con un color blanco y un trazo en forma de caracol que se ubica a la altura de la boca, el cual parece representar que la persona está hablando.

En la familia de LTG-2013,²³ se encontró como orientador de instrucción al símbolo de un lápiz para señalar actividades de lectoescritura, el cual se explica en el apartado “Conoce tu libro” y aparece sin texto al interior de la obra. En las familias 2018 y 2019,²⁴ los libros de lengua son los mismos, por lo que la simbología empleada es coincidente. En tales casos, se trata de cinco símbolos orientadores de instrucción; uno que va acompañado por el texto “Tiempo de leer” y que deja ver un libro abierto en el que se observan dos páginas con texto simulado, uno más que deja ver un lápiz ancho en posición vertical, con la punta hacia abajo y que va siempre con el texto “Aprendamos a leer y escribir”. Los otros tres símbolos muestran siluetas humanas: en uno aparecen dos personas, en el otro, tres personas y en uno más cuatro personas. Estos símbolos sólo aparecen explicados en la sección “Conoce tu libro” y sirven como indicadores de con quién han de realizarse las actividades del libro: en parejas, en equipo o en grupo. Los colores de estos símbolos son naranja, morado, rosa pálido y verde agua.

Finalmente, los símbolos orientadores de instrucción de los LTG-2023²⁵ sólo se ubican en el cuaderno *Trazos*

23 Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado*. 2a edición. (México: Secretaría de Educación Pública 2013).

24 Secretaría de Educación Pública. *Lengua materna. Español. Primer grado*. (México: Secretaría de Educación Pública, 2018) y Secretaría de Educación Pública. *Lengua materna. Español. Primer grado*. 2a edición. (México: Secretaría de Educación Pública, 2019).

25 Secretaría de Educación Pública. *Múltiples lenguajes: trazos y palabras. Primer grado*. (México: Secretaría de Educación Pública, 2023).

y *palabras* de primer año, van sin texto y representan: un libro abierto que muestra dos páginas con texto simulado, un lápiz junto a tres letras redondas en minúscula, un lápiz junto a un trazo de líneas conectadas que suben y bajan, un lápiz junto a cuatro líneas horizontales y el rostro de un niño junto a una letra minúscula redonda. Los colores que se emplean en estos símbolos son el azul, morado, amarillo, verde, café y rosa pálido. Al respecto de los colores, es posible ver un aumento gradual en la gama de colores empleados en los símbolos de los LTG, pues se pasó de usar una tinta, al empleo de hasta seis tintas en 2023.

- Símbolos indicadores de actividades puntuales

Se pueden considerar como actividades puntuales a aquellos ejercicios de lectura, escritura y oralidad que se realizan de manera regular, tales como: ejercicios de evaluación, discusión, juegos, tareas y actividades de reflexión. De hecho, en la familia de libros del 2018 se introduce en el libro para el docente esta noción de actividades puntuales a fin de trabajarse en el marco de las prácticas sociales del lenguaje como enfoque para el desarrollo de los contenidos y, desde 1993,²⁶ se proponen actividades para reflexionar sobre la lengua oral o escrita. Así, en esta categoría han sido incluidos los símbolos que se utilizan para indicar cuándo han de realizarse estas actividades adicionales que complementan a la enseñanza de la lengua.

En la familia de LTG-1993, se identificó un símbolo de color naranja que se acompaña por el texto *Reflexión sobre la lengua* y que muestra tres figuras en forma de caracol que se encuentran en el centro. En los LTG-2011,²⁷ se ubicó al símbolo de un dado con letras en mayúscula que indica una actividad para jugar con las palabras y una paloma o acierto que se usa para indicar la presencia de algún ejercicio de evaluación. En estos tres casos, los símbolos se

26 Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado. Actividades.*

27 Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado.*

explican en el apartado “Conoce tu libro” y cuando aparecen en las páginas de la obra van siempre acompañados por textos y su color va cambiando según el bloque en el que se trabaja, siendo un total de cinco bloques.

En las familias 2018 y 2019,²⁸ los símbolos que se encuentran en esta categoría son tres; uno que representa a las actividades puntuales que pueden realizarse en momentos específicos del ciclo escolar; por ejemplo, cómo organizar la biblioteca del aula. Este símbolo es un tiro al blanco con una flecha clavada en el centro y siempre aparece con los mismos dos colores (verde agua y naranja) y sólo se muestra con texto en la primera sección “Conoce tu libro” en la que se explica su uso; al interior de la obra este símbolo aparece sin texto. Otro símbolo es el de la tarea, que se muestra con la imagen esquemática de una casa y sirve para indicar las actividades que han de realizarse fuera del horario escolar. Otro símbolo más es para la evaluación, el cual presenta el texto “Evaluación” acompañado por tres cuadrados de diferentes colores (verde agua, morado y naranja) intercalados y ubicados en diagonal.

- Indicadores de actividades paralelas

Se trata de actividades que complementan al trabajo del lenguaje y que, a diferencia de las actividades puntuales, sólo señalan las actividades que requieren del empleo de otros materiales (diccionarios, otros LTG, recursos digitales, carpetas, etc.). Estos símbolos, que además siempre van acompañados por texto, se identificaron en dos familias de LTG: la de 2011 y 2014.

En la familia del 2011,²⁹ se identificaron cuatro símbolos que entran en esta categoría, uno que introduce en los LTG el uso de las tecnologías a través de un texto

28 Secretaría de Educación Pública. *Lengua materna. Español. Primer grado y Lengua materna. Español. Primer grado*, 2a edición.

29 Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado*.

que dice “Consulta en...” y que va acompañado por una mano en la que con el dedo índice se señala a una página con texto simulado. Otro símbolo es el de búsqueda, el cual es representado con una lupa acompañada por el texto “A buscar” e invita a revisar otros libros y materiales escolares. Un símbolo más es el que aparece dentro de un recuadro con las esquinas redondeadas y que lleva el texto “Carpeta del Saber” junto a seis globos amarrados; este símbolo aparece para invitar a los alumnos a integrar trabajos que evidencien sus avances y aprendizajes. Finalmente, se encuentra el símbolo de unas gafas con ojos que aparecen en un recuadro con el texto “Un dato interesante” y, precisamente, se utiliza para indicar datos que pueden complementar los contenidos y actividades trabajadas en los bloques.

En el caso del libro de Español de la familia del 2014,³⁰ todos los símbolos que se incluyen pueden ubicarse en esta categoría, pues estos se corresponden a actividades que son complementos de los ejercicios centrales del libro y que han de realizarse con otros materiales. En cada símbolo se utiliza una imagen ubicada dentro de un círculo de color brillante con ondas decorativas y un texto en blanco sobre una cinta de color también brillante; tanto el círculo de la imagen como la cinta del texto son del mismo color, sólo que en tonos diferentes. Los símbolos son para indicar las actividades: “Mi historia lectora”, que lleva la imagen de un libro abierto y una mano que sostiene un lápiz; “Tiras recortables”, que simula tarjetas que contienen tres palabras (casa, la y rana); “Mi diccionario”, que incluye un libro ancho y morado; “Alfabeto recortable”, que aparece por medio de tres cartas con las letras C, A y B (en ese orden) tomadas por una mano; “Mi bitácora de escritor”, que se presenta con una mano que sostiene un

30 Secretaría de Educación Pública. *Español. Libro para el alumno. Primer grado*, 2a edición. (México: Secretaría de Educación Pública, 2015).

lápiz sobre un par de hojas en las que hay texto simulado; y “Libro de lectura”, que va con el dibujo de un libro abierto sostenido por dos manos y en el que se ve la portada y la contraportada.

- Señalizadores de la secuencia didáctica

En esta categoría se han ubicado cuatro símbolos que se emplean para precisar en qué momento de la secuencia didáctica se está trabajando. Estos símbolos aparecen sólo en tres familias de LTG de lengua: tres en 2011,³¹ y uno en 2018 y 2019.³² Específicamente, estos símbolos corresponden al trabajo por proyectos que caracteriza a los planes que sustentan a estos materiales. Para 2011 los símbolos van acompañados de textos y en cada caso se incluye una imagen diferente: “Lo que conozco” va con una mano abierta, el símbolo para el “Producto final” muestra cuatro piezas de rompecabezas, de las cuales tres están conectadas formando un cuadrado y una es la pieza que está por conectarse en el espacio faltante, y el símbolo de “Logros del proyecto” va con la imagen de un monte triangular que parece tener nieve en la cima. El símbolo que aparece en 2018 y 2019 corresponde a una flecha apuntando hacia abajo; la flecha se muestra dentro de un círculo y aparece cada que hay que realizar alguna actividad que permita el avance en uno de los proyectos del libro.

- Marcadores de relación con el plan de estudios

De manera más o menos implícita, todos los símbolos que se han descritos y clasificados tienen relación con la transformación curricular que se ha vivido en la educación básica desde 1970 y, por ende, con los planes y programas de estudio a partir de los que se han creado los LTG; y como también se ha mostrado, los usos de los

31 Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado.*

32 Secretaría de Educación Pública. *Lengua materna. Español. Primer grado y Lengua materna. Español. Primer grado, 2a edición.*

símbolos pueden apoyar el trabajo de alumnos y maestros, pero lo que ocurre con los símbolos de la familia de LTG-2023, y en este caso no me refiero al libro de “Trazos y Palabras” sino al de “Múltiples lenguajes”,³³ es que tales símbolos sólo aparecen para indicar los campos formativos y ejes articuladores, de los que ya se habló al inicio del capítulo. Es decir, los símbolos de la familia de LTG-2023 sólo se presentan como marcadores o viñetas distintivas que permiten mostrar o señalar aspectos del plan de estudios 2022³⁴ y su diseño devela una función estética que, de acuerdo con Rodríguez Diéguez,³⁵ logra “alegrar” y “equilibrar” visualmente las páginas, pero en ellos no se distinguen los primeros cuatro usos que identificamos en el resto de las familias de LTG (ver Tabla 3).

Usos identificados en los símbolos	1972	1982 - 1988	1993	2011	2014	2018 - 2019	2023
Orientadores de instrucción	4	1	4	2	-	6	6
Indicadores de actividades puntuales	-	-	1	2	-	3	-
Indicadores de actividades paralelas	-	-	-	4	6	-	-
Señalizadores de secuencias didácticas	-	-	-	3	-	1	-

33 Secretaría de Educación Pública. *Múltiples lenguajes. Primer grado.*

34 Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudio para la Educación preescolar, primaria y secundaria.* (México: Secretaría de Educación Pública, 2022).

35 Rodríguez Diéguez, *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, 54.

Usos identificados en los símbolos	1972	1982 - 1988	1993	2011	2014	2018 - 2019	2023
Marcadores de relación con el plan de estudio	-	-	-	-	-	-	11

Tabla 3. Usos de los símbolos de los LRG de 1º de primaria. Procedencia: elaboración propia tras la revisión del Catálogo Histórico de la Conaliteg, 1972-2023.

Las primeras cuatro categorías permiten identificar que la función explicativa descrita por Rodríguez Diéguez puede tener varios propósitos relacionados con la enseñanza y el uso de las actividades propuestas en un libro de texto, las cuales, como se ha visto, son distintas entre sí. Ahora, sobre la facilitación redundante dicho autor dice que esta “supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad por la vía verbal”.³⁶ Sin embargo, esta no se ha encontrado como una función de las imágenes sino como una modalidad de la propia función explicativa, pues como se mencionó en la descripción de los símbolos, estos pueden ir o no acompañados de texto, a manera de reforzar su sentido visualmente, incluso cuando el símbolo por sí solo puede ser interpretado con facilidad.

³⁶ Rodríguez Diéguez, *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, 53-54.

