



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**LA CREACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS INTEGRADOS PARA
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE 1981 (TERCERA GENERACIÓN).**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTAN:
ERIKA MATEO REYES
KARLA LIEBED SOLÍS GARCÍA**

**ASESORA:
DRA. BELINDA ARTEAGA CASTILLO**

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2019

RECONOCIMIENTOS

A nuestros padres:

M. Elena García Bautista

Mamá el fruto de tus enseñanzas están reflejadas en este trabajo recepcional, agradezco tu acompañamiento y tu amor, así como la educación con la que me formaste, te dedico mi primera tesis profesional como símbolo de tus enseñanzas y de cada esfuerzo que hicimos tú, mi hermano y yo para lograrlo.

J. Carlos Solís Cervantes

A pesar de llevar una relación a distancia, desarrollé ciertas habilidades gracias a nuestras pláticas pues me enseñaste a ser crítica, a ser comprometida, a luchar y trabajar arduamente por mis objetivos y sueños, y la regla de oro a ser organizada y competente, gracias por tu apoyo papá.

Ricarda Reyes Ramos

Como creyente evangelista reconozco a **Dios**, le doy gracias por la familia que me ha dado y por permitirme llegar a este lugar.

A mi mamá por estar a mi lado de forma incondicional en los momentos más difíciles y los más importantes de mi vida, reconozco el esfuerzo que has hecho para que juntas alcanzáramos esta meta porque sin ti no lo hubiera logrado, los valores que has inculcado en mi hermano y en mí aquí se ven reflejados, te amo mamá.

A mis amigos que estuvieron y fueron parte de este proceso.

AGRADECIMIENTOS

Dra. Belinda Arteaga Castillo

Por su compromiso y ética profesional en el acompañamiento durante este proceso de formación académica y personal, agradecemos cada palabra de motivación para lograr satisfactoriamente nuestra titulación.

Agradecemos a la **Universidad Pedagógica Nacional** por haberse convertido en nuestra casa de estudios. Nos brindó los recursos necesarios a través de sus bellas instalaciones como la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, la Colección Especial Fondo SEP, la Hemeroteca y el área de fotocopiado; así como al personal que nos atendió y apoyó.

Campo Historia de la Educación y Educación Histórica

Por último, al cuerpo académico de éste campo por sus enseñanzas en cuanto al análisis de fuentes y visitas a Archivos Históricos más importantes de nuestro país, el estudio de las teorías históricas que fundamentan las nuevas formas de investigación y los enriquecedores viajes a encuentros y congresos en los que nos fomentaron a participar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	---

CAPÍTULO 1

La nueva historia y el Libro de Texto.....	9
--	---

1.1. Historia: de la narración de hechos al estudio de procesos y cambios sociales.....	10
1.2. El paradigma de la historia social.....	12
1.2.1. La Nueva Historia: nuevos problemas, enfoques y objetos de estudio.....	12
1.3. El libro de texto.....	15
1.3.1. La representación de la realidad social por medio del libro de texto gratuito.....	15
1.3.2. Los libros de texto en México.....	18

CAPÍTULO 2

Antecedentes y circulación de los libros de texto en México.....	24
--	----

2.1. La sociedad mexicana en contexto.....	25
2.2. México y la UNESCO.....	35
2.2.1. El acceso al libro.....	36
2.2.2. Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, su influencia en México.....	42
2.2.2.1. Desarrollo y Evaluación de los tres objetivos.....	44
2.3. La educación en el período 1976 – 1982.....	59
2.3.1. Programa Sectorial de Educación, 1978-1982.....	68
2.4. La reforma curricular de 1972 y el método en enseñanza.....	75

CAPÍTULO 3

Libros de texto gratuitos integrados para los alumnos.....	86
3.1. Programa de 1978: método integrado.....	87
3.2. Tercera Generación: los libros de texto gratuitos integrados en su segunda edición.....	91
3.2.1. Descripción física de Mi libro de segunda parte 2.....	94
3.2.2. Descripción de contenido de Mi libro de segunda parte 2.....	103
Conclusiones.....	140
Bibliografía y Fuentes primarias.....	143
Anexos.....	149
Índice de tablas y gráficas.....	153

INTRODUCCIÓN

En esta investigación abordamos el tema de La creación de los libros de texto gratuitos integrados para segundo grado de primaria 1981 (tercera generación), los cuales se componen por tres tomos para el alumno: *Mi libro de segundo* (parte uno), *Mi libro de segundo* (parte dos) y, por último *Mi libro de segundo* (lecturas). Así como el libro para el Profesor: *Libro para el Maestro 2*. Nos enfocaremos a estudiar el libro para el alumno parte dos en su segunda edición (1984). Señalamos al lector que durante todo el escrito abreviamos libros de texto gratuitos con las siglas LTG, libros de texto gratuitos integrados con las abreviaturas LTGI y a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos como CONALITEG.

Reconstruimos históricamente los hechos que permitieron el proceso de creación de los LTG de las primeras generaciones, siendo el primer acontecimiento el decreto que expidió el presidente Adolfo López Mateos el 12 de febrero de 1959, fundando la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, (CONALITEG) proyecto pensado por Jaime Torres Bodet. A raíz de ello surge la primera generación de LTG “los de la independencia” así conocidos por su ilustración en la portada, es importante mencionar que dichos libros no tenían relación con los planes y programas de la reforma educativa en curso, (Villa Lever, 2011; Barriga Villanueva, 2011; Rangel Guerra, 2011; Ávila, 2011).

No nos detendremos en explicar las dos primeras generaciones, ya que nos interesa abundar en la tercera generación. La reforma educativa de 1972 exigió la creación de nuevos libros de texto gratuitos, es decir, por primera vez los libros de la segunda generación concordaron con los planes y programas de estudio, a diferencia de la primera generación que se encontraban disociados (Villa, 2011; Salcedo, 1982).

Dicha generación se desarrolla de 1972 a 1979, sin embargo, para 1978 un año después de la llegada del nuevo Secretario de Educación Pública Fernando

Solana, se crea el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos que tenía como función revisar y evaluar los planes, programas de estudio y libros de texto, este Consejo exponía en su evaluación la necesidad de contar con un nuevo programa de estudio en donde se mejorara la elaboración de estos recursos, centrándose en un desarrollo de las actividades expuestas en los LTG, esto dio como resultado el programa de 1978 conocido como el método integrador, (Aguilar, 1982).

En la tercera generación el cambio fue la “integración” de las cuatro áreas de conocimiento: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, para el primer y segundo años de primaria. Los primeros ejemplares de experimentación se empezaron a publicar en 1979 y para los años siguientes se distribuyeron en su primera y segunda edición a nivel nacional.

Dado lo anterior, para el desarrollo de esta tesis la justificación radica en que, como futuras pedagogas, vinculamos la investigación educativa con la investigación histórica para desarrollar el tema que aquí exponemos. Dentro del análisis histórico que realizamos, nos fundamentamos en el paradigma de la Historia Social que consiste en las nuevas formas de hacer historia, es decir, la apertura a nuevas formas de investigar; por otro lado la historia tradicional que predominó durante varias décadas solo se encargó de narrar acontecimientos de aspectos políticos, incluso militares y religiosos (Burke, 1993). La nueva historia se transformó en una ciencia interdisciplinaria que estudia y analiza cualquier actividad humana de las estructuras sociales en el tiempo.

La relación que existe entre pedagogía e historia, surge a partir de la historia de la educación, su eje central es estudiar problemáticas educativas en un tiempo y espacio específicos, por lo tanto, al explorar estas nuevas perspectivas abordamos a los LTG como objeto de estudio, ya que al intervenir éstos en el proceso de educación son un medio gratuito y obligatorio al que los estudiantes tienen acceso y, a través de ellos se trasmite cierta ideología de los ciudadanos a formar. Si bien es cierto que la educación es un medio para el desarrollo económico y social de un

país o también, puede estancarlo en la ignorancia y el subdesarrollo, por lo cual esta investigación resulta relevante tanto para la pedagogía como para la historia.

Además, los LTGI fueron desarrollados por especialistas de la escuela activa, éste paradigma fue un movimiento innovador que dio un giro en el modelo pedagógico de la enseñanza tradicional en el que los maestros solían transmitir información a los alumnos sin que estos razonaran los contenidos, transformando ahora el rol del estudiante convirtiéndolo en un ser activo. En esta generación de libros se instaura la propuesta pedagógica de unificar los contenidos integrando las cuatro áreas de conocimiento: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. También las generaciones anteriores de LTG tuvieron su base en las reformas educativas de 1957 y 1972, mientras que en los LTGI solo se modificaron los planes y programas de estudio en 1978 conservando los mismos contenidos de la reforma de 1972.