Interpretación de los símbolos de los LTG

En el recorrido descriptivo³⁷ que se ha hecho de los símbolos revisados en los LTG es posible notar que las imágenes que se utilizan en ellos pueden tener una relación directa con lo que se quiere representar, o bien, pueden tratarse de imágenes arbitrarias que poco se relacionan con lo que dicen los textos o con las finalidades para las que se emplean. Por ejemplo, la mayoría de los símbolos que se utilizan como orientadores de instrucción (los cuadernos, los lápices, las tijeras y otros) se relacionan directamente con actividades de enseñanza (como leer, escribir y recortar). Es decir, ninguno de estos símbolos va en el sentido contrario de las actividades que representan.

Por otro lado, algunos de los símbolos indicadores de actividades paralelas o los señalizadores de secuencias didácticas, como los globos, las gafas con ojos, el tiro al blanco, la montaña o la mano abierta no son tan fáciles de interpretar; de hecho, en la mayoría de ellos se incorporan textos para especificar sus usos. En este sentido, es posible ver que en los símbolos de los LTG que se han revisado hay varios niveles de acercamiento: un nivel de interpretación, un nivel de distinción del propósito y otro de identificación del destinatario. Si bien ya se ha realizado un acercamiento a la distinción de los propósitos que vemos en estos símbolos de los libros para primero de primaria, ahora se hará un recorrido sobre su interpretabilidad que inmediatamente se liga con la identificación de los destinatarios.

37 El recorrido es descriptivo y no visual por cuestiones de propiedad y uso de las imágenes, pero se deja abierta la invitación para revisar los símbolos a los que aludimos en los libros de texto gratuitos de 1er grado. Todos los materiales están disponibles en el catálogo histórico de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: <https://historico.conaliteg.gob.mx/>

- Interpretación de los símbolos a partir de su grado de iconicidad

La iconicidad tiene que ver con el parecido de una imagen producida con lo que representa, o bien, siguiendo a Moles,³⁸ con “la cantidad de realismo” contenida en las imágenes, de manera que es posible analizar las imágenes dependiendo de la similitud entre ellas y lo que representan. Al respecto, precisamente Abraham Moles establece una escala de iconicidad que consiste en doce niveles que organizan las diferentes formas de representación visual: desde el referente físico en sí mismo hasta las abstracciones algebraicas. Particularmente, de esta escala hay algunos niveles que pueden ajustarse al análisis de la simbología editorial que se incluye en los LTG, como lo son el dibujo y los diferentes niveles de esquematización, pero en general, esta y otras escalas conocidas³⁹ se mantienen al nivel de representaciones complejas.

Así, considerando la revisión de las escalas de Villafañe, Maltese y Moles, y tomando en cuenta los símbolos que se identificaron en los LTG, se ha establecido una escala de iconicidad que permite ubicarlos como símbolos de interpretación sencilla o complicada. Ahora, para poder elaborar esta escala se han considerado dos aspectos: el primero tiene que ver con el hecho de que los símbolos aparezcan con o sin texto y el segundo con la semejanza de los símbolos con aquello a lo que refieren y/o pretenden simbolizar.

Específicamente, la escala establecida consta de los siguientes niveles: representación figurativa simple, figurativa compuesta, representación por analogía e imagen arbitraria. Las denominaciones tomadas para esta organización de los símbolos retoman conceptos de Moles y Villafañe, como el de figuración y arbitrariedad, que han

38 Moles, *La imagen: comunicación funcional*, 105.

39 Corrado Maltese, *Semiología del mensaje objetual*. (Madrid: Alberto Corazón, 1970) y Justo Villafañe, *Introducción a la teoría de la imagen* (Madrid: Ediciones Pirámide, 2006).

resultado pertinentes por la amplitud de su significado, pues lo figurativo se entiende como la similitud entre objetos, en lo que refiere a la apariencia figural, y lo arbitrario alude a la carencia de criterios lógicos para optar por el empleo de una imagen sobre otra. A continuación, se presentan las características de estos cuatro niveles de iconicidad:

- Representación figurativa simple

Este nivel de iconicidad es encontrado en los símbolos que a partir de la representación de un solo objeto logran referir a toda una idea o actividad que se relaciona directamente con el objeto representado, como ocurre con las tijeras, el lápiz o el libro abierto, que aparecen para simbolizar actividades que se realizan con esos objetos de la realidad: recortar, escribir y leer, por lo que se podría suponer que la interpretación de estos símbolos es sencilla. Otro símbolo que se puede ubicar en este nivel es el de la casa de doble agua que, como se ha mencionado antes, es utilizado para indicar las tareas que han de realizarse fuera del horario escolar.

- Representación figurativa compleja

Con este nivel se alude a los símbolos compuestos por al menos un par de objetos de la realidad, los cuales, en el caso de los símbolos analizados, suelen representar una actividad, por ejemplo, la mano con el lápiz puede entenderse como la acción de escribir a mano; o la mano, el lápiz y las hojas como la acción de escribir a mano sobre unas hojas. Otros símbolos que entran en este nivel son el dado con letras visibles en tres de sus caras, las manos tomando un libro abierto o los rostros de perfil que se ubican uno frente a otro. Además, estos símbolos son los

que más aparecen en los LTG entre 1972 y la actual familia de libros; tal y como se observa en la siguiente tabla:⁴⁰





LTG de Español/ Lengua de 1º de primaria	Representación figurativa simple	Representación figurativa compleja	Representación por analogía	Imagen arbitraria
				
1972	1	3	0	0
1982-1988	1	0	0	0
1993	2	2	2	1
2011	2	2	5	1
2014	1	4	1	0
2018-2019	4	3	0	3
2023	1	5	0	11

Tabla 4. Niveles de iconicidad en los símbolos de los LTG de 1º de primaria y su distribución a lo largo del tiempo. Procedencia: elaboración propia tras la revisión del catálogo histórico de la Conaliteg, 1972-2023.

- Representación por analogía

En este nivel se ha ubicado a los símbolos que están compuestos por imágenes que representan cosas o acciones

⁴⁰ Los símbolos presentados en esta tabla se ubican en el libro de Español para 1er grado, de la familia del 2011 (segunda edición, 2013), y fueron consultados en el Catálogo Histórico disponible en la página de la Conaliteg. El libro puede visualizarse en su versión digital en: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2011P1ES297.htm> Estos cuatro símbolos son presentados en el apartado “Conoce tu libro”, pero por cuestiones de nitidez han sido tomados de páginas distintas. El símbolo de la primera columna se tomó de la página 17, el de la segunda columna de la página 19, el símbolo de la tercera columna de la página 20 y el de la cuarta columna de la página 11.

no escolares, pero que se pueden emplear para ejemplificar algo propiamente escolar, como ocurre con el símbolo para marcar los logros de los proyectos en la familia de LTG-2011, para el que se utiliza la cima de una montaña, que puede ser interpretable como que escalar una montaña requiere esfuerzo, lo mismo que la consecución de un proyecto. Esto también se puede evidenciar en el símbolo en el que se utilizan unos lentes para presentar datos interesantes, pues puede relacionarse al uso de gafas con la intelectualidad. En este sentido, la interpretación de los símbolos de este nivel requiere de conocimiento del mundo, de saberes que salen de las actividades escolares y que sólo a través de otras experiencias y prácticas pueden ser fácilmente interpretables, con esto se podría pensar que quizá estos símbolos van más dirigidos a los docentes y no tanto a los alumnos de primero de primaria.

- Imagen arbitraria

En el nivel de imagen arbitraria se incluyen aquellos símbolos que se utilizaron sin aparente explicación, símbolos sin interpretaciones definidas, o símbolos que carecen de valor esquemático, y que más bien funcionan como recursos gráficos organizacionales (como las viñetas o *bullets*). Ejemplos de imágenes arbitrarias son la flecha hacia abajo para indicar los momentos en los que debe realizarse alguna actividad para avanzar en los proyectos, presente en las familias de LTG del 2018-2019, el uso de los globos para la carpeta del saber o cualquiera de los símbolos de la actual familia de LTG, excepto los del libro de *Trazos y palabras* que, como vimos, incluye símbolos que se ubican en los niveles de figuración simple y compleja. Un ejemplo más es el de tiro al blanco con la flecha en el centro, el cual, como mencionamos antes, se usa para indicar “Actividades puntuales”. Esta imagen es interesante porque puede oscilar entre la representación por analogía o la imagen arbitraria; por analogía en tanto que cada uno de los círculos del tiro al blanco puede referir a otras acti-

vidades escolares y sólo el círculo central a las actividades que se trabajan de forma específica a lo largo del ciclo escolar, pero esta interpretación es totalmente personal, y algo rebuscada; en realidad no se sabe si es eso a lo que refiere el símbolo, es por ello que se le ha ubicado como imagen arbitraria.

Reflexión final: entre lo icónico y lo arbitrario

Analizar la representación icónica o arbitraria de los símbolos que aparecen en los LTG permite hablar de sus propósitos y destinatarios. Como se ha visto, a mayor grado de iconicidad la interpretación puede ser más sencilla, mientras que el empleo de imágenes arbitrarias puede valorarse como decorativo, o con la intención de utilizarse por destinatarios específicos, pero cabe preguntarse si para el caso de la familia del 2023 esos destinatarios son los docentes, o bien, si se trata de entidades abstractas como el proyecto educativo, el plan y los programas de estudio.

Por lo que se logró analizar, los símbolos de los LTG tienen dos intenciones o propósitos centrales. Una intención semántica que busca emplear a los símbolos como reforzadores en la comprensión de consignas o instrucciones, especialmente por parte de los alumnos más pequeños, quienes además están iniciándose en la alfabetización; situación que llevaría a reconocer a las representaciones figurativas como símbolos creados para los más pequeños. La otra intención sería la pedagógica, que se puede evidenciar con los símbolos indicadores de actividades paralelas o con los que señalan los momentos de la secuencia didáctica, símbolos que además tienden a caer en el nivel de la representación por analogía y la representación arbitraria, de manera que parecen destinados al profesorado, aunque claro, con el uso frecuente de los libros y el avance del ciclo escolar, estos podrían convertirse en símbolos para los niños, ya que, como se ha mencionado, hay símbolos

arbitrarios que pueden volverse íconos cuya representación sea única y fácilmente interpretable. En este sentido, habría que pensar si detrás del uso de los símbolos de la familia de LTG-2023, de la Nueva Escuela Mexicana, está la intención de convertirlos en íconos no sólo editoriales, sino hasta educativos, idea que además no parece descabellada por las intenciones transformadoras que emanan de la fuerza política en turno.

Bibliografía

- Arizpe, Evelyn. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Centeno Aulla, Hernán Daría, José Luis Bautista Zambrano, Juan Carlos Díaz Ordoñez y Gabriela Román Santamaría. "Inclusión de pictogramas con la metodología aumentativa alternativa en el desarrollo de un tablero de comunicación para niños con Síndrome de Down". *Revista Digital Novasinergia*, 1 (1) (2018): 51-58. doi: 10.37135/unach.ns.001.01.06
- Chiu, Shuhui, Koong Chorng-Shiuh y Fan Sa-Hui. "Icon design principles for preschoolers: Implications derived from child development". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64 (2012): 228-237. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.027
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. *Catálogo histórico de libros de texto gratuitos de nivel educación primaria* (México: Secretaría de Educación Pública, 2023) URL: <https://historico.conaliteg.gob.mx/>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad, fascículo 3*. México: MejorEdu, 2023b.

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad, fascículo 4*. México: MejorEdu, 2023a.
- Frutiger, Adrian. *Signos, símbolos, marcas y señales*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.
- García Surrallés, Carmen. "La ilustración en el binomio texto-imagen". *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (16) (2018): 77-94. doi: 10.35869/ailij.v0i16.1341
- Kriscautzky Laxague, Marina y Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi. "Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años". *Perfiles educativos*, 40 (159), (2018): 16-34. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58306
- Luna Kano, María del Rosario. "Tecnología y discapacidad: Una mirada pedagógica". *Revista Digital Universitaria*, 14 (12) (2013). URL: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art53/>
- Maltese, Corrado. *Semiología del mensaje objetual*. Madrid: Alberto Corazón, 1970.
- Moles, Abraham André. *La imagen: comunicación funcional*. Trillas, 1991.
- Munari, Bruno. *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili, 2016.
- Pantaleo, Silvia. "Reading Young Children's Visual Texts". *Early Childhood Research & Practice*, 7 (1) (2005). URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084869>
- Pierce, Charles Sanders. *Obra Lógico-Semiótica*. Madrid: Taurus, 1987.
- Pontecorvo, Clotilde. "Iconicity in children's first written texts". *Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science series 4* (1995): 277-277. doi: 10.1075/cilt.110.19pon
- Rodríguez Diéguez, José Luis. *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. España: Gustavo Gili, 1978.

- de Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. México: Akal, 2019.
- Sánchez Castellón, Ligia María, Fabio Jurado Valencia, Elda Cerchiaro Ceballos, Zuany Luz Paba y Carmelina Paba Barbosa. *El aprendizaje inicial de la lengua escrita: la función semiótica de las imágenes visuales*. Colombia: Editorial Unimagdalena, 2022.
- Schnoebelen, Tyler. "Do you smile with your nose? Stylistic variation in Twitter emoticons". *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 18 (2), 14 (2012) URL: <https://repository.upenn.edu/entities/publication/d4baf31d-0dec-4594-99a2-593644e78b23>
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Quinto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.
- Secretaría de Educación Pública. *Educación Física. Tercer grado*. 2a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudio para la Educación preescolar, primaria y secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 2022.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Villafañe, Justo. *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2006.
- Weikart, David. "Experiencia en diseño y aplicación del currículum HIGH/SCOPE en Educación Preescolar". *Pensamiento Educativo*, 19 (2) (1996): 13-49. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069689>
- Wiebe, Michelle, Denise Y. Geiskkovitch, Andrea Bunt, James E. Young y Melanie Glenwright. "Icons for Kids: Can Young Children Understand Graphical Representations of App Store Categories?". *Graphics Interface* (2016): 163-166. doi: doi.org/10.20380/GI2016.20

Libros de texto gratuitos revisados

Primer grado

Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado.* México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

Secretaría de Educación Pública. *Mi cuaderno de trabajo. Preescolar.* 2a edición México: Secretaría de Educación Pública, 1985.

Secretaría de Educación Pública. *Mi libro de primero. Parte I.* 3a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado. Actividades.* México: Secretaría de Educación Pública, 1997.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado.* México: Secretaría de Educación Pública, 2009.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Primer grado.* 2a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2013.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Libro para el alumno. Primer grado.* 2a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2015.

Secretaría de Educación Pública. *Lengua materna. Español. Primer grado.* México: Secretaría de Educación Pública, 2018.

Secretaría de Educación Pública. *Lengua materna. Español. Primer grado.* 2a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2019.

Secretaría de Educación Pública. *Múltiples lenguajes. Primer grado.* México: Secretaría de Educación Pública, 2023.

Secretaría de Educación Pública. *Múltiples lenguajes: trazos y palabras. Primer grado.* México: Secretaría de Educación Pública, 2023.

Tercer grado

- Secretaría de Educación Pública. *Español. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Tercer grado. Ejercicios*. 2a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 1984.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Tercer grado. Actividades*. México: Secretaría de Educación Pública, 1999.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Tercer grado*. 2a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Tercer grado*. 3a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2014.
- Secretaría de Educación Pública. *Lengua materna. Español. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 2018.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Tercer grado*. 4a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2019.
- Secretaría de Educación Pública. *Múltiples lenguajes. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 2023.

Sexto grado

- Secretaría de Educación Pública. *Español. Sexto grado. Ejercicios*. México: Secretaría de Educación Pública, 1974.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Ejercicios. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1988.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 1995.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 2009.
- Secretaría de Educación Pública. *Español. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 2010.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Sexto grado*. 3a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2014.


Secretaría de Educación Pública. *Español. Sexto grado*. 4a edición. México: Secretaría de Educación Pública, 2019.

Secretaría de Educación Pública. *Múltiples lenguajes. Sexto grado*. México: Secretaría de Educación Pública, 2023.

Imágenes que garantizan una narrativa visual genuina.

Usos de fotografías de bancos de imágenes digitales en libros de texto mexicanos de nivel secundaria

Náyade Soledad Monter Arizmendi



El uso de iconografías de bancos de imágenes digitales en los libros de texto mexicanos se ha vuelto común en las últimas décadas, tanto para editores privados como estatales. Estos bancos son repositorios digitales que disponen de contenido audiovisual en múltiples formatos. Algunos prometen ofrecer narrativas visuales genuinas, posibilidades infinitas o imágenes impresionantes. Si bien, su uso proporciona una variedad de imágenes para ilustrar los libros de texto, también limita las opciones a las colecciones que ofrecen y, en los últimos años, ha llevado a la reducción del trabajo por encargo de fotógrafos y artistas gráficos.

Muchas de las fotografías que observamos en los libros de texto provenientes de repositorios comerciales son imágenes genéricas útiles para ilustrar diversos

contextos o conceptos. Este capítulo profundiza en la incorporación de estas imágenes en los libros, explorando su origen, selección y uso. El objetivo es analizar la narrativa visual, en particular algunas de las fotografías incluidas en tres libros de texto mexicanos de Formación Cívica y Ética de nivel secundaria, editados por editoriales privadas entre 2014 y 2020, empleando la perspectiva teórico-metodológica de Cruder (2008) y Dussel (2019), entre otros.

El capítulo se estructura en cuatro secciones. La primera contextualiza la política de distribución gratuita de libros de texto de secundaria en México y proporciona un marco conceptual para el estudio de imágenes. La segunda aborda los bancos de imágenes digitales, su clasificación y características. La tercera analiza algunas imágenes utilizadas en tres libros contemporáneos de secundaria, enfocándose en su origen, tipo y atribución de créditos. Finalmente, la última presenta las reflexiones finales.

Los libros de texto

Hablar de libros de texto es referirse a un universo vasto y heterogéneo. La presentación de contenidos organizados y dosificados para la enseñanza ha sido un recurso educativo durante siglos, aunque su naturaleza, destinatarios y el contexto en que se utilizan han cambiado con el tiempo.¹ Por libros de texto me refiero a aquellos impresos diseñados como instrumentos pedagógicos que son soporte de conocimientos escolares relacionados con una materia específica, inmersos en una trama de significaciones ideológicas y culturales, y que pueden ser estudiados

1 Celia Díaz Argüero, "Libros de texto y biblioteca: un libro o muchos materiales", en *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, ed. por Elsa Bonilla Rius, Daniel Gordin y Ramón Salaberria Lizarazu (Madrid: Océano Travesía, 2008), 185-208.

desde distintos puntos de vista.² No son materiales neutros; más bien, son producidos en contextos históricos y políticos específicos, y son útiles en la construcción de distintos proyectos educativos nacionales.

En las últimas décadas, los libros han incorporado más recursos gráficos, distintas tipografías, tintas y tipos de papel, y coexisten con otros recursos educativos impresos y digitales. En su producción participan diversos actores que buscan plasmar su visión sobre la formación de los ciudadanos y la enseñanza en cada área del conocimiento, como especialistas de las disciplinas, pedagogos, autores, editores, diseñadores gráficos, ilustradores y autoridades educativas.³

Hoy en día, varios países tienen programas de dotación gratuita en diferentes niveles educativos. México fue pionero en distribuir materiales gratuitos.⁴ En 1959, durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), la Secretaría de Educación Pública (SEP), dirigida por Jaime Torres Bodet, creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg). Esta entidad, a partir de 1960, ha producido y distribuido libros de texto gratuitos (LTG) para el nivel primaria, ocupando un lugar central en el imaginario y los debates públicos sobre la educación.⁵

La política de gratuidad se extendió a telesecundaria desde finales de la década de 1980 y principios de 1990, cuando se introdujeron libros editados por la SEP y otras dependencias como apoyo a los programas de

2 Alain Choppin, *Les manuels scolaires: historia y actualidad* (París: Hachette éducation, 1992).

3 Díaz Argüero, "Libros de texto y biblioteca: un libro o muchos materiales".

4 *Ibid.*

5 Elizer Ixba Alejos, "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, no. 59 (2013): 1189-1211. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008&lng=es&tlng=es

televisión.⁶ No obstante, en la modalidad de secundaria general o técnica, los estudiantes tenían que comprar sus libros. Debido a limitaciones presupuestarias, no se distribuyeron gratuitamente hasta finales de los años noventa, impulsado por la obligatoriedad de la educación secundaria desde 1993 y para cumplir con los preceptos establecidos en el artículo 3° constitucional.⁷ A partir de esa época, las y los estudiantes comenzaron a recibir libros gratuitamente, elaborados por editoriales privadas, autorizados y distribuidos por la SEP, y seleccionados por las y los maestros; hasta 2023, cuando comenzaron a ser editados por el Estado.⁸

Así, la decisión sobre la presencia de los libros de texto editados por distintas editoriales privadas para secundaria –cuáles se utilizan, cuántos se requieren y cuánto tiempo se emplearán– dependió durante varias décadas de una evaluación estatal y de las elecciones de los profesores. Cada ciclo escolar se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) una lista de los libros aprobados, ajustados al plan de estudios vigente. La lista incluía información sobre el grado, la asignatura, la autoría, la edición y la editorial de los materiales.

La investigación sobre los libros de texto para este nivel es más acotada en comparación con los de primaria, posiblemente debido a la gran diversidad de materiales en circulación en las aulas antes del siglo XXI y al poco control que la SEP tenía sobre ellos. Sin embargo, con la po-

6 Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988* (Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, Centro de Información Académica, 1997). https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/11_TENDENCIAS-I-V/TEOM-V.pdf

7 Diario Oficial de la Federación, “Ley General de Educación”, publicado el 13 de julio de 1993. : https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993#gsc.tab=0

8 Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, “Catálogo de libros de texto gratuitos de nivel educación secundaria. Ciclo Escolar 2023-2024” (México: Secretaría de Educación Pública, 2023). <https://libros.conaliteg.gob.mx/secundaria.html>

lítica de gratuidad y la emisión de lineamientos detallados para su autorización, se lograron definir las características que debían tener estos materiales y, por ende, hubo una mayor regulación de los que serían usados por los estudiantes en las aulas.

Los criterios de evaluación para los libros de texto han sido emitidos por la SEP desde finales del siglo xx y se han modificado a lo largo de los años según los cambios curriculares. En particular, los materiales que revisamos para este capítulo se dictaminaron bajo lineamientos emitidos en 2013 y en 2017. Estos lineamientos solicitaban que los libros cubrieran los contenidos del programa de estudios, fueran graduales, actualizados y comprensibles para las y los alumnos de diversos contextos. Además, debían incluir actividades adaptables, referencias, glosarios y recursos multimedia. Respecto a las imágenes, que es el punto de nuestro interés, sólo se pedía evitar contenido ofensivo, publicidad comercial y propaganda religiosa o política, así como actitudes contrarias a los derechos humanos, la igualdad de género y los valores éticos.⁹

Al hojear los libros de texto en versión impresa que circularon en las aulas de secundaria, se puede notar que abundan las fotografías para ilustrar sus páginas, desde las portadas hasta las actividades didácticas; un aspecto que analizaremos más adelante. Esto lleva a plantear varias preguntas: ¿De dónde provienen las fotografías que se incluyen en estos libros? ¿Es posible saberlo? ¿Quién las elige y por qué? ¿Qué ilustran? Por ello, en el capítulo trataré de profundizar en la incorporación de estas imágenes, explorando su origen, selección y uso. Además, me centraré en identificar cuándo empieza a aparecer el uso de los bancos de imágenes digitales en estos libros.