En la búsqueda del objeto de estudio, llevamos a cabo la recopilación de datos de diferentes investigaciones a partir de las siguientes categorías analíticas: libros de texto gratuitos, CONALITEG, reforma educativa de 1972, críticas, ediciones, análisis del contenido, de la enseñanza y de la iconografía de los LTG.

Por otro lado, al elaborar el estado del arte encontramos que no se han realizado investigaciones sobre los LTGI permitiendo que nuestro objeto de estudio sea original. Además de ser pertinente porque encontramos las fuentes primarias en el Archivo de la Colección Especial de nuestra casa de estudios UPN Ajusco, así como las fuentes secundarias para enriquecer nuestra investigación.

Es relevante porque es un proyecto que se llevó a cabo bajo el diseño de un plan educativo con influencias internacionales, entre esas influencias destacan las acciones propuestas por la UNESCO sobre el acceso y la circulación del libro para erradicar el analfabetismo, el “Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe” en el que se pretendía alcanzar tres objetivos antes del año 2000: a)

Alcanzar la escolarización básica; b) Superar el analfabetismo; c) Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos (UNESCO, 2017). México al ser un estado miembro tenía la obligación de cumplir con los objetivos establecidos por esta institución.

Estas tendencias internacionales dieron cabida a que el sistema educativo mexicano diseñara nuevos proyectos como la CONALITEG, el programa “Educación para todos”, entre otros, como consecuencia aportarían a la modificación de los recursos didácticos para así responder a las necesidades y demandas que exigía la sociedad.

Uno de los acontecimientos más importantes en cuanto a la creación de los LTGI fue que a partir de la evaluación que realizó el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos en 1978 sus resultados hicieron notorio la elaboración de nuevos libros y un nuevo plan de estudio que recurrió al método integrador, mismo que se implementó por primera vez en esta generación de libros, es de suma importancia mencionar que este método perduró en las posteriores ediciones con sus respectivas modificaciones de contenido y elaboración.

Esta investigación permite la comprensión del pasado de estos objetos impresos como recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y nos ayuda a conocer por qué los LTG han perdurado durante todas estas décadas como medio para alfabetizar a los estudiantes y a mejorar la educación por medio de sus contenidos.

Los objetivos que guían esta investigación son conocer las causas de la creación de los LTGI para segundo grado de primaria (1981), así como la estructura de los mismos en su segunda edición (1984). Por lo tanto, nuestras preguntas de investigación son ¿Cuáles fueron las causas de la creación de los LTGI? y ¿Cuál es la estructura de los LTGI de segundo grado de primaria de 1984 en su segunda edición? La metodología es de tipo cualitativa y de corte historiográfico, basándonos

en el paradigma de la historia social y fuentes primarias para hacer una interpretación histórico-pedagógica de los LTGI.

La hipótesis de este trabajo recepcional es que los principales factores para la creación de los LTGI, se debe a que el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos al realizar la evaluación llevo a cabo cambios en los planes y programas de estudio, dando como resultado la implementación del método integrador por ende el nombre de “Libros de Texto Gratuitos Integrados”. Otra de las causas por las que pensamos que se crearon fue por las influencias internacionales de los años ochenta donde el “Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe” planteaba objetivos educativos a alcanzar.

Finalmente la crisis económica y social la consideramos un factor, se generó en cuantiosos países de América Latina mejor conocida como la “década perdida” debido a la caída del precio del petróleo ya que en varios países la principal base de ingresos se generaba a través de las exportaciones de este hidrocarburo, así como el sobre endeudamiento con bancos de otros países, principalmente de Estados Unidos.

Esta situación provocó una desestabilidad económica que de acuerdo a las estadísticas emitidas por la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) desde 1975 hasta 1980, México triplicó su gasto interno, asumiendo así un desequilibrio económico respecto al total del PIB producido. Esto también implicó la generación de la deuda interna en nuestro país, puesto que el gobierno decidió hacer uso de la mayoría del gasto público para pagar la deuda externa reduciendo el presupuesto a instituciones públicas como lo fue la Secretaría de Educación Pública repercutiendo en demasía al sector educativo.

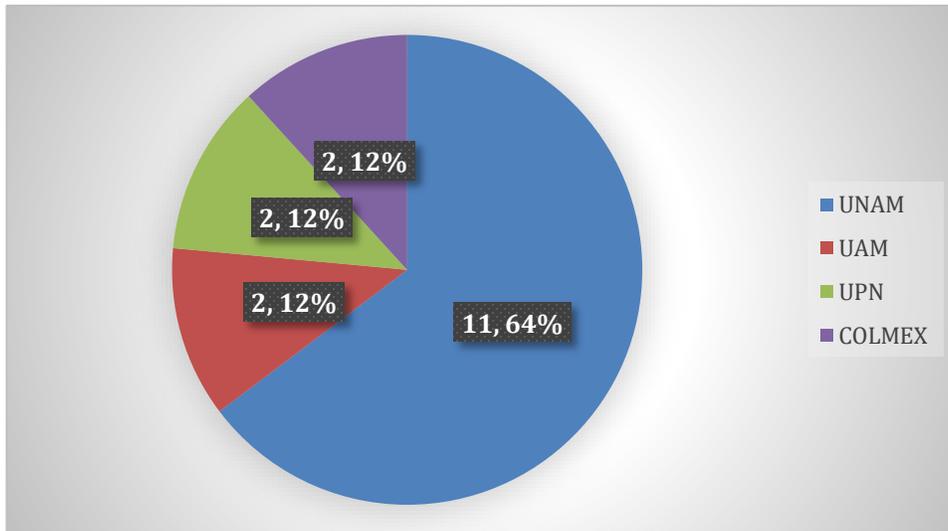
Por lo antes expuesto, estas condiciones influyeron en el desarrollo del número de libros editados e impresos para primaria de 1979 a 1984, por lo que su integración implicó un menor gasto ya que se redujo a tres libros por estudiante y

uno para el maestro, así como el no realizar una nueva reforma educativa. Mientras que, paradójicamente en el contexto nacional, el presidente José López Portillo se encontraba impulsando el Plan Nacional de Educación, en el que se proponía poner en acción el programa de Educación para Todos, cuyo objetivo establecía que todos los niños pudieran tener acceso a la educación primaria.

A continuación, presentamos el estado del arte sobre los LTG. Después de manera específica se analizarán los trabajos recepcionales y artículos relacionados con las tres primeras generaciones de los LTG en primaria (1960 a 1984). Por último, los trabajos relacionados con los LTGI. Realizamos un arduo análisis de trabajos recepcionales de los cuales solo dieciséis se acercaron a nuestro objeto de estudio, sus aproximaciones abordan temas como la creación de la CONALITEG, planes y programas para segundo año de primaria, las reformas educativas, las políticas públicas, las comparaciones entre épocas y la primera, segunda y tercera generaciones de los LTG, entre otros.

Los trabajos recepcionales pertenecen a instituciones prestigiosas para obtener diversos grados académicos (licenciatura y maestría): dos pertenecen a la UPN, once a la UNAM y dos a la UAM. También se buscó en El Colegio de México (COLMEX) sin embargo no se encontraron tesis relacionados con nuestro objeto de estudio, pero sí dos libros editados por esta institución y, por último, dos artículos: uno de la UNAM y el otro de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), (Ver figura 1).