9 Diario Oficial de la Federación, “ACUERDO número 18/12/17”, publicado el 13 de diciembre de 2017. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5507679&fecha=13/12/2017#gsc.tab=0

La investigación se acota a los bancos de imágenes digitales comerciales y no a los que podrían denominarse bancos de imágenes digitales públicos o estatales. El corpus está compuesto por tres libros de texto utilizados en escuelas secundarias públicas y privadas mexicanas, editados en los años 2014, 2018 y 2020 por editoriales privadas. El objetivo es analizar algunas de las fotografías que aparecen en estos materiales educativos y cómo el uso de bancos de imágenes y sus archivos visuales configura las narrativas visuales de estos materiales.

¿Desde dónde mirar las imágenes? Hay distintos enfoques para estudiar las imágenes. Roland Barthes¹⁰ las analiza en términos de significado denotativo (literal) y connotativo (cultural y subjetivo). Deborah Poole¹¹ propone la economía política de lo visual, analizando cómo la raza y la clase se producen material y visualmente, y destacando la importancia de las prácticas de producción y circulación de imágenes. Además, sugiere que la historia de las imágenes es tanto afectiva como efectiva, al vincular artefactos, afectos y personas. Y, Elizabeth Edwards¹² quien describe el archivo de imágenes y objetos como un espacio frágil, susceptible a reordenamientos continuos, destacando su movilidad e inestabilidad, así como su capacidad para adquirir nuevos significados en diferentes contextos.

Dussel (2019) señala que las imágenes son objetos materiales con una biografía cuya circulación en diferentes contextos es clave para entender su funcionamiento y nuevos significados. Producidas por tecnologías e industrias culturales globales, se han convertido en fuentes

10 Roland Barthes, *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces* (Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, 2009).

11 Deborah Poole, *Vision, Race and Modernity: A Visual Economy of the Andean Image World* (Princeton: Princeton University Press, 1997).

12 Elizabeth Edwards, "Photography: A Strong History?" en *Photo Archives and the Idea of the Nation*, ed. Costanza Caraffa y Tiziana Serena (Berlín: Walter De Gruyter, 2015), 321-329.

importantes para la investigación educativa. Además, los desafíos y transformaciones digitales modifican nuestra percepción y manejo de las imágenes, que pueden ser experiencias inmersivas en lugar de simples representaciones. En este contexto, el nuevo materialismo plantea preguntas sobre la inscripción, producción y transformación de la memoria visual y objetual. Por lo tanto, las tecnologías digitales presentan nuevas oportunidades y desafíos para las y los investigadores, quienes deben adaptar sus métodos para preservar y entender los registros visuales y materiales en un entorno cambiante.¹³

La lectura de las imágenes en los libros de texto posibilita la identificación de transformaciones y rupturas en las formas de representación. De acuerdo con Cruder, “el estudio de las imágenes en los libros de texto implica tener presente que éstas colaboran con todo un sistema representacional [...] a través de la palabra autorizada”.¹⁴ En este sentido, la imagen es una puesta en escena de lo visible, donde se conjugan imagen, pensamiento y palabra; mirarla supone implicarse con ella, pensar en su temporalidad, metamorfosis y plasticidad.^{15 16}

En el presente estudio, se considera que las imágenes guardan vigencia como archivo, registro o documento, y se entretajan con la trama textual de los contenidos de los libros de texto. Son productos visuales de distintos años, pertenecen a diversas editoriales y tienen características autorales, técnicas, soportes y contenidos particulares.

13 Inés Dussel, “Visuality, Materiality, and History” en *Handbook of Historical Studies in Education*, ed. T. Fitzgerald (New York and Singapore: Springer Verlag, 2019), 1-17.

14 Gabriela Cruder, *La educación de la mirada: sobre el sentido de la imagen en los libros de texto* (Buenos Aires: La Crujía, 2008).

15 Georges Didi-Huberman, “La emoción no dice ‘yo’”. Diez fragmentos sobre la libertad estética”, en *La política de las imágenes*, de Alfredo Jaar (Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2014), 39-68.

16 Eliza Mizrahi, “Ver y saber en torno a la imagen” en *Sublevaciones*, ed. Didi-Huberman (Ciudad de México: Editorial RM, S.A. de C.V., 2018), 164-174.

Al observar estos objetos en los libros, se presenta un cuestionamiento mutuo: mientras estas imágenes nos interrogan, nosotros les hacemos preguntas y ellas nos revelan sentidos, discursos o palabras no dichas.¹⁷

Bancos de imágenes digitales

Las formas visuales, como grabados, ilustraciones, dibujos, pinturas, mapas, diagramas, fotografías e imágenes digitales, han sido creadas y almacenadas por diversas entidades en distintos sistemas a lo largo del tiempo. Asimismo, las prácticas de preservación visual han cambiado, adaptándose a los avances tecnológicos de cada época. Las décadas de 1980 y 1990 fueron clave para el mundo de las imágenes, ya que las innovaciones técnicas y la popularización de internet provocaron cambios significativos en su industria. Durante este período, muchas imágenes migraron a nuevas formas de registro, preservación y distribución, como la digitalización, que se había estado desarrollando desde años atrás.¹⁸ Además, pequeñas agencias empezaron a formar colecciones digitales para comercializarlas en línea.¹⁹

17 Rossana Reguillo, "Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas" en *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, ed. por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Buenos Aires, Argentina: Manantial, OSDE, 2006), 59-74.

18 Zorislav Kalázić, Jasna Horvat, y Josipa Mijoc, "The Stock Photography as a Part of Cultural and Creative Industries of the Digital Age" *Interdisciplinary Management Research* 11 (2015): 189-203. <https://ideas.repec.org/a/osi/journal/v11y2015p189-203.html>

19 Roberto De Fillippi, Pat Caza, Colette Dumas y Ken Hung, "Crowd-sourcing and the Evolution of the Microstock Photography Industry: The Case of iStockphoto and Getty Images" en *International Perspectives on Business Innovation and Disruption in the Creative Industries. Film, Video and Photography*, ed. Patrik Wikström y Roberto De Fillippi (Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2014), 223-246.

Aunque las ventas iniciales eran limitadas, las imágenes digitales resultaron ser un producto fácil y económico de distribuir en la *web*, ya que el archivo nunca se agotaba, independientemente de la cantidad de unidades vendidas.²⁰ Con el tiempo, las agencias se volvieron más sofisticadas y surgieron grandes corporativos como Corbis, Flickr e iStockphoto,²¹ que maximizaron la distribución de imágenes, sonidos y clips.²² Sin embargo, estas transformaciones también generaron importantes cambios comerciales para los proveedores tradicionales de imágenes, como fotógrafos profesionales, ilustradores, diseñadores gráficos y archivos visuales impresos.²³ Con la llegada de la era digital y los cambios en el ecosistema virtual, se establecieron nuevas reglas en el universo de los archivos visuales,²⁴ las cuales no resultaron en una mayor transparencia, disponibilidad o libre flujo de información.²⁵

Los repositorios en línea alojan imágenes fijas, en movimiento y audios en distintos formatos y resoluciones. Aquí, los clasificaré en dos tipos: bancos de imágenes digitales públicos y bancos de imágenes digitales comerciales. En los bancos de imágenes digitales públicos,

20 Javier Trabadelo Robles, "Imágenes de acceso abierto y los bancos de imagen: estudio de casos" *Prisma Social* 18 (junio-noviembre 2017): 309-333, Las Matas, España: IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353751820011>

21 Kalázić, Horvat, y Mijoc, "The Stock Photography".

22 Jonathan Crary, *24/7: El capitalismo al asalto del sueño*, traducido por P. Cortés-Rocca (Barcelona, España: Grupo Planeta, 2015).

23 Roberto De Fillippi *et al.*, "Crowd-sourcing and the Evolution of the Microstock Photography Industry".

24 Héctor Guillermo Alfaro López, "La biblioteca frente a las imágenes" *Investigación bibliotecológica* 27, no. 59 (2013): 177-191. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000100009&lng=es&tlng=es

25 Mario Rufer, "El archivo de la metáfora extractiva: a la ruptura poscolonial," en *In(disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*, ed. por Pablo Gorbach y Mario Rufer (Ciudad de México: XXI Editores y UAM, 2016), 160-186.

los recursos visuales se descargan de manera gratuita y suelen tener un uso cultural, científico y educativo, como la fototeca y la mediateca del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). En contraste, en los bancos de imágenes digitales comerciales, los archivos se clasifican en categorías de *marketing* y se ofrecen en paquetes o planes de suscripción, proporcionando imágenes con diversas posibilidades de uso. Ejemplos de estos bancos son Adobe Stock, iStock y Getty Images, esta última es una de las agencias más grandes del mundo, la cual comercializa sus recursos visuales ofreciendo a sus usuarios “imágenes que garantizan una narrativa visual genuina”, aunque con precios y términos de uso específicos.²⁶

Pero, ¿qué constituye una narrativa visual genuina? ¿Con qué criterios se determina la autenticidad de estas imágenes digitales, especialmente cuando tienen retoques o ediciones? ¿Pueden las imágenes comerciales cumplir con la promesa de genuinidad o están inevitablemente influenciadas por las demandas del mercado? Si bien la afirmación de Getty Images es un eslogan publicitario, ésta desprende varios puntos de análisis al considerar la complejidad añadida por la distribución global de sus archivos visuales. En primer lugar, el concepto de lo genuino está relacionado con lo “auténtico, verdadero, legítimo o real”.²⁷ En términos visuales, esto podría implicar la fidelidad del momento registrado; empero, en el contexto comercial, las imágenes digitales a menudo se editan y retocan para hacerlas más atractivas y atraer a la audiencia, lo que puede comprometer su autenticidad. En segundo lugar, las elecciones de las agencias comerciales respecto a sus productos pueden influir en qué imágenes se consideran genuinas, lo cual puede estar sesgado por sus

26 Getty Images, consultado el 31 de julio de 2024, <https://www.gettyimages.com.mx/>

27 Real Academia Española, “Genuino” *Diccionario de la lengua española*, consultado el 31 de julio de 2024, <https://dle.rae.es/genuino>.

perspectivas y limitar el tipo de imágenes que se ofrecen en sus colecciones.

No obstante, hoy en día, la saturación de material audiovisual parece haber vaciado de significado a muchas de estas imágenes. Según Luna, “las imágenes son registros que constituyen puntos clave para entender aspectos históricos de las sociedades de cada época”,²⁸ y especialmente las fotografías “parecerían ofrecer una ventana a otros tiempos”.²⁹ Pero, ¿qué papel tienen hoy, cuando se producen y reproducen compulsivamente a través de distintos medios? No entraremos en esta discusión, pero es importante tenerla en cuenta para retomarla más adelante, considerando que las imágenes son objetos plásticos que poseen significados y abarcan dimensiones estéticas, culturales y temporales.³⁰

Ahora veamos algunas de las características de tres bancos de imágenes utilizados en los libros de texto de las ediciones consultadas para este análisis:

1. Getty Images: es considerada la agencia más grande del mundo. Fundada en 1995, cuenta con un catálogo que supera los 300 millones de archivos audiovisuales. Las imágenes se clasifican entre fotografías periodísticas e imágenes creativas. La diversidad de temas y estilos de sus colecciones se nutre de una extensa red global de fotógrafos, videógrafos, agencias de noticias, medios de comunicación y colaboradores creativos.³¹ Para encontrar una imagen en

28 Isis Saavedra Luna, “Getty Images: cómo capturar el éxito y ganar 800 millones de dólares” *Forbes México*, 2019. <https://www.forbes.com.mx/getty-images-como-capturar-el-exito-y-ganar-800-millones-de-dolares/>

29 John Mraz, “¿Fotohistoria o historia gráfica? El pasado mexicano en fotografía” *Cuicuilco* 14, no. 41 (septiembre-diciembre, 2007): 11-41, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Distrito Federal, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35112370002>

30 Mizrahi, “Ver y saber en torno a la imagen”.

31 Luna, “Getty Images: cómo capturar el éxito”.

el sitio, basta con ingresar una palabra clave en su caja de búsqueda y seguir un proceso de inscripción, selección y pago para adquirirla.³²

2. LatinStock: un proveedor de contenido visual en México y Centroamérica. Su repertorio es reducido y se limita a dos tipos de contenido: fotografía y vídeo. Alberga aproximadamente 151,320 imágenes fijas, organizadas por tema (educación, gente, ciencia, historia, cultura, entre otros) y etiquetadas según la fecha, el lugar, las características de la gente (género y origen) y los atributos de la imagen (color, orientación y licenciamiento).³³
3. Cuartoscuro: una empresa mexicana fundada en 1986, especializada en fotoperiodismo y reportaje. Sus imágenes se utilizan en medios nacionales e internacionales, tanto en formatos impresos como electrónicos. Actualmente, la agencia posee un extenso archivo con más de 850,000 imágenes disponibles para su compra a través de su portal. El sistema de búsqueda se organiza mediante palabras clave y categorías como política, deportes, festejos populares y vida cotidiana, permitiendo filtrar la búsqueda por fecha o autor en su plataforma.³⁴

Cada uno de estos bancos de imágenes digitales comerciales se caracteriza por su sistema de información (nivel de especialización y categorización), así como por las interacciones que demandan al usuario, sus servicios y costos. Para utilizar un banco, es necesario contar con

32 "Getty Images", consultado el 31 de julio de 2024, <https://www.gettyimages.com.mx/>

33 Latinstock México, consultado el 31 de julio de 2024, url: <https://fotos.latinstock.com.mx/>

34 Cuartoscuro, consultado el 31 de julio de 2024: <https://cuartoscuro.com/>

acceso a internet, comprender el lenguaje digital y disponer de recursos económicos para adquirir sus archivos. En general, el contenido suele estar sujeto a *copyright*; sin embargo, también ofrecen recursos visuales de forma gratuita bajo licencia libre o dominio público, es decir, no están protegidos por derechos de autor o estos han expirado.

La estética visual en los bancos de imágenes digitales comerciales varía en estilo, iluminación, color, perspectiva y uso de filtros y efectos artísticos. Como se ha mencionado, el retoque de imágenes digitales de *stock* es común para eliminar imperfecciones y hacer el material más atractivo para los compradores. Por ejemplo, a veces se agrega un fondo plano para mejorar la composición de la imagen.

Considerar las propiedades estéticas de las imágenes digitales implica pensar en su subordinación a operaciones y requisitos no visuales, ya que la mayoría se produce y distribuye según su utilidad práctica y adaptabilidad al mercado.³⁵

¿Y las fotografías de los bancos de imágenes? Desde su invención en el siglo xix, la fotografía ha fungido como un agente activo en la creación de imágenes.³⁶ En esa época surgieron revistas ilustradas y sociedades de fotografía que comercializaron sus archivos en Europa y América. Un ejemplo de los primeros bancos de imágenes del siglo xx fue RobertStock, fundado en 1920 por H. Armstrong Roberts en Filadelfia.³⁷ En México, las nuevas técnicas de impresión permitieron la integración de fotografías en los reportajes, mejorando la calidad gráfica de la prensa ilustrada.³⁸ Varias décadas después,

35 Crary, 24/7: *El capitalismo al asalto del sueño*.

36 Isis Saavedra Luna, "La historia de la imagen o una imagen para la historia" *Cuicuilco* 10, no. 29 (septiembre-diciembre 2003): 0, Distrito Federal, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35102912>

37 Kalázić, Horvat, y Mijoc, "The Stock Photography".

38 *Ibid.*

las transformaciones tecnológicas a finales del siglo xx, impulsadas por empresas como Microsoft y Google, facilitaron la distribución masiva de imágenes.³⁹ Pues, la red permitió que las imágenes cruzaran nuevas dimensiones, influyendo tanto a distribuidores como a usuarios en la creación, adquisición y difusión de contenidos visuales.⁴⁰

La percepción de la imagen cambió con el surgimiento de la imagen digital, la cual puede conservar su originalidad o alterarse. Los archivos electrónicos se almacenan en la memoria de las computadoras o en medios digitales sin necesidad de imprimirse, es decir, sin forma material en papel. La realidad virtual ha generado entornos en tiempo real, permitiendo que una misma imagen pueda motivar diferentes lecturas y valoraciones, más allá del contexto original en que fue creada.⁴¹ De modo que, esta nueva ontología de la presencia, caracterizada por fluidez, velocidad y simultaneidad, dificulta que las imágenes o los objetos impacten al espectador de manera única. En este contexto, es inevitable analizar las condiciones y contextos en los que se producen y experimentan los objetos e imágenes, así como su materialidad, ya que están cambiando rápidamente y ya no pueden darse por sentadas. Reflexionar sobre estas condiciones es crucial, pues no sólo alteran los límites del archivo, sino también las relaciones con la historia y la memoria en la era digital.⁴²

La fotografía, concebida como una forma de capturar la realidad de manera directa, tiene un potencial único para mostrar lo real de una manera que las palabras no pueden, otorgándole una posición especial en la comunicación visual. Cada fotografía es una decisión del fotógrafo y transmite un mensaje sobre lo que capta, vinculándose con otros medios visuales como la pintura

39 Crary, "24/7: *El capitalismo al asalto del sueño*".

40 De Fillippi *et al.*, "Crowd-sourcing and the Evolution of the Microstock Photography Industry".

41 Luna, "Getty Images: cómo capturar el éxito".

42 Dussel, "Visuality, Materiality, and History".

y el cine y circulando en medios impresos y digitales. Las fotografías son ricas en información y pueden documentar relaciones sociales, aspectos de clase, raza y género, así como la cultura material y la vida cotidiana.⁴³ Para aprovechar plenamente estas imágenes es importante comprender los contextos en los que fueron tomadas, ya que su capacidad para capturar detalles inadvertidos permite descubrir aspectos invisibles en el momento de la toma.⁴⁴ Así, la idea de una foto digital como una ventana ha sido reemplazada por la noción de una imagen como un portal, una interfaz o parte de un proceso secuencial. Pues las tecnologías están redefiniendo lo que es una imagen, no como una representación para mirar, sino como un conjunto de instrucciones para actuar.⁴⁵

Análisis de las imágenes empleadas en los libros de texto de secundaria

Los libros de texto más actuales suelen incorporar iconografías obtenidas de bancos de imágenes digitales comerciales. Especialmente, las fotografías que parecen provenir de estos repositorios son útiles para ilustrar diversos soportes materiales y digitales, ya que en el contexto comercial, el contenido audiovisual se considera materia prima en bruto.⁴⁶ Es decir, las mismas imágenes pueden venderse a diferentes usuarios miles de veces para ilustrar distintos contextos y textos. Empero, los usuarios finales, como los alumnos que tienen estos libros en sus

43 Mraz, "¿Fotohistoria o historia gráfica?".

44 Dussel, "Visuality, Materiality, and History".

45 *Ibid.*

46 David Machin, "Building the World's Visual Language: The Increasing Global Importance of Image Banks in Corporate Media" *Visual Communication* 3, no. 3 (2004): 316-336.

manos, muchas veces desconocen el origen de las imágenes que miran.⁴⁷

En ese sentido, el estudio y análisis de los aspectos materiales y visuales de estos materiales didácticos son un paso necesario para entender su dimensión educativa, cultural e histórica, así como la manera en que posibilitaron la difusión de diversas narrativas y modelos gráficos.⁴⁸ Pues, a través del conjunto de imágenes elaboradas o difundidas por y para una comunidad en un tiempo determinado en un libro de texto, se puede comprender no sólo qué se pensaba o qué se quería que se pensase, sino también las formas en que ese pensamiento se materializaba.⁴⁹

Los libros estudiados fueron obtenidos a partir de una donación de 10 ejemplares realizada por una profesora de una escuela secundaria pública. Se seleccionaron los materiales más actuales: el ejemplar de 2014, acorde con el plan de estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011, y los de 2018 y 2020, con el plan de estudios del Nuevo Modelo Educativo (NME) (ver imagen 1). En estos materiales se analiza la fuente de origen, la atribución de créditos, el tipo y la distribución de las imágenes utilizadas en los libros.

47 Kalázić, Horvat, y Mijoc, "The Stock Photography".

48 Marina Garone Gravier, *Introducción a la cultura visual y material del libro antiguo* (Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes; México, Guadalajara: Universidad de Guadalajara; Villa María, Chile: Universidad Nacional de Villa María y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023).

49 Lara Campos Pérez, *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)* (España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010).



Imagen 1. Portadas de los libros de texto de Formación Cívica y Ética consultados. Procedencia: a) Miguel, *et al.*, 2014. *Formación Cívica y Ética 2*, Ríos de Tinta; b) Zagal, *et al.*, 2018. *Formación Cívica y Ética II*, Editorial Santillana; c) Schmill, 2020. *Formación Cívica y Ética 1*, Ediciones Castillo.

En primer lugar, el libro *Formación Cívica y Ética 2* para tercer grado, publicado por Ríos de Tinta en 2014, atribuye en su página legal los créditos a la Coordinación de Diseño de Interiores e Iconografía, a la portada, a la investigación iconográfica, a ilustraciones por autor y a la agencia Tikiliki Ilustración. Además, se mencionan seis fotografías de una fotógrafa, las cuales están referenciadas por página y número de imagen. No obstante, en el libro hay más de 160 imágenes, entre dibujos, collages, fotografías, pinturas y mapas que no tienen ninguna referencia. Casi todas las imágenes son a color, están numeradas y tienen pie de imagen; la mayoría son fotografías y hay muy pocos dibujos. En promedio, hay entre una y dos imágenes por página, ilustrando las portadas, los textos o las actividades.⁵⁰

50 Adriana Miguel *et al.*, *Formación Cívica y Ética 2* (México: Ríos de Tinta, 2014).

Segundo, el libro para tercer grado *Formación Cívica y Ética II*, publicado por Santillana en 2018, atribuye en su página legal créditos a la Gerencia de Arte y Diseño, Coordinación de Diseño, Coordinación de Iconografía, Diseño de Portada e Interiores, Iconografía, Ilustración, Digitalización de Imágenes, Trazos y los Bancos de Imágenes: Repositorio Global Santillana, Shutterstock, Proceso Foto, Thikstock, Photostock y Wikipedia. Este libro tiene menos imágenes que el anterior mencionado, con un total de 145, predominando las fotografías a color. Cabe destacar que entre los bancos utilizados se incluye el repositorio de la propia editorial. Las imágenes son de tamaño pequeño y se colocan cerca de los bordes de cada página; están numeradas y tienen pie de imagen. Solo las portadas tienen fotografías que ocupan casi toda la hoja. En promedio, hay una imagen por página, y en algunas páginas sólo hay texto. El libro contiene muy pocos dibujos o reproducciones de pinturas.⁵¹