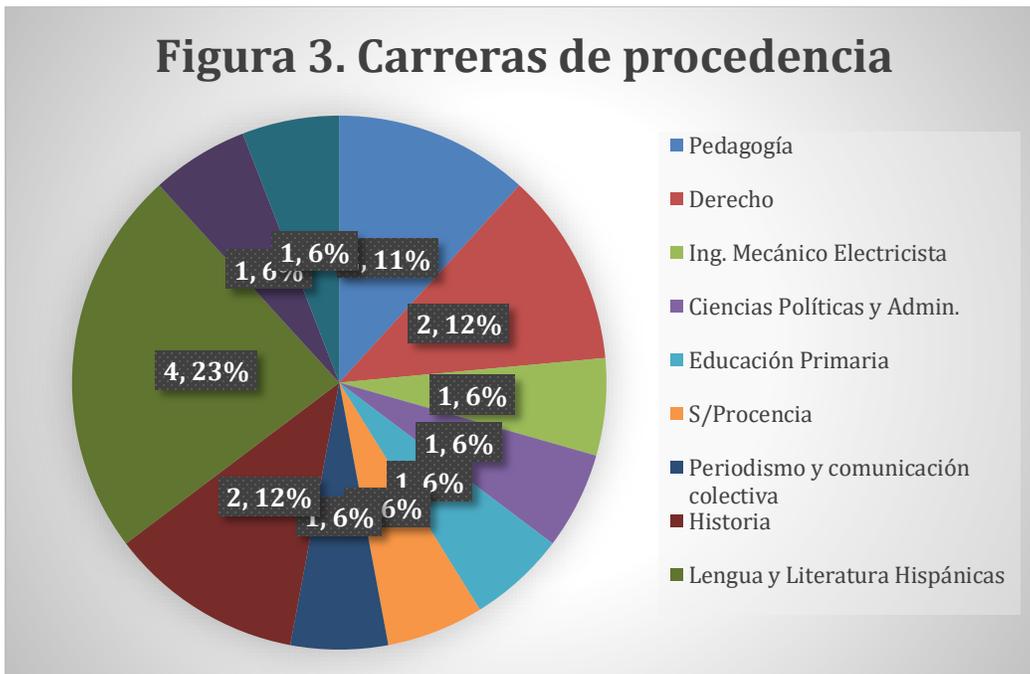
Figura 1. Instituciones



Fuente: elaboración propia.

A lo largo del análisis de los trabajos recepcionales notamos la diversidad de licenciaturas que muestran interés por el estudio de los Libros de Texto Gratuitos. La distribución de carreras profesionales son las siguientes.

Figura 2. Carreras de procedencia



Fuente: elaboración propia.

Este análisis realizado sobre los LTG presenta temas con específicas delimitaciones al abordar el estudio de ciertas disciplinas (español, matemáticas, historia, etc.). Algunas otras no presentan exploraciones de las políticas educativas, reflejando ausencia en cuanto a cómo se crearon los LTGI, qué método o métodos pedagógicos se utilizaron, qué contenidos los componen.

Estos factores no abordados en los trabajos recepcionales, nosotras los consideramos como elementos de relevancia para el aporte del conocimiento de la historia de la educación, ya que abordamos asuntos desde el análisis de nuestras fuentes primaria, así como la búsqueda de políticas educativas, planes o programas de estudio que propiciaron su creación y del método pedagógico utilizado. La pertinencia de este estudio es la utilización y soporte teórico con la cual se desarrolla la presente investigación, puesto que la historia social es uno de los paradigmas más importantes en cuanto a la producción de conocimiento y una de las más aceptadas internacionalmente.

CAPÍTULO 1

LA NUEVA HISTORIA Y EL LIBRO DE TEXTO

**Los autores no escriben libros: no, escriben textos
que otros transforman en objetos impresos**

Roger Chartier

En este capítulo aproximamos al lector en el primer acercamiento a la investigación de la creación de los LTGI para segundo grado de primaria (tercera generación) 1981. Para la exploración de nuestro objeto de estudio nos basamos en el paradigma de la teoría social como fundamento teórico la cual consiste en la apertura de nuevas formas de hacer historia, entre ellas emerge el interés por hacer historia de la educación.

Después explicamos el concepto de historia a partir del pensamiento de Marc Bloch en el que la historia no es de un hombre, sino de los hombres en el tiempo ya que las estructuras sociales están en constante cambio, complementándolo con la concepción de Erich Kahler (Bloch, 2000). Por otro lado, contrastamos la historia tradicional y la nueva historia destacando cada una de sus características, demostrando así la transición de esta disciplina. La corriente francesa surgió a través de la escuela de los Annales fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre. Exponemos las características de la nueva historia y las críticas que se hacen a la historia tradicional, (Burke, 2003).

También retomamos a Roger Chartier quien dirigió la cuarta generación de la Escuela de los Annales por su gran aporte sobre la historia cultural y su concepción del libro de texto como representación del mundo (Chartier, 2005). Por último, detallamos las propuestas pedagógicas de Gabriela Ossenbach al libro de texto entendido este como manual escolar, y de Luz Elena Galván (2009) con el análisis de imágenes contenidas en los mismos y qué es el libro del texto, manuales escolares y libros de texto gratuitos.

1.1. *Historia: de la narración de hechos al estudio de procesos y cambios sociales*

La fundamentación teórica de nuestra investigación se basa en el paradigma de la historia social ya que consideramos a la educación como un proceso social. Por lo que hemos decidido plantear qué es historia sustentando nuestra

concepción con autores como Marc Bloch y Erich Kahler. En seguida retomaremos la idea de Bloch de que la historia no se centra en el hombre ya que éste como entidad singular no existe, sino en plural, los hombres entonces son para Bloch el objeto de la historia.

Hace mucho que nuestros grandes antepasados, un Michelet y un Fustel de Coulanges, nos habían enseñado a reconocerlo: el objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho, los hombres. Más que el singular, favorable a la abstracción, conviene a una ciencia de lo diverso el plural, que es el modo gramatical de la relatividad, (Bloch, 2000, pp. 29-30).

A su vez existen historias particulares en lugares específicos y épocas singulares, que pueden ser estudiadas a través del cambio social, no nos referimos al estudio del pasado como narración, sino al análisis de ciertos hombres en el tiempo. De igual modo Pooper afirma que “la historia de la humanidad tendría que ser la historia de todos los hombres, de todas las esperanzas humanas de las luchas y los sufrimientos”, (Pooper citado en Kahler, 1966, p.188).

Los hombres en el tiempo son aquellos que no se quedan estáticos, pero éstos generan cambios sociales al estar en un constante dinamismo. A través de estos procesos los hombres generan pluralidad de historias las cuales recorren un sitio geográfico y un lapso determinados. Concordamos en que el desconocimiento sobre el tiempo presente da como resultado la incomprensión de los acontecimientos pasados. Aunque, si no generamos una conciencia histórica de nuestro presente tampoco podremos formar una conciencia histórica del pasado.

Por lo anterior es de suma importancia mencionar que siguiendo este planteamiento sobre el estudio significativo del pasado y de sus relaciones con el presente, es posible abordar a los libros de texto como objeto de estudio de la historia.

1.2. El paradigma de la historia social

1.2.1. La nueva historia: nuevos problemas, enfoques y objetos de estudio

Acerca de la transición de la Historia Tradicional a la Nueva Historia, podemos decir que hubo una apertura impulsada por la revista de la Escuela de los Annales de los cuales Marc Bloch y Lucien Febvre fueron los fundadores y como tales, los iniciadores de la corriente historiográfica francesa conocida como la Nueva Historia. Dicha escuela, como afirma Peter Burke:

[...] está asociada a Lucien Febvre y Marc Bloch, que fundaron en 1929 la revista *Annales* para promocionar su enfoque, y a Fernand Braudel, en la generación siguiente. De hecho, sería difícil negar la importancia del movimiento encabezado por estas personas en la renovación de la historia, (Burke, 1993, p.21).

Por su parte, Fernand Braudel continuó con la posterior generación de la Revista Annales, desvalorizando la Historia Tradicional, la cual años atrás fue considerada como un proceso de centralización política, es decir, como una historia objetiva en la cual el papel del historiador era la narración de hechos. Mientras que por otro lado, en la periferia, es decir, en el contorno de la política de aquella época se descentralizaba hacia nuevos problemas, enfoques y objetos de estudio.

Asimismo, englobando diferentes objetos de estudio que en la sociedad no eran de interés para los “auténticos historiadores”, la obra de Braudel retoma, por ejemplo, la historia de la educación, la medicina, la economía, la cultura, los olores, las mujeres, entre otros. A su vez Kahler habla sobre la historia de la humanidad y partiendo de una crítica de la historia que se ha enseñado en la escuela, indica que ésta se limita a la historia del poder político, por otro lado apunta que no hay historia

de la humanidad sino un número indefinido de historias de aspectos de la vida humana, (Kahler, 1966).

El paradigma de Historia Social surge en Francia, como ya lo mencionamos con la Escuela de los Annales, sin embargo, otros países como Gran Bretaña y Alemania han retomado esta teoría, la cual ha adquirido peso en la comunidad de historiadores en cuanto a su rechazo a la narración de sucesos de la historia tradicional. “Los historiadores tradicionales piensan fundamentalmente la historia como una narración de acontecimientos, mientras que la nueva historia se dedica más al análisis de estructuras”, (Burke, 1993, p.17).