Por último, el libro para segundo grado *Formación Cívica y Ética 1*, publicado por Ediciones Castillo en 2020, en su página legal incluye los créditos de Gerente de arte y diseño, Coordinación iconográfica, Diseño de interiores y de portada e Iconografía. Además, en la última página se incorpora una sección dedicada a los créditos iconográficos. En esta sección, se detallan varias fuentes y autorías, indicando la página y numeración de cada imagen. Incluye: los bancos de imágenes Shutterstock, Cuartoscuro, Associated Press, Latinstock México, Getty Images y Photostock; fotografías de cinco fotógrafos; 13 créditos especiales para pinturas, logotipos y otras imágenes; así como la autoría de tres ilustraciones y tres gráficos. El libro tiene poco más de 160 ilustraciones, todas numeradas y con pie de imagen, con la fuente de origen o créditos de autoría referenciados en la página

51 Héctor Zagal et al., *Formación Cívica y Ética II* (México: Editorial Santillana, 2018).

final. La mayoría son fotografías, pero también hay dibujos y logotipos institucionales. Las imágenes están a color, excepto las fotografías históricas, que están en blanco y negro. En el libro, el contenido textual predomina, y las imágenes, relativamente pequeñas, se colocan cerca de los bordes de la página, excepto las de las portadas, que ocupan la mitad de la cuartilla. En general, se incluye sólo una imagen por página.⁵²

Los libros de texto analizados muestran un cambio notable en la atribución de créditos de las imágenes. El libro de 2014 presenta una variedad de imágenes, pero carece de referencias para casi todas ellas. La edición de 2018 tiene menos imágenes y, aunque cuenta con créditos en la página legal, no permite conocer el origen y la autoría precisa de cada una. En cambio, el ejemplar de 2020 incluye una sección de Créditos iconográficos que detalla fuentes y autorías. Este aumento en el reconocimiento de créditos puede deberse a la exigencia de cumplir con los derechos de autor y al uso de imágenes con licencias específicas.

El uso de Bancos de Imágenes es más explícito en los ejemplares de 2018 y 2020, que mencionan repositorios específicos, mientras que el de 2014 no hace ninguna alusión a este tipo de recurso. No obstante, se necesitaría consultar ejemplares de años anteriores para saber qué tipo de recursos empleaban para ilustrar los libros. De acuerdo con dos diseñadores del Departamento Gráfico de Editorial Santillana: “antes, los fotógrafos independientes se acercaban [a las editoriales a vender sus archivos de imágenes]. Eran más locales, no había grandes bancos, pero siempre había algún tipo de agencia que vendía imágenes”.⁵³

52 Vidal Schmill, *Formación Cívica y Ética 1* (México: Ediciones Castillo, 2020).

53 Inés Dussel, entrevista con el Departamento Gráfico de Editorial Santillana, comunicación personal, 8 de junio de 2023, 12:00-12:50 p. m. realizada por Zoom.

Determinar el origen preciso de las imágenes sólo es posible en la edición de 2020, debido a su cuidado en los créditos iconográficos. En los libros de 2014 y 2018, resulta casi imposible identificar el origen de las imágenes; aunque se puede intuir cuáles provienen de bancos, no es posible saberlo con certeza. Por ejemplo, al hojear las páginas del libro de Ríos de Tinta, llama la atención una fotografía pequeña sobre un fondo blanco que muestra a una adolescente de tez blanca, con cabello largo y delgada. Ella viste una blusa azul sin mangas y se mira en un espejo rosa de mano. La imagen forma parte del tema 1.1 Elementos que intervienen en la conformación de la identidad personal, y está acompañada por el siguiente pie de página: “La identidad personal es el conjunto de rasgos propios que una persona posee y que la caracterizan ante los demás”. La fotografía, con colores planos y una composición sencilla, no presenta un contexto específico; únicamente destaca a la protagonista y el espejo, ejemplificando la acción de “identificarse” (ver Imagen 2). Al igual que muchas otras imágenes en los libros, no es posible saber exactamente de dónde proviene la foto, ya que estos no proporcionan esa información. Pero, es posible tomar una captura de la imagen e ingresarla en el motor de búsqueda de Google Images o en la aplicación Google Lens. Ambos sistemas utilizan algoritmos de reconocimiento visual para analizar la captura y encontrar imágenes similares en su base de datos, proporcionando información sobre ellas, incluyendo las páginas *web* que las contienen, entre otros detalles. Así, con el fin de obtener información sobre el origen y los usos de la “Figura 2”, se realizó su rastreo en Google Lens, y se encontraron cuatro coincidencias. A continuación, se presentan los resultados de la búsqueda:

Primer resultado: la imagen se aloja en el banco de imágenes Dreamstime.com con el número de identificación 24087746 y es de la autoría de la rusa Evgenia Tipliyashina. La foto, libre de derechos, mide 24.6 cm x 35

cm y pesa 5.1 MB en formato JPG. En el sitio, está etiquetada con términos como “retrato adolescente”, “apariencia”, “belleza”, “femenino” y “hermoso”. Segundo resultado: la imagen aparece en Pinterest, acompañada del texto “5 mejores formas de manejar la pubertad temprana”. Tercer resultado: la foto se utiliza en Amazon para promocionar la venta de 60 espejos de mano de la marca Namalu. Está editada en el borde inferior, donde se agregan seis espejos de mano de distintos colores. Cuarto resultado: la imagen está incluida en el libro electrónico *IAC Inventario de Adaptación de Conducta* de De la Cruz y Cordero (2015), publicado por TEA Ediciones en Madrid. La portada del libro destaca una zapatilla deportiva y ropa dispersa en el suelo. Además, incluye cuatro pequeñas imágenes circulares, una de las cuales es la imagen en cuestión.

3.2. La identidad personal es el conjunto de rasgos propios que una persona posee y la caracterizan frente a las demás.



Imagen 2. Fotografía incluida en el libro de texto de Ríos de Tinta. Procedencia: Miguel *et al.*, 2014, 116.

Esta búsqueda resalta la dificultad de determinar el origen de las imágenes en estos materiales escolares debido a la falta de información proporcionada. Este caso muestra cómo una misma fotografía puede ilustrar distintos soportes, textos y contextos. Aunque la presencia

de la misma imagen en varios sitios virtuales y con diferentes propósitos sugiere su capacidad de adaptación y usos creativos, su aparición repetida también indica una homogeneización y estandarización visual, lo que implica que la imagen pierde su singularidad o significado original. Surge entonces la pregunta de si, desde su registro, esta imagen está vaciada de contenido, lo que la hace tan genérica y susceptible de ser reutilizada según se requiera. No obstante, es importante notar cómo, al estar en el libro de texto, adquiere una función y un significado particular: pedagógico.

En los ejemplares estudiados, el recurso icónico empleado como elemento pedagógico principal es la fotografía. Al observarlas, las imágenes que parecen provenir de los bancos de imágenes digitales comerciales retratan personajes, eventos o lugares, pero no necesariamente documentan o dan testimonio de un hecho. En general, son imágenes genéricas, útiles para ilustrar diversos contextos o conceptos con distintos fines, desde pedagógicos hasta publicitarios.⁵⁴ Particularmente, los personajes parecen sacados de un catálogo de revista: sonrientes, atractivos y de tez clara. Varios de los personajes retratados en esas imágenes parecen modelos que posan y, más allá de ilustrar hechos o lugares reales, representan conceptos, acciones o estados de ánimo. Si bien, las imágenes pueden ser efectivas para ilustrar los contenidos de los libros, también es importante considerar su veracidad. Es decir, aquellas imágenes que presentan personajes estereotipados o poco realistas pueden influir en la percepción visual de quien las mira, reforzando modelos idealizados y excluyentes.

Lo anterior también plantea interrogantes sobre el papel de estas imágenes en los libros, las cuales podrían cuestionar qué voces se presentan y cuáles quedan excluidas, qué normas y representaciones corporales pro-

54 Machin, "Building the World's Visual Language".

mueven y qué jerarquías de poder están presentes en ellas. La hipótesis es que las imágenes incluidas en los libros de texto pueden reflejar y perpetuar exclusiones basadas en el género, la raza, la etnia o la edad. Para analizar esto, observemos dos fotografías.

La primera de las siguientes dos imágenes (ver Imagen 3 y 4), incluida en una página de la edición de 2018 y cuyo origen es Shutterstock, ilustra un tema sobre el cuidado del medio ambiente. En ella, se observa a un niño y una niña de rasgos caucásicos, posando y sonriendo mientras realizan una actividad de reciclaje. La imagen muestra al niño en primer plano, vistiendo una camiseta de rayas y sosteniendo un contenedor azul lleno de botellas de plástico. La niña, en segundo plano, lleva una camiseta de manga larga y carga un contenedor verde, también con botellas de plástico. La colocación del niño en primer plano le otorga más protagonismo, mientras que la niña aparece detrás y su imagen es menos nítida, sugiriendo una jerarquía implícita que prioriza la visibilidad del niño.

La segunda fotografía del libro de 2020 ilustra la lección “Las mujeres en la vida social de México” y muestra a María de los Ángeles Ortiz Hernández (ver Imagen 4). El texto menciona que es una atleta paralímpica (lanzadora de bala) ganadora de medallas de oro en Londres y Río de Janeiro. En la imagen, aparece en su silla de ruedas, sosteniendo sus medallas con una mano; viste una chamarra deportiva con los colores de la bandera de México (verde, blanco y rojo) y usa unos pantalones negros con franjas rojas. Detrás de ella, un enorme póster la muestra celebrando en un campo de atletismo; es una fotografía capturada posiblemente después de una competencia. Aunque el libro no especifica la fuente de la foto, se rastreó la imagen en la red y se encontró que pertenece a Cuartoscuro. En el repositorio se mencionan los siguientes detalles: nombre del fotógrafo, fecha y lugar de captura (27 de agosto de 2014, Tabasco, México) y

evento (Conferencia “Detrás de la Medalla de Ortiz”). La foto de la atleta mexicana en el libro de texto proporciona un referente para los estudiantes, especialmente para las niñas mexicanas, ya que visibiliza a las mujeres que han alcanzado logros significativos, especialmente en campos históricamente subrepresentados como el deporte.



Imagen 3. “Niñ@s al cuidado del medio ambiente”. Procedencia: Zagal *et al.*, 2018, 198.



Imagen 4. “Ma. de los Ángeles Ortiz Hernández”. Procedencia: Schmill, 2020, 123.

Las dos fotografías analizadas, como vimos, provienen de bancos de imágenes. La primera muestra personajes que parecen sacados de un catálogo de revista, en contraste, la segunda retrata a una atleta mexicana como un referente verídico. Esta diferencia sugiere que los libros combinan fotografías posadas, útiles para ilustrar conceptos, con fotografías periodísticas que documentan sucesos históricos, lo cual puede ocurrir debido a las variadas necesidades didácticas y pedagógicas de estos materiales. Si bien, estos libros introducen personajes estilizados, también incluyen referentes verídicos y cercanos al contexto de los estudiantes. La cuestión es in-

dagar con qué frecuencia ocurre lo primero o lo segundo en estos materiales escolares.