Como podemos ver en la nueva historia es fundamental el análisis de las estructuras entendidas éstas como construcciones sociales en sus distintos niveles o jerarquías. Ya no es fundamental narrar sucesos que solo enmarquen la historia desde arriba sino mirar la microhistoria en todas sus modalidades. Es necesario recalcar por qué elegimos y utilizamos la historia social como principal fundamento para nuestra investigación, para ello, describimos las características que componen este modelo.

En primer lugar, esta corriente tuvo un auge a partir del periodo de las décadas de 1970 y 1980 aproximadamente y, actualmente ha contribuido en el terreno de la investigación. De acuerdo con Burke este nuevo tipo de historia se inclinó al estudio y análisis de cualquier actividad humana (Burke, 1993). Dicho interés incitó a ser una ciencia interdisciplinaria puesto que se apoyó en la antropología, la sociología, entre otras disciplinas, para ampliar su conocimiento respecto a sus nuevos propósitos.

Una de las críticas que se han hecho a la historia tradicional radica en que se basa estrictamente en documentos oficiales y rechazando otros tipos de fuentes, manifestando así limitaciones en la labor de la investigación. La nueva historia, por el contrario, amplía el uso de diversos documentos que forman parte de la vida

cotidiana como: libros, cartas, manuscritos, papiros, fotografías, imágenes, tradición oral, entre otras, ampliando así las posibilidades de exploración a nuevas miradas del pasado. A través de este modelo, “varios historiadores que trabajaban sobre una gran diversidad de períodos, países y tipos de historia, se dieron cuenta de la posibilidad de explorar las nuevas perspectivas del pasado”, (Sharpe, 1993).

Al explorar estas nuevas perspectivas encontramos a la historia de la educación como una de ellas, si bien no nos enfocamos en el centro de dicha disciplina es decir a los acontecimientos educativos, nos enfocaremos en su periferia, para abordar en este caso los LTGI. Para Burke y Sharpe existe la historia desde arriba y la historia desde abajo, ambas están construidas a partir de la estratificación social, dividiéndolas en clase social alta y clase social baja. Por ello, Burke plantea la siguiente interrogante sobre: “Una historia de la educación desde abajo, ¿debería pasar de los teóricos de la educación a los maestros corrientes o presentar la escuela desde un punto de vista de los escolares?”, (Burke, 1993, pp. 24-25).

La educación puede ser abordada desde arriba o desde abajo, ambas perspectivas llevan implícita una ideología para la formación de una sociedad y de una cultura, por lo tanto, debe ser analizada desde todo su entramado estructural y no solo examinarla desde una visión política para beneficiar a cierta clase social. “Las tendencias culturales y sociales no pueden analizarse de la misma manera que los acontecimientos políticos y requieren una presentación más estructural”, (Burke, 1993, p.31).

Al aceptar esta nueva apertura en la historia, descubrimos en la educación objetos que son parte de la vida cotidiana de muchos actores educativos, los cuales están poco trabajados quedando a la espera de ser investigados y presentando nuevos desafíos a los investigadores que se proponen indagar en este campo. “El reto planteado al historiador social es mostrar cómo el relacionar la vida cotidiana

con los grandes sucesos [...] forma, de hecho, parte de la historia”, (Burke, 1993, p.26).

En definitiva, la historia nueva permitió el comienzo de investigaciones con enfoques y documentos que años atrás habían sido insignificantes para los “historiadores auténticos”, gracias a esta apertura en la historia es que nosotras podemos realizar esta investigación. Puesto que la educación forma parte de la historia social y el libro de texto es un complemento para la tarea educativa, ésta es una nueva forma de hacer historia ya que produce cambios sociales, ideológicos, culturales y políticos en cada ciudadano a nivel nacional. Sin embargo, nosotras nos enfocamos a estudiar la estructura pedagógica de los LTGI.

1.3. El libro de texto

1.3.1. La representación de la realidad social por medio del libro de texto

Para Chartier una historia de las representaciones colectivas, es aquella en la cual los hombres se apropian de contextos sociales y culturales específicos, en donde éstos se desarrollan para así poder comprender y distinguir su sociedad e historia. El medio principal para llegar a dicha comprensión es a través del lenguaje, el cual al estar constituido por objetos impresos como los libros, plasman estructuras para conceder una significación de su propia realidad social.

El sentido del texto es producido por la “imaginación y la interpretación del lector que, a partir de sus capacidades, expectativas y de las prácticas propias de la comunidad a la que él pertenece, construye un sentido particular”, (Chartier, 2005, p.6).

Chartier propone tres modalidades de apropiación de los libros entendidas como:

1. Los procedimientos de interpretación por aquellos que los leen, es decir, cómo cada persona entiende el contenido que está plasmado en los ejemplares escritos.
2. La construcción de representaciones de sí mismos en las que a través de los textos los hombres se pueden identificar con sus gustos, intereses, entre otros, expresando en letras sus ideas y constructos mentales que forman parte de su realidad.
3. La comprensión de lo social y su relación con el mundo, que se refiere a conocer diferentes tipos de realidades que comprenden diversos espacios geográficos e incluyen distintas formas de pensamientos en aspectos económicos, sociales, culturales y políticos.

Coincidimos en que la determinación de la larga o corta duración de la circulación de los libros estará definida por aquel que propone y crea el libro, así como por aquellos lectores que lo utilizan en este sentido el mismo Chartier menciona que:

Las intenciones, explícitas o implícitas, que hacen que un texto dado sea propuesto a un extenso público de lectores y las recepciones de este texto, que se despliegan frecuentemente a otros registros. Para los impresos de larga circulación, la gama de las intenciones es muy extensa, (Chartier, 2005, p.7).

Acorde con esta cita, pensamos que las intenciones implícitas reflejadas en el texto persuaden al lector para llevar a cabo comportamientos y actos lícitos e ilícitos determinados por los elaboradores del impreso. Las intenciones explícitas expresan la situación de la sociedad actual puesto que es la representación de una población que se encuentra en un proceso evolutivo, es decir que está en constante cambio.

Un ejemplo de un impreso de larga circulación son los libros de texto gratuitos que se caracterizan por su valor nacional, su distribución no tiene distinciones en cuanto a las diferentes representaciones sociales es decir, homogeniza una realidad dentro de los estados de la República Mexicana. La circulación multiplicada de lo impreso transformó las formas de socialización, autorizó pensamientos nuevos, modificó las relaciones con el poder, (Chartier, 2005).

De igual manera, los productores de los LTG son el Estado en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras instituciones, en donde las intenciones se ven implícitas en una cierta ideología y en un modelo específico de formación ciudadana para los educandos.

Por otro lado, el impreso en el ámbito educativo posee funciones, una de ellas establece las pautas de cómo y con qué recursos se debe enseñar, así como la selección del contenido a enseñar. Otra de ellas, atiende la difusión de los materiales educativos ya sea para un extenso o bien un específico públicos. Entendemos el concepto de representación como aquellos símbolos, imágenes e ideas que reemplazan la realidad a través de lo impreso en los textos, considerados como producto de lo social que construyen los individuos y grupos para dar sentido a su mundo.

Existen dos variantes en cuanto a la apropiación de los textos, la primera se basa en el tiempo y espacio el cual interviene en los modos de construcción del conocimiento. La segunda considera la recepción que el público tendrá respecto a lo que lee, tomando en cuenta las diferencias que cada comunidad. “La apropiación, tal como la entendemos nosotras, apunta a una historia social de usos e interpretaciones relacionados con sus determinaciones fundamentales inscritos en sus prácticas que los producen”, (Bollème citado en Chartier, 2005, p.53).

Es necesario recalcar que gracias a la apertura de la historia social se han aprobado nuevas investigaciones con diversas temáticas, entre ellas surge la

historia cultural la cual considera la constitución de las configuraciones sociales a las que los hombres pertenecen. Una de esas configuraciones la entendemos como aquella parte de la historia que estudia las estructuras de tipo social, en que los individuos están involucrados, intenta comprender los sucesos de la sociedad la cual está segmentada en clases sociales y a pesar de estar disociadas constituyen un equilibrio social formando una interdependencia mutua.

Esta área no sólo engloba costumbres con mayor valor social, sino que se expande a estudiar todo tipo de prácticas cotidianas desarrolladas a partir de las divisiones de clases sociales, además de interpretar las conductas y los pensamientos producidos por éstos. En las clases sociales encontramos que cada una tiene usos y significaciones diferenciados respecto a los bienes simbólicos, por ejemplo el valor social que le dan a los auxiliares didácticos.

La significación que tiene un texto impreso (LTG), depende del valor que la sociedad le otorgue y de la percepción que generen los receptores, a través de una aprobación colectiva y del reconocimiento que se le da a este objeto convirtiéndose en un bien simbólico. Comprendemos que los LTG como bienes simbólicos son aquellos que se singularizan del resto de los libros, su peculiaridad es que son parte de un servicio educativo público, obligatorio y gratuito, siendo un objeto único para el valor de la educación que se da en las aulas.

1.3.2. La relevancia pedagógica de los libros de texto en México

Las concepciones sobre qué es un libro de texto en México se ha distinguido en su esencia de gratuidad, éstos se han ido transformando a través de los años y de los acontecimientos históricos, el evento principal que ha generado estos cambios han sido las reformas educativas.

El objetivo de dichas reformas es responder a las necesidades y exigencias que la sociedad presenta. Para que una reforma sea legítima o creíble debe tener

una duración prolongada para comprobar que se ha cumplido en el lapso establecido, de no cumplir con lo prometido, deberá generar los cambios necesarios o la implementación de una nueva. En seguida enunciaremos las concepciones de diversos autores con los que concordamos respecto a qué es un libro, un libro de texto y sus semejantes definiciones, tales como libro, manual escolar y objeto impreso.

En el año de 1964 la UNESCO comparte la definición técnica de libro, dejando claro que es aquella única impresión mayor a 49 páginas. Sin embargo, la definición va más allá meramente de sus características físicas. En este mismo orden de ideas, para esta organización internacional, el libro se presenta como un instrumento conformado por vastos conocimientos, el cual se piensa como un auxiliar para subsanar los problemas generados por los conflictos de épocas pasadas que han impedido y rezagado el desarrollo social e intelectual de los hombres en la sociedad.

La UNESCO presenta una visión general de lo que significa el libro como objeto que al llevar la palabra impresa se encarga de transmitir conocimientos, de informar y estimular las ideas. Aquel que plasma acontecimientos del pasado en donde el lector decide en qué momento pretender absorber lo que refleja y puede releer cuantas veces le plazca, a diferencia de los demás medios encargados de transmitir información, en esa época la televisión y la radio.

El libro [...] juega un papel esencial en la adquisición de los hábitos de lectura. Aunque debe ser barato, debe también ser robusto, bien presentado y abundantemente ilustrado en colores; en su creación se asocian escritores y artistas especializados, psicólogos y educadores, (UNESCO, 1974, p. 18).

En términos educativos el libro es un instrumento repleto de concepciones para percibir el mundo, siendo el medio más fácil para transmitir la información,

convirtiéndose en el material indispensable para esta misión, además debe responder a una amplia pluralidad de necesidades al igual de tener que ser accesible a toda persona desde que nace hasta que muere como derecho fundamental.

El único límite que se fija al programa del fomento del libro se sitúa en la cumbre: dar a la producción y a la difusión del libro su pleno desarrollo es permitir que se establezca la comunicación más libre y más gratuita entre un lector y un autor, fuera del tiempo y del espacio, en condiciones tales que el lector elija libremente a su interlocutor, mensajero de un pensamiento, de una sabiduría, de una sensibilidad, que forman parte de la herencia común de la humanidad. Más y mejor que cualquier otra forma de comunicación, el libro es el gran liberador de lo humano en el hombre, el relámpago que establece el contacto entre el tiempo que yo vivo y los tiempos históricos, entre el lugar en que me encuentro y un lugar cualquiera del universo habitado”, (Delavenay, 1974, p.9).

Dada la anterior cita pensamos que una de las ventajas en la creación de los LTG fue la supuesta homogeneidad lingüística con que cuenta el país, aunque esto suena discriminatorio para aquellas lenguas que se mantienen en silencio en la educación, consideramos que la falta de recursos humanos y económicos no ayudó a que la traducción de los libros fuese posible, así como a la adecuación de los contenidos para las comunidades indígenas. “El libro, agente de esa conversión a lo humano que es el objetivo de toda verdadera civilización, es uno de los medios que deben ayudar a ganar la carrera contra la ignorancia y el subdesarrollo”, (Delavenay, 1974, p.13).

Para ello, se describe el desarrollo de nuestra concepción sobre qué son los LTG, los cuales consideramos son instrumentos de apoyo educativo que además de formar ciudadanos con un conocimiento específico y determinado, llevan

implícita una cierta ideología, determinada por intereses de diferentes grupos de poder político en particular, siendo uno de ellos principalmente el Estado, quien genera e impone una realidad colectiva determinada.

Algunos libros pueden ser creados sin la intención de transmitir una ideología, sin embargo, ciertos saberes a través del texto escrito o por ilustraciones, lecturas, actividades, metodologías, autores, entre otros, presentan ciertos ideales.

Villa Lever presenta una concepción de manual escolar que se asemeja a nuestra postura de los LTG:

Vehículo transmisor de una determinada concepción de sociedad y una ideología acorde a las concepciones e intereses del Estado, pero que también, al proponerse como “los libros oficiales” fungiría desde el punto de vista pedagógico como el modelo del conocimiento que todo mexicano debía alcanzar, (Villa, 2011, p. 18).

Expuesta esta cita los LTG para nosotras, significan medios de comunicación masivos, que tienen intenciones implícitas seleccionadas por grupos de poder que deciden contenidos, métodos y formas de enseñar, destinados a las comunidades escolares para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mientras tanto, el valor de gratuidad al ser libros oficiales, responden a las necesidades educativas, garantizando un cumplimiento del artículo tercero al llevar a cabo el precepto de educación gratuita al alcance de todos, por lo menos en este nivel básico de la educación y asumiendo su condición de obligatorio en donde la distribución es a nivel nacional.

Ossenbach también en su propuesta pedagógica, menciona a los libros escolares como formadores de identidad nacional, siendo además objetos de estudio para análisis de corrientes pedagógicas propuestas deviniendo en fuentes históricas para nuestro estudio.

Los libros escolares han abordado prioritariamente, como lo ha hecho la investigación histórico-educativa en general, su influencia en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia, (Ossenbach, 2000, p.197).

Entre los textos analizados nos hemos dado cuenta de que los autores pueden catalogar a los LTG con otros nombres, sin embargo, el término de LTG es exclusivo de México. Mientras que autores de otros países los nombran como libros escolares, manuales escolares, guías escolares o auxiliares educativos.

Por último, Latapí comparte sus opiniones sobre el valor de los LTG, esto enriquecerá el conocer la relevancia que tenían estos objetos impresos como medios que transportaban el conocimiento para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la niñez mexicana, estos instrumentos el autor los percibe como:

altamente apreciados por una mayoría de maestros de primaria y considerados como instrumentos eficaces por grupos de maestros expertos en cada área quienes indican que cumplen con los postulados del artículo tercero, que están acordes a los programas, que tienen contenidos acertados y dentro de las normas didácticas necesarias para un libro de texto de educación primaria. Sin embargo, los libros tienen deficiencias, unos más que otros, pero todas subsanables sin necesidad de emprender una reestructuración total de ninguno, (Latapí, 1989, p. 100).

Mientras que los auxiliares didácticos los considera como:

un valiosísimo aporte al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y para facilitar el trabajo del maestro. Sin embargo, constituyen la parte de los libros que requieren mayor esfuerzo de mejoramiento. Los auxiliares son pocos didácticos pero tienen también serios problemas de fondo. Cuatro son los más importantes: necesidad de mayor claridad en sus objetivos; necesidad de mayor claridad en la información científica a los maestros; mayor ajuste entre las sugerencias didácticas a la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje y mayor énfasis en la evaluación del niño (Latapí, 1989, p. 100).

Como conclusión los LTG por su valor nacional y por su trayecto histórico compuesto por cambios e innovaciones que han sido necesarios para su eficiencia y para aumentar la calidad educativa, pues son el instrumento que encabeza la enseñanza de nuestro país. Mientras que los auxiliares didácticos ayudan a la labor de los maestros y maestras para facilitar éste proceso.

Educar será para él entregar su excelencia, con el estilo personal de su propia realización. Tendrá técnicas, pero nunca creará que éstas pueden suplir su madurez; se ajustará a un programa, pero jamás esperará que éste sustituya su imaginación y su creatividad; recurrirá a métodos probados, pero cada día será para él nuevo y cada alumno será único, (Solana, 1982, p. 147).

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES Y CIRCULACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO EN MÉXICO

El desarrollo de un país se mide por la oportunidad que tiene su pueblo de informarse, de aprender y de enseñar; por su capacidad de producir, su capacidad para juzgar la estructura social y política en que vive y su posibilidad para transformarla. En la última instancia, el desarrollo es de las personas. De perderse esta perspectiva se corre el riesgo de llegar a ser un país rico y poderoso, pero poco desarrollado, como lo son algunos exportadores de petróleo que han arribado a la riqueza sin superar el subdesarrollo [...] una Nación desarrollada es aquella cuya población es capaz, culta, responsable, solidaria, (SEP, 1982b, p. 18).