El uso de los bancos de imágenes digitales comerciales y el tipo de imágenes empleadas transforman la narrativa visual en los libros de texto, ya que muchas de estas imágenes concuerdan con categorías de consumo genéricas (naturaleza, negocios, tecnología, salud, educación, viajes, alimentación, estilo de vida, etcétera). Las imágenes que se encuentran en los libros también pueden hallarse en formatos impresos o digitales, sitios *web* o redes sociales, generando una notable similitud visual entre los soportes, esto crea un mundo cada vez más estilizado y predecible, influyendo en los lectores, puesto que gran parte de nuestra vida social está determinada por lo que vemos.⁵⁵

Ahora bien, hemos indagado sobre cómo se ilustran las páginas de los libros de texto, pero no sabemos quién escoge las imágenes. Según Garone⁵⁶ (2023), un autor o editor, al trabajar con un manuscrito o texto original, siempre toma decisiones y aplica criterios que determinan la forma visual, material y la disposición textual del impreso final. Así, al elaborar un libro el autor o editor puede optar por encargar fotografías a un fotógrafo, contratar a un ilustrador para crear las imágenes necesarias o solicitar al área de diseño visual que explore bancos de imágenes (una tendencia en los últimos años). La elección entre estas opciones dependerá del presupuesto, los plazos de entrega, el estilo visual deseado, la coherencia estética y las necesidades pedagógicas del libro.

En Santillana, desde hace tiempo trabajan con bancos de imágenes para ilustrar sus libros de texto. Según una de sus diseñadoras:

55 Donis Dondis, *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual* (Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1976).

56 Garone, *Introducción a la cultura visual y material del libro antiguo*.

durante muchos años [han] usado Shutterstock y, cuando [buscaban] personas en el repositorio, prácticamente no había forma de encontrar latinos; en las búsquedas aparecía lo opuesto: gente negra, y los perfiles que arrojaba eran solo niños blancos y rubios.⁵⁷

Hoy en día, trabajan con Getty Images y, de acuerdo con ella, “hay un cambio en el *stock*. No es que ahora haya un 50/50, pero antes no se encontraba nada, y hoy hay una mayor variedad de imágenes”.⁵⁸ Por ejemplo, dice que “se mandó a hacer una paleta de color para tener diversidad de piel, entonces ya es posible encontrar ilustraciones de niños y niñas morenos”.⁵⁹

Además, la diseñadora subraya que estos “materiales pedagógicos hablan mucho de lo cotidiano, de lo que se vive en este país; y en el caso de que el editor no encuentre una imagen en el banco, manda a ilustrar”.⁶⁰ Este énfasis muestra que esta y posiblemente otras editoriales se han enfrentado con desafíos al encontrar imágenes diversas en los bancos de imágenes. Sin embargo, con el tiempo, ha habido una mejora en la variedad de imágenes disponibles, aunque no completamente equitativa. Las estrategias adoptadas por la editorial destacan la importancia de que los materiales pedagógicos reflejen la cotidianidad y diversidad del país, priorizando imágenes más representativas en los libros cuando sea necesario, aunque esto aún está en proceso de cambio.

57 Dussel, comunicación personal, 8 de junio de 2023.

58 Dussel, “Entrevista con el Departamento Gráfico de Editorial Santillana”.

59 *Ibid.*

60 *Ibid.*

Reflexiones finales

Este breve análisis identificó que el uso de bancos de imágenes digitales comerciales en los libros de texto ha mejorado la calidad y diversidad de las imágenes, pero también ha generado limitaciones significativas. Aunque estos repositorios han ampliado el tipo y la cantidad de imágenes disponibles, han implicado una reducción del trabajo por encargo de artistas gráficos y fotógrafos, así como la homogeneización de las iconografías. A pesar de incluir mayor diversidad en los libros, aún queda un largo camino por recorrer para lograr una representación inclusiva y cercana. Asimismo, la mayor atribución de créditos refleja el cumplimiento de los derechos de autor, pero la falta de información detallada en algunos casos subraya la necesidad de mayor rigurosidad.

Las imágenes de posturas, rostros, cuerpos y ropas deseables, colores vibrantes y caras sonrientes llenan las páginas de los libros de texto analizados. Estas imágenes generan efectos que, en conjunto con diversos textos, trascienden las intenciones originales del autor; algunas capturan más atención y dejan su marca en la memoria visual, mientras que otras pasan inadvertidas. Considerando que “la representación del mundo [a través de las imágenes] no es neutra, [y] determina una forma de ver e imaginar los espacios y las relaciones entre las personas”,⁶¹ es fundamental abordar las imágenes como una construcción de la realidad y no como su simple reflejo.⁶²

En esta época, el mundo se está volviendo cada vez más inmaterial con la virtualización de muchas ope-

61 Galí Boadella, “La imagen como fuente para historia y las ciencias sociales: el caso del grabado popular” en *Imágenes e investigación social*, coord. F. Aguayo y L. Roca (México: Instituto Mora, 2005), 78.

62 Tomás Pérez Vejo, “Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: Dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico” en *Imágenes e investigación social*, coord. F. Aguayo y L. Roca (México: Instituto Mora, 2005), 50.

raciones, como los registros audiovisuales, que son más efímeros, transitorios y automatizados. Estos cambios resaltan la importancia de considerar cómo se producen y cómo sus restricciones tecnológicas y materiales afectan su calidad y disponibilidad.⁶³ En el caso de los libros de texto, es importante analizar y reflexionar sobre la selección de las visualidades que presentan, lo cual podría dar pie al desarrollo de materiales educativos más equitativos y contextualizados para los estudiantes mexicanos.

Bibliografía

- Alfaro López, Héctor Guillermo. "La biblioteca frente a las imágenes." *Investigación bibliotecológica* 27, no. 59 (2013): 177-191. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000100009&lng=es&tlng=es
- Barthes, Roland. *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, 2009.
- Boadella, Galí. "La imagen como fuente para historia y las ciencias sociales: el caso del grabado popular" En *Imágenes e investigación social*, coordinado por F. Aguayo y L. Roca, 75-98. México: Instituto Mora, 2005.
- Campos, Pérez, Lara. *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*. España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010.
- Choppin, Alain. *Les manuels scolaires: historia y actualidad*. París: Hachette éducation, 1992.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. *Catálogo de libros de texto gratuitos de nivel educación secundaria. Ciclo Escolar 2023-2024*. 2023. <https://libros.conaliteg.gob.mx/secundaria.html>

63 Dussel, "Visuality, Materiality, and History".

- Crary, Jonathan. *24/7: El capitalismo al asalto del sueño*. Traducido por P. Cortés-Rocca. Grupo Planeta, 2015.
- Cruder, Gabriela. *La educación de la mirada: sobre el sentido de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: La Crujía, 2008.
- Cuartoscuro. Consultado el 31 de julio de 2024. <https://cuartoscuro.com/>
- De Fillippi, Roberto, Pat Caza, Colette Dumas y Ken Hung. "Crowd-sourcing and the Evolution of the Microstock Photography Industry: The Case of iStockphoto and Getty Images." En *International Perspectives on Business Innovation and Disruption in the Creative Industries. Film, Video and Photography*, editado por Patrik Wikström y Roberto DeFillippi, 223-246. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2014.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). "ACUERDO número 18/12/17" Publicado el 13 de diciembre de 2017. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5507679&fecha=13/12/2017#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (DOF). "Ley General de Educación". Publicado el 13 de julio de 1993. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993#gsc.tab=0
- Díaz Argüero, Celia. "Libros de texto y biblioteca: un libro o muchos materiales." En *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*, editado por Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin, y Ramón. Salaberria Lizarazu, 185-208. España: Océano Travesía, 2008.
- Didi-Huberman, Georges. "La emoción no dice 'yo'. Diez fragmentos sobre la libertad estética." En *La política de las imágenes*, de Alfredo Jaar, 39-68. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2014.
- Dondis, Donis. *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1976.
- Dussel, Inés. Entrevista con el Departamento Gráfico de Editorial Santillana. Comunicación personal, 8 de


- junio de 2023, 12:00-12:50 PM. Realizada por Zoom. Entrevistados: Gil Reyes, diseñador gráfico, gerente de Diseño y producción editorial de Santillana, y Pamela Garduño, diseñadora gráfica, parte del Departamento Gráfico de Editorial Santillana.
- Dussel, Inés. "Visuality, Materiality, and History." En *Handbook of Historical Studies in Education*, editado por T. Fitzgerald, 1-17. Springer International Handbooks of Education. New York and Singapore: Springer Verlag, 2019.
- Edwards, Elizabeth. "Photography: A Strong History?" En *Photo Archives and the Idea of the Nation*, editado por Costanza Caraffa y Tiziana Serena, 321-329. Berlin: Walter De Gruyter, 2015.
- Garone Gravier, Marina. *Introducción a la cultura visual y material del libro antiguo*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes; México, Guadalajara: Universidad de Guadalajara; Villa María, Chile: Universidad Nacional de Villa María y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2023.
- Getty Images. Consultado el 31 de julio de 2024. <https://www.gettyimages.com.mx/>
- Ixba Alejos, Elizer. "La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, no. 59 (2013) 1189-1211. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008&lng=es&tlng=es
- Latinstock México. Consultado el 31 de julio de 2024. <https://fotos.latinstock.com.mx/>
- Machin, David. "Building the World's Visual Language: The Increasing Global Importance of Image Banks in Corporate Media." *Visual Communication* 3, no. 3 (2004): 316-336.
- Meneses Morales, Ernesto, y Araceli Bandera Cañal. *Tendencias educativas oficiales en México*,

- 1976-1988. Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, Centro de Información Académica, 1997. https://cee.edu.mx/NuestrasPublicaciones/11_TENDENCIAS-I-V/TEOM-V.pdf
- Miguel, Adriana *et al.* *Formación Cívica y Ética 2*. México: Ríos de Tinta, 2014.
- Mizrahi, Eliza. "Ver y saber en torno a la imagen." En *Sublevaciones*, editado por Didi-Huberman, 164-174. Ciudad de México, México: Editorial RM, S.A. de C.V., 2018.
- Mraz, John. "¿Fotohistoria o historia gráfica? El pasado mexicano en fotografía." *Cuicuilco* 14, no. 41 (septiembre-diciembre 2007): 11-41. Escuela Nacional de Antropología e Historia, Distrito Federal, México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35112370002>
- Pérez Vejo, Tomás. "Nacionalismo e imperialismo en el siglo XIX: Dos ejemplos de uso de las imágenes como herramienta de análisis histórico." En *Imágenes e investigación social*, coordinado por Fernando Aguayo y Lourdes Roca, 50-74. México: Instituto Mora, 2005.
- Poole, Deborah. *Vision, Race and Modernity: A Visual Economy of the Andean Image World*. Princeton: Princeton University Press, 1997.
- Real Academia Española. "Genuino." *Diccionario de la lengua española*. Consultado el 31 de julio de 2024. <https://dle.rae.es/genuino>
- Reguillo, Rossana. "Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas." En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, editado por I. Dussel y Daniela Gutiérrez, 59-74. Buenos Aires, Argentina: Manantial, OSDE, 2006.
- Rufer, Mario. "El archivo de la metáfora extractiva: a la ruptura poscolonial." En *In(disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura)*, editado

- por Pablo Gorbach y Mario Rufer, 160-186. Ciudad de México: XXI Editores y UAM, 2016.
- Saavedra Luna, Isis. "Getty Images: cómo capturar el éxito y ganar 800 millones de dólares." *Forbes México*, (2019). <https://www.forbes.com.mx/getty-images-como-capturar-el-exito-y-ganar-800-millones-de-dolares/>
- Saavedra Luna, Isis. "La historia de la imagen o una imagen para la historia." *Cuicuilco* 10, no. 29 (septiembre-diciembre 2003): 0. Distrito Federal, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35102912>
- Schmill, Vidal. *Formación Cívica y Ética 1*. México: Ediciones Castillo, 2020.
- Trabadela Robles, Javier. "Imágenes de acceso abierto y los bancos de imagen: estudio de casos." *Prisma Social* 18 (junio-noviembre 2017): 309-333. Las Matas, España: IS+D Fundación para la Investigación Social Avanzada. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353751820011>
- Zagal, Héctor *et al.* *Formación Cívica y Ética II*. México: Editorial Santillana, 2018.
- Zorislav, Kalázić, Jasna Horvat, y Josipa Mijoc, "The Stock Photography as a Part of Cultural and Creative Industries of the Digital Age", *Interdisciplinary Management Research* 11 (2015): 189-203, <https://ideas.repec.org/a/osi/journal/v11y2015p189-203.html>

Conclusiones generales

Marina Garone Gravier
Paola Ramírez Martinell



El presente volumen ha fungido como un espacio de intercambio entre investigadores interesados en los libros de texto e invita a que el diálogo se torne interdisciplinar, pues como se ha presentado a lo largo de la obra, el estudio de estos materiales no se ha limitado a su impacto educativo, sino que ha incorporado cuestionamientos, revisiones y análisis sobre los procesos de elaboración de los LTG, la problematización de su naturaleza como objetos materiales y socioculturales, y su articulación en procesos de ideologización, lo que lleva a pensar en el inevitable replanteamiento de su definición: ¿Son hoy los LTG lo que se esperaba? ¿Responden a las necesidades de la educación? ¿Qué son en realidad?