En este apartado estudiamos algunos acontecimientos internacionales que influyeron en la creación de los LTG y los Libros de Texto Gratuitos Integrados (LTGI), entre estos destacamos tres: la crisis económica mejor conocida como la “década pérdida”, la UNESCO y su Programa Por el Libro, Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe y por último, el método integrado de enseñanza.

A su vez, analizamos los contextos político, económico, social, cultural y educativo de México a finales de la década de los setenta e inicios de los ochenta. Describimos algunas acciones educativas durante el periodo presidencial de José López Portillo (1976-1982) y del secretario de educación Fernando Solana, algunas de estas acciones son: la creación de la CONALITEG (1959), el proceso de desconcentración de la SEP (1978), el Programa Primaria para Todos los Niños (1978-1982), así como la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1978).

2.1. La sociedad mexicana en contexto económico

Al inicio de la década de los ochenta, diversos países de América Latina y El Caribe sufrieron la gran crisis económica conocida como la “década perdida”. Sus antecedentes se remiten desde la década de los setenta e incluso desde años atrás con la crisis económica de los treinta, (CEPAL, 2014).

Este hecho afectó a diversos sectores mundiales, los países que padecieron la crisis fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. De acuerdo a las estadísticas presentadas por la CEPAL “América Latina absorbió más de la mitad de la deuda privada que se dirigió hacia el mundo en desarrollo en 1973-1981”, (Ocampo y Martin, en CEPAL, 2014, p. 30).

El alza progresiva desde 1978 de las tasas de interés internacionales, que se vio intensificada en octubre de 1979 a raíz de las medidas de política de control monetario y del crédito adoptadas por la Reserva Federal de los Estados Unidos para hacer frente a la inflación, las que agudizaron el alza de la carga del servicio de la deuda, que llegó a representar un 47% de las exportaciones en 1982 y consiguientemente exacerbó la magnitud del déficit en la cuenta corriente de la balanza de pagos, (Ocampo, 2014, p.31).

En estos países hubo desequilibrios macroeconómicos internos y externos. Respecto al contexto interno, la deuda pública se relaciona a préstamos emitidos por empresas privadas y bancos nacionales, dando como resultado el déficit del PIB e inflación, es decir, que el valor de las importaciones aumentó, mientras que el gasto público no era suficiente para cubrir las necesidades económicas y sociales de las naciones, este hecho implicó ser uno de los detonantes, pues los deudores aplazaban o pagaban montos mínimos acrecentando los intereses de su deuda.

Una de las consecuencias que esto provocó en el contexto externo fue recurrir a créditos bancarios mundiales particularmente estadounidenses, a causa de que los bancos de Estados Unidos prestaron créditos en exceso a países de la región provocando un sobreendeudamiento; “Las instituciones financieras nacionales que intermediaron para obtener fondos externos acumularon riesgos crecientes, tanto crediticios como cambiarios”, (Ocampo, 2014, p.30).

La deuda externa manejaba una estrategia de pago la cual consistía en dos bases, la primera en un pago de corto plazo que generaba una duplicación de intereses, mientras que en la segunda se triplicaba el interés. Las principales instituciones a las que recurrieron los bancos que estuvieron al borde de la quiebra fueron el Fondo Monetario Internacional y los bancos multilaterales de desarrollo, (CEPAL, 2014, p.37).

Por otro lado, se percibe en la estructura de la economía internacional la falta de un marco institucional que regulara las problemáticas del sobreendeudamiento de la región en cuanto a los préstamos solicitados. Las principales causas que desató este acontecimiento fueron el alza en las tasas de interés, entre ellas la inestabilidad de los precios de los productos energéticos, que coinciden con el deterioro del balance externo y la producción de hidrocarburos, México no fue la excepción al ser una de las principales naciones que se dedica a dicha producción, (Stallings, 2014).

Algunas de las acciones que repercutieron desfavorablemente en cuanto a las demandas de recursos externos por parte de los países de la región que se vieron limitados fueron los siguientes factores que visualizó la CEPAL:

“i) La tendencia de largo plazo de reconstrucción del mercado internacional de capitales, tras las serias interrupciones ocasionadas por los conflictos bélicos globales previos; ii) El desarrollo de nuevos mercados internacionales, particularmente el de eurodólares, a partir del denominado “reciclaje” hacia los países en desarrollo de la oferta de petrodólares, que se incrementó notablemente después del alza del precio de los hidrocarburos registrada a partir de 1973, iii) La búsqueda por parte de los grandes bancos internacionales de nuevos destinos para sus recursos financieros ante la menor demanda de estos en sus países de origen, debido al desarrollo de nuevas formas de financiamiento que para las grandes corporaciones resultaban más atractivas, (Bárcena, 2014, p.12).

En Estados Unidos de América disminuyó el valor del dólar, lo cual propició la desvalorización de la moneda en los países subdesarrollados a través de sus nuevas políticas económicas, esto se debió por un aumento acelerado como resultado de las crecientes tasas de interés, repercutiendo en la caída de los precios

de los productos básicos y la baja del PIB latinoamericano, a su vez combinado con la recesión de las devaluaciones desencadenadas.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en el año 2014 en su libro *“La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica”* publicó registros de la crisis económica. El siguiente análisis está enfocado en la economía de la república mexicana del periodo de 1975-1984, con especial atención a los años de 1979-1981.

De acuerdo a las estadísticas emitidas por la CEPAL, en el cuadro 1 se muestra el PIB fijo correspondiente a los países permitiendo conocer por periodos su gasto interno en porcentajes, exponiendo el gasto excesivo en cuanto al consumo de cada nación.

Tabla 1

América Latina: componentes del gasto interno como proporción del PIB, según períodos (en porcentajes, sobre la base de dólares constantes de 2000)

	Consumo			Formación bruta de capital fijo		
	1970-1974	1975-1980	1981-1984	1970-1974	1975-1980	1981-1984
Exportadores de petróleo	74,9	76,2	76,5	22,4	26,0	21,8
Bolivia (Estado Plurinacional de)	87,8	88,1	89,8	14,5	16,4	9,9
Ecuador	78,2	79,3	81,2	36,7	41,9	32,7

México	79,9	79,0	76,9	20,1	21,3	19,6
Perú	91,4	86,8	84,7	20,9	22,5	22,5
Venezuela (República Bolivariana de)	48,8	60,6	69,8	30,3	43,4	30,9
Centroamérica	86,3	86,3	85,1	15,8	17,9	14,6
Costa Rica	100,9	99,7	92,5	15,4	18,5	12,8
El Salvador	86,8	88,4	88,8	11,1	14,7	10,1
Guatemala	88,6	86,9	89,0	18,7	22,4	16,9
Haití	88,8	96,1	96,0	8,2	12,2	13,2
Honduras	83,2	86,4	87,3	19,7	23,8	17,9
Nicaragua	82,6	86,3	80,8	22,0	20,9	27,1
Panamá	66,6	67,0	66,7	23,0	18,6	16,4
República Dominicana	87,0	80,9	82,6	12,2	13,6	10,7
Resto de América del Sur	79,9	79,2	81,7	22,8	24,6	20,0
Argentina	68,7	69,1	78,6	21,3	22,5	17,7
Brasil	85,6	83,3	82,2	25,4	27,2	21,2
Chile	97,5	90,7	88,3	15,0	13,0	12,9

Colombia	85,4	85,8	87,2	20,7	19,8	22,0
Paraguay	93,5	87,7	89,6	14,2	21,5	23,1
Uruguay	81,0	73,8	73,6	15,5	24,8	21,8
América Latina	78,2	78,3	79,7	22,3	24,9	20,5

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), "América Latina y el Caribe: series históricas de estadísticas económicas 1950-2008", Cuadernos Estadísticos, N° 37 (LC/G.2415-P), Santiago de Chile, 2009.

En el cuadro anterior queremos resaltar que en México, para la etapa de 1970 a 1974 contaba con un 20,1% de capital fijo, mientras que el consumo fue del 79,9%. Para el periodo de 1975-1981 el capital fijo era de 21,3 % y el consumo una vez más se triplicó al 79,0% por último, en el periodo de 1981-1984 el capital fijo fue de 19,6% y el consumo de 76,9%.