Las contribuciones de esta obra han sido producto de investigaciones cualitativas en las que cada colaborador ha puesto en evidencia que comprender los LTG requiere atender a las múltiples dimensiones que los conforman: su historia, su presente, los actores involucrados en su producción, sus imágenes, su simbología y sus alcances tanto

prácticos como políticos. Concretamente, en cada capítulo se presentan análisis detallados desde las diferentes áreas de especialización de los autores, utilizando metodologías propias de la investigación social, como la revisión monográfica, las entrevistas y el análisis visual.

Además, se ha constatado que el estudio de estos materiales sólo es posible si se considera el entramado que los rodea y no únicamente a una generación o familia específica de LTG. Todos los libros de texto gratuitos incluidos en el Catálogo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos forman parte de un mismo proyecto educativo que ha tenido desde sus inicios la intención de proveer materiales para complementar y apoyar a los procesos de enseñanza. La magnitud de esta intención exige que el diálogo continúe y se especialice aún más. Así, aunque su análisis compete a diversas disciplinas y no es exclusivo del ámbito educativo, en este volumen se muestra que la consideración de los LTG tiene una amplitud que se extiende hacia la historia del libro, la lectura y la edición, la sociología de los textos, y desde luego, a los estudios bibliográficos.

Si bien, las reflexiones suscitadas, tanto en la revisión individual de los capítulos como de la obra en general, pueden dar lugar a ideas o motivaciones editoriales que impacten en las próximas familias de LTG, la intención de esta compilación es enfatizar en la complejidad de estos productos educativos y propiciar acciones críticas en torno a su revisión y elaboración, para así evitar consideraciones laxas o superficiales. Al respecto, quisiéramos cerrar esta obra puntualizando brevemente en los aspectos que capítulo con capítulo se han ido identificando como aspectos centrales en el estudio de los libros de texto gratuitos:

La política educativa. Las intenciones nacionales en torno a las decisiones con impacto educativo, sí bien complejas y cambiantes (de un gobierno a otro), son fundamentales para la justificación del qué priorizar con

respecto a los libros de texto, a su producción, distribución, contenidos, usos y desusos, y siguiendo a Roldán (Capítulo 1) implica pensar en el papel del control gubernamental en lo que se enseña y en los retos del trabajo al interior de las aulas, algo que desde otras reflexiones se identificaría como la tensión entre la contextualización del currículo y la enseñanza situada,¹ y la relevancia de considerar las prácticas reales antes que las intenciones politizadas.

El currículo. Aunque se trata de un aspecto que subyace a la política educativa, la concepción del currículo como articulador de aprendizajes² o como plano de actuación en el que los docentes toman decisiones a partir de sus contextos,³ es sin duda fundamental para la presentación de los contenidos y las propuestas sobre su manejo, como leímos en el texto de Castelazo Ochoa (Capítulo 2). Para quienes no están familiarizados con aspectos pedagógicos, esta diferencia podría explicarse como una analogía a la obra de Cortázar, en el sentido de producir obras con un orden fijo para lograr el seguimiento sistemático de sus contenidos, o producir obras con acercamientos sugeridos, Rayuelas que se ajusten a diferentes situaciones y que lleven a diversas finalidades.

Los actores. Quienes, como agentes, desde la perspectiva de Giddens,⁴ tienen conciencia práctica. Y que desde el quehacer de, con y para los LTG, involucra a quienes están directamente implicados en la elaboración y uso de los libros de texto:

-
- 1 Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (México: McGraw-Hill, 2006).
 - 2 Ralph Winfred Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago: The University of Chicago Press Education, 1969).
 - 3 Lawrence Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development* (London: Pearson, 1975).
 - 4 Anthony Giddens, *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis* (California: University of California Press, 1979).

- El grupo editorial (ilustradores, correctores, especialistas y editores) que tienen intervenciones intencionadas y definidas sobre la aplicación del currículo y los proyectos educativos, y quienes como leíamos en Ramos Mastache (Capítulo 3) para ello, requieren de una formación *ad hoc*.
- Los docentes quienes, como leímos en Rosales Morales (Capítulo 4), se han apropiado de los LTG de diferentes maneras y a partir de ello, y de su propia formación, necesidad y contexto los interpretan, adaptan y hasta combinan.
- Los estudiantes, que los utilizan de manera contingente y variable, con el apoyo de otros (familiares o maestros), o sin él. Por lo que el contenido en los LTG, ha de adecuarse a la mayor cantidad de escenarios de uso posibles.

La materialidad de los textos. Este podría ser un aspecto incluido en las consideraciones sobre el grupo editorial y las decisiones que se toman en la producción de los LTG. Sin embargo, los trabajos de Ramírez Martinell (Capítulo 5) y Monter Arizmendi (Capítulo 6), dejan ver que se trata de un aspecto que tienen que ver la constitución de los textos como objetos gráficos⁵ cuyas características impactan en sus interpretaciones y usos. Específicamente, en estos capítulos hemos visto que el papel de las imágenes y la simbología, dan cabida a reflexiones prácticas que atañen a los usuarios, es decir, que van más allá de la organización y presentación del contenido.

Con estas reflexiones hemos intentado mostrar que los libros de texto gratuitos no son meros instrumentos pedagógicos, sino artefactos culturales en constante transformación. Su estudio demanda enfoques multidis-

5 Roger Chartier, "Materialidad del texto, textualidad del libro" en Adriana de Teresa Ochoa (Coord.) *Circulaciones: Trayectorias del texto literario* (México: Bonilla Artigas Editores y UNAM, 2010).

ciplinarios que permitan comprender su alcance más allá del aula, reconociendo su papel en la configuración de discursos, identidades y prácticas educativas. Esta obra no busca ofrecer respuestas definitivas, sino abrir nuevas preguntas que alimenten el debate sobre el presente y futuro de estos materiales. Así, el análisis crítico de los LTG no sólo debe mantenerse vigente, sino fortalecerse con miradas cada vez más integrales y especializadas, garantizando que estos textos sigan siendo un pilar en la educación nacional.

Bibliografía

- Chartier, Roger. "Materialidad del texto, textualidad del libro". En *Circulaciones: Trayectorias del texto literario*, coordinado por A. de T. Ochoa, 31-46. México: Bonilla Artigas Editores y UNAM, 2010.
- Dewey, John. *Experience and Education*. New York, United States: Free Press, 1997.
- Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006.
- Giddens, Anthony. *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. California, United States: University of California Press, 1979.
- Stenhouse, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, UK: Pearson, 1975.
- Tyler, Ralph Winfred. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, United States: The University of Chicago Press Education, 1969.

Resúmenes curriculares de autores

Marina Garone Gravier

Doctora en Historia del Arte (UNAM). Desde 2009 es investigadora del Instituto de Investigaciones Bibliográficas (UNAM), donde fundó y coordina desde 2012 el Seminario Interdisciplinario de Bibliología (SIB-IIB-UNAM). Desde 2014 es investigadora correspondiente del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas (Universidad de Buenos Aires) y en 2017 cofundó la Red Latinoamericana de Cultura Gráfica. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y de la Academia Mexicana de la Lengua. Sus líneas de investigación son: la historia del libro, la edición, la tipografía y la cultura visual de México y América Latina; la cultura impresa en lenguas indígenas, y las relaciones entre edición y género. Es autora de varios libros, entre ellos: *Breve historia de la imprenta y los impresores en Puebla (1639-1821)* (Cholula, UDLAP, 2024) y *Libros e imprenta en México en el siglo XVI* (México, UNAM, 2021).

Paola Ramírez Martinell

Doctora con la especialidad en Investigaciones Educativas por el CINVESTAV, Maestra en Lingüística Aplicada y Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Se ha desempeñado como docente en educación básica y como especialista en la adquisición del lenguaje. Ha participado como revisora de materiales educativos y como consultora académica en editoriales dedicadas al trabajo con las infancias. Sus temas predilectos son la atención específica a niños con dificultades del lenguaje, la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura y el uso de materiales educativos para la enseñanza de la lengua.

Viridiana Castelazo Ochoa

Pedagoga con estudios de licenciatura y maestría por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM; con experiencia como docente de asignatura en la carrera de Pedagogía en esta misma institución. Ha sido parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Participante en el proceso de desarrollo e innovación de los libros de texto gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana, para segundo grado de educación primaria. Entre sus líneas de interés profesional se encuentran los campos de currículum, política educativa, gestión académica, innovación educativa, además de educación inclusiva.

Náyade Soledad Monter Arizmendi

Es estudiante de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Es maestra en Gestión de la Convivencia Escolar y especialista de Género en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, además de licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Ha publicado en revistas y libros colectivos, tanto nacionales como internacionales, sobre cultura de paz, masculinidades y género. Su investigación doctoral se enfoca en las visualidades de las mujeres y de género en los Libros de Texto mexicanos de Formación Cívica y Ética de nivel secundaria, publicados de 1977 a 2021. Actualmente, forma parte de la Coordinación de Igualdad de Género del Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México.

Laura Alejandra Ramos Mastache

Maestra en Diseño y Producción Editorial por la UAM, Xochimilco y Química de alimentos por la UNAM. Actualmente ocupa el cargo de Publisher & CEO en EDICIONES ERRE, de la cual es fundadora. Anteriormente ocupó el puesto de coordinadora editorial en Editorial Santillana y fue desarrolladora de productos en Pedigree, Mars Petcare. También ha dado clases de licenciatura en la facultad de Química y cursos de cuidado editorial en la UAM. Tiene más de 12 años de experiencia en la industria editorial, principalmente en libros de texto de nivel primaria, secundaria y bachillerato, y participó en los procesos Conaliteg del 2011 y 2017.

Eugenia Roldán Vera

Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Especialista en historia de la escuela, historia de los manuales escolares e historia de los conceptos educativos, en perspectiva transnacional. Autora de *Libros negocios y educación: la empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX* (Bogotá, Universidad de Rosario / México, UAM-Iztapalapa, 2022) y co-coord. de *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives* (Springer International, 2019).

Francisco Javier Rosales Morales

Es doctor y maestro en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, y licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado en proyectos académicos y de incidencia social en temas relacionados con la lectura como “El ecosistema del libro en el Estado de México”, llevado a cabo por El Colegio Mexiquense. Actualmente, diseña e imparte talleres que involucran el desarrollo de prácticas de lectura y de escritura en Prepa en Línea de la Secretaría de Educación Pública.

CULTURA VISUAL Y EDITORIAL EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Actores, ideologías y debates
en movimiento

Serie Bibliología Mexicana
DE LIBROS

Primera edición 2025
(versión digital)

El cuidado del diseño y la edición estuvieron a cargo
del Departamento Editorial
de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