Estos datos muestran que se triplicó el gasto interno para cada periodo asumiendo así un desequilibrio económico respecto al total del PIB producido, gastando tres veces más de su presupuesto determinado. México a inicios de la década de los ochenta solicitó una prórroga para aplazar la deuda externa, ya que no podía seguir pagando sus deudas en los plazos establecidos, (Stallings, 2014, p.59).

Tabla 2

América Latina: saldo de deuda externa a fines de cada año, 1975-1980

(En millones de dólares)

	Deuda pública externa desembolsada ^a		Deuda externa privada ^b		Deuda externa Total		Variación porcentual de la deuda externa total	Contribución porcentual al aumento de la deuda 1975-1980	
	1975	1980	1975	1980	1975	1980	1975-1980	Privada	Pública
Argentina	3 023	14 460	3 003	13 000	6 026	27 460	355,7	46,6	53,4
Bolivia (Estado Plurinacional de)	797 2	100	75	415	872	2 515	188,4	20,7	79,3
Brasil	13 618	38 770	7 167	18 517	20 785	57 287	175,6	31,1	68,9
Colombia	2 348	3 980	1 224	3 438	3 572	7 418	107,7	57,6	42,4
Costa Rica	421	1580	242	697	663 2	277	243,4	28,2	71,8
Chile	3 731	4 720	728	4 950	4 459	9 670	116,9	81,0	19,0
Ecuador	457 2	910	126	1 941	583	4 851	732,1	42,5	57,5
El Salvador	196	470	195	330	391	800	104,6	33,0	67,0
Guatemala	164	620	150	524	314	1 144	264,3	45,1	54,9
Haití	57	230	22	46	79	276	249,4	12,2	87,8
Honduras	264 1	110	167	330	431	1 440	234,1	16,2	83,8
México	11 533	32 730	5 732	17 323	17 265	50 053	189,9	35,4	64,6

Nicaragua	595	1 290	140	370	735	1 660	125,9	24,9	75,1
Panamá	774 2	320	413	355	1 187	2 675	125,4	-3,9	103,9
Paraguay	188	540	50	328	238	868	264,7	44,1	55,9
Perú	2 980	6 730	1 086	1 768	4 066	8 498	109,0	15,4	84,6
República Dominicana	410	910	96	511	506	1 421	180,8	45,4	54,6
Uruguay	617 1	170	194	241	811	1 411	74,0	7,8	92,2
Venezuela (República Bolivariana de)	1 262	11 570	3 066	15 412	4 328	26 982	523,4	54,5	45,5
América Latina	43 435	128 210	23 876	80 496	67 311	208 706	210,1	40,0	60,0

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Estudio Económico de América Latina 1980 (E/CEPAL/L.250), Santiago de Chile, 1981.

- a. La deuda pública desembolsada está constituida por todas las obligaciones efectivamente giradas por las entidades públicas o las garantizadas por ellas, pagaderas a no residentes, en moneda extranjera, con un plazo de vencimiento original prorrogado superior a un año.
- b. Estimada como la diferencia entre la deuda pública y la deuda total.

Entre 1975 y 1980 México presentó una deuda pública externa desembolsada de 11 533 y 32 730 respectivamente, su deuda externa privada fue de 5 732 y 17 323, obteniendo como deuda externa total 17 265 y 50 053, la variación porcentual de la deuda externa total fue de 189, 9 millones de dólares. Por último, la contribución porcentual al aumento de la deuda entre 1975-1980 fue de 35, 4 en el sector privado, hasta incrementar a 64,6 millones de dólares en el sector público.

México tenía el segundo lugar con mayor deuda de los países de la región, en el primer lugar se encontraba Brasil con una deuda externa total para 1975 de 20 785 y en 1980 de 57 287, en cuanto a su contribución porcentual al aumento de la deuda en 1975 en el sector privado, fue de 31,1 y en el sector público de 68,9 millones de dólares. Ahora bien, el país con menor deuda fue Haití con una deuda

externa total para 1975 de 79 y en 1980 de 276, en cuanto a su contribución porcentual al aumento de la deuda en 1975 en el sector privado, fue de 12,2 y en el sector público de 87,8 millones de dólares.

De acuerdo con los datos de la tabla de 1975 a 1980 se percibe que los intereses se elevaron de una forma acelerada. Asimismo, el contexto social mexicano se vio afectado por el incremento de pobreza, desempleo (Solana, 1982) y por ende los ciudadanos tomaron la decisión de generar empleos informales. “Los costos sociales de la “década perdida” fueron cuantiosos. De acuerdo con las estimaciones de la CEPAL, la incidencia de la pobreza aumentó marcadamente entre 1980-1990”, (Ocampo, 2014, p.44).

Esto también implicó el crecimiento de la deuda interna en nuestro país, el gobierno decidió hacer uso de la mayoría del gasto público reduciendo el presupuesto a diversas instituciones, una de ellas la SEP lo que repercutió en demasía al sector de la educación. Uno de los acontecimientos más relevantes que dio lugar “En la Primera Reunión de la República celebrada en Querétaro el 4 de febrero de 1978, algunos gobernadores manifestaron con preocupación al presidente López Portillo sus insuficiencias presupuestales, motivadas en buena parte por la carga del gasto educativo de los estados”, (SEP, 1982b, p.38).

En la mayoría de los estados de la república mexicana, no había una equidad en cuanto a la distribución del presupuesto para la educación, dando como resultado un descontrol ya que algunos destinaban más de lo que se les otorgaba para este sector, mientras que otros sólo gastaban una pequeña porción del dinero destinado. La insuficiencia del PIB confinado a la educación no era el equivalente para alcanzar una educación de calidad, equitativa y justa. No obstante esta situación en el año de 1979 México se comprometió a incrementar hasta un 7% de PIB destinado a su Sistema Educativo Nacional, (UNESCO/OREALC, 2001):

La educación requiere creatividad, audacia, vigor, pero también recursos. Es necesario dedicarle gradualmente presupuestos mayores hasta llegar cuando menos al 7 u 8% del producto interno bruto. Sólo así se logrará que la educación deje de ser factor limitante del desarrollo para convertirse en el que lo impulse. Al inicio de la actual administración se erogaba un poco menos del 4% del producto interno bruto; para 1982 será un poco más del 5%, (SEP, 1982b, p. 39).

Visualizamos que el principal actor que llevó a nuestro país a la deuda fue el Estado (Latapí, 1989) encargado del buen manejo de la economía del país y sus utilidades respecto al gasto público (Solana, 1982), así como la estabilidad en relaciones internacionales.

La crisis continuará siendo un significativo factor limitante. El servicio de la deuda externa y los bajos índices de crecimiento económico, por ejemplo, continuarán condicionando el gasto público en educación. Las políticas y estrategias educativas seguirán operando con patrones de gran austeridad financiera, (UNESCO, 1991, p. 10).

Con base en el análisis económico del contexto internacional y nacional realizado, concluimos que los recursos financieros son sustanciales para ejercer las actividades en cada área, así como incrementar el óptimo desarrollo de la educación, y no sólo para subsanar el retraso educativo, sino también para el mejoramiento de otros sectores. Cuando una nación se ve afectada por cambios sociales no solo influye en lo político y económico sino también en el ámbito educativo. “No sólo se invocó repetidas veces que el gasto educativo constituía una inversión productiva, sino que el pensamiento oficial, consideró explícitamente los efectos productivos de la educación,” (Latapí, 1989, p.83).

Otra de las problemáticas planteadas es que durante años el porcentaje del PIB destinado a la educación no ha sido el más objetivo de acuerdo a las necesidades que demanda este sector, recordemos que las políticas educativas son las encargadas de establecer las normas que ayuden a regular el coste de la educación en conjunto con el Estado y el Gobierno.

2.2. México y la UNESCO

México ha forjado una estrecha relación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mejor conocida por sus siglas en inglés como UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). El fin de este organismo internacional gira en torno a una serie de objetivos para el logro de las metas a alcanzar que son la paz, el desarrollo, el fomento de los derechos humanos y la lucha contra el racismo, incluyendo la relevancia que se le da a los libros, su afán por la producción y distribución en diversos ámbitos, centrando este estudio en el aspecto educativo.

Desde la creación de esta institución que data a partir del 16 de noviembre de 1945, nuestro país ha sido Estado Miembro. Uno de los acontecimientos más significativos fue la participación de un personaje mexicano relevante en cuanto a educación, Jaime Torres Bodet quien fue secretario de nuestro sistema educativo durante 1943 a 1946 y, por segunda vez de 1958 a 1964, fue uno de los fundadores de la UNESCO, así como el segundo Director General de esta institución en 1948 (UNESCO, 2017) cabe destacar que durante su estancia se promulgó el manifiesto sobre la biblioteca pública lo cual es un orgullo para nuestra nación.

Algunas de las colaboraciones que México tuvo fue ser sede de cuantiosos encuentros, como fue en el año de 1947 para llevar a cabo la Segunda Conferencia General de la UNESCO. En el año de 1950 se firmó el acuerdo entre esta institución y el gobierno mexicano, creando uno de los centros regionales en Pátzcuaro Michoacán, llamado CREFAL (Centro Regional para la Educación de Adultos y la

Alfabetización Funcional en América Latina y El Caribe) enfocado a erradicar el analfabetismo inaugurándose en 1951, siendo un proyecto trascendente para el posterior segundo objetivo del proyecto principal de educación de 1979.

Posteriormente, México en 1975 dio la bienvenida a la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, pues la UNESCO declaró a 1975 como el año internacional de la mujer, también, en 1982 recibió la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales Mondiacult, en la cual se acordaron políticas públicas de cultura con los Estados Miembros (Bokova, 2016).

2.2.1. El acceso al libro

El autor Delavenay (1974) hizo un recuento en su escrito *La Unesco y su programa por el libro*, en el que muestra diferentes acciones que esta institución llevó a cabo para lograr los objetivos de la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen, además de conservar y proteger el patrimonio universal de los libros, con base en las leyes estipuladas en el marco legal de la Constitución de la UNESCO.

A continuación presentamos las acciones prioritarias que consistieron en impulsar a América Latina y El Caribe a que abastecieran de ejemplares sus bibliotecas y facilitaran el acceso al libro sin distinción de raza, posición social, espacio geográfico, etc., consideramos que estas actividades influenciaron al sistema educativo mexicano para realizar una de las más importantes iniciativas en materia educativa que fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en el año de 1959, durante la presidencia de Adolfo López Mateos (1958 a 1964) quien decretó la creación de esta institución junto con el secretario de educación Jaime Torres Bodet quién dio sentido de gratuidad y obligatoriedad a los libros de texto.

El pensamiento de Torres Bodet siempre estuvo en la línea de respetar las garantías individuales establecidas en el Art. 3 de nuestra Constitución en aquel entonces, el mensaje que los LTG llevaba inscrito a cada estado, cada pueblo, cada entidad, era que la población al formar parte del Estado tenían el apoyo de recursos para que se hiciera cumplir el derecho a la educación gratuita, laica y obligatoria así como propiciar la equidad social y asumirse como ciudadanos parte de las decisiones y programas que el gobierno decidía y otorgaba “Bodet concebía como un derecho social el que cada alumno de primaria tuviera un libro de texto pagado por la federación, porque era una medida equitativa”, (Villa, 2009, p. 46).

Posteriormente, el secretario de educación propuso el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como el “Plan de once años”, el objetivo fue la ampliación de la matrícula a nivel preescolar y primaria en el periodo establecido, que abarcó desde 1960 a 1970, el cual se ejecutó a partir del 10 de enero de 1960 en las aulas mexicanas.

Las problemáticas educativas durante esta época se centraban en el déficit de escuelas y maestros para atender a la población estudiantil mexicana, el programa de Torres Bodet, tenía como objetivo principal el de subsanar y satisfacer la demanda real para disminuir en la mayoría de la población este déficit educativo. En este sentido el presidente López Mateos se comprometió a:

Editar y distribuir los materiales educativos necesarios en todas las primarias del país, para lo cual aprobó, el 9 de febrero de 1959, la iniciativa de su Secretario de Educación de atribuir a la SEP el derecho de diseñar los libros escolares de acuerdo con los planes y programas vigentes, y de editarlos y distribuirlos junto con los cuadernos de ejercicios a todos los niños en México, (Villa, 2009, p. 46).

El Estado mexicano y la SEP en conjunto con los funcionarios y otros actores se comprometieron con la labor educativa de editar y distribuir los LTG, “con el fin

de convertir en realidad la gratuidad de la educación, al separar la edición de los libros de texto de cualquier interés lucrativo”, (Villa, 2009, p. 46). Desde una mirada internacional, la UNESCO desarrolló una serie de diagnósticos donde abordó y presentó un abanico de problemáticas sociales, económicas y educativas que repercutieron el acceso a los objetos impresos de 1948 a 1974.

El diagnóstico arrojó que la mayoría de los países subdesarrollados presentaban bajos índices de alfabetización. En consecuencia, se realizó una serie de actividades con el objetivo de fomentar la lectura para combatir los bajos índices de escolarización, así como aumentar la alfabetización para mejorar la educación en sus Estados Miembros.

América Latina y El Caribe se encontraba en un rezago educativo muy fuerte, se trataba de combatir con políticas y reformas este déficit, ya que mientras aumentaba la población, la educación de los niños de baja calidad y la carente alfabetización de los adultos hizo que creciera y se expandiera el analfabetismo, este fenómeno era concebido como una plaga que impedía el desarrollo de las naciones.

La relación entre analfabetismo y escolarización se verá clara si se considera que es necesario un mínimo de cuatro años de escolarización en el nivel elemental para alfabetizar a un niño de una manera definitiva, a condición naturalmente de que tenga accesos después a libros en la lengua que sabe leer y de que las circunstancias de su existencia le permitan utilizarlos, (Delavenay, 1974, p.48).

La alfabetización como instrumento fue y sigue siendo el medio de lucha contra la miseria, la inseguridad y la injusticia, en esa época era vista como aquella forma de poner a los individuos al servicio del desarrollo. Para lograr tal fin, se llevó a cabo a través de proyectos que apoyan y fomentan el desarrollo económico y social de una nación. Existió un movimiento denominado la revolución del libro en el siglo XX

en donde se pretendió llevar esta herramienta a los países en vías de desarrollo, para que a través del libro se llegue a la emancipación de la ignorancia.

La alfabetización, para ser definitiva, debe quedar coronada por la adquisición del gusto de la lectura; más esta adquisición no es posible si no se dispone de un mínimo de libros que permita a las personas recién alfabetizadas saciar su hambre ejercitando su talento, sin lo cual tales personas corren el riesgo de perder el apetito y el gusto mismo de la lectura. Para que no se agrave el desequilibrio entre países desarrollados y países en vías de desarrollo, es preciso resolver rápidamente las dificultades del acceso al libro, que frenan los esfuerzos de educación, (Delavenay, 1974, p.16).

Por ende, se concebía que facilitar el acceso al libro por medio de la palabra impresa permitiría a toda región obtener nuevos conocimientos y saberes gracias a su libre circulación. Algunas de las dificultades que han acompañado este proceso han sido que “sus efectos y sus manifestaciones se reparten todavía de manera desigual en el mundo. El acceso al libro está estrechamente vinculado a los problemas del desarrollo económico y social y de la educación”, (Delavenay, 1974, p.11).

Retomando el diagnóstico que hizo la UNESCO, el uso del libro es el objeto como vehículo para enfrentar los problemas antes planteados y para ello sugiere propuestas encaminadas en materia educativa. Esta institución comprende la función técnica del libro como aquel objeto impreso con el cual se puede difundir la información pero también tiene una perspectiva humana respecto a este objeto.

El libro es el gran liberador de lo humano en el hombre, el relámpago que establece el contacto entre el tiempo que yo vivo y los tiempos históricos, entre el lugar en el que me encuentro y un lugar cualquiera del universo habitado, (Delavenay, 1974, p. 9).

La función del libro es humanizar a las personas para entender la vida de los pueblos a través del tiempo, por ello se nombró en 1972 como el Año Internacional del Libro por la Conferencia General de la Unesco, este hecho reflejó el nivel de comprensión sobre su labor en diferentes sectores de la población por medio del proceso de educación formal, informal y no formal.

Pero la acción emprendida por la Unesco por cada uno de sus Estados Miembros, bajo el lema “Libros para todos”, tiene también como finalidad en todo el mundo, hacer participar a la opinión en esta comprensión tanto en las necesidades humanas como de los medios que permitirán un día satisfacerlas. La acción de la Unesco “por el libro” y entorno al libro no podrá ser fecunda y sino en la medida en que la opinión mundial, además de darse cuenta plenamente de esas necesidades, tenga una noción justa de su orden de prioridad y de las posibilidades reales de cubrirlas, (Delavenay, 1974, p. 8).

Anteriormente, dijimos que en América Latina y El Caribe los países son subdesarrollados, porque de acuerdo a lo ya abordado y lo que menciona la UNESCO es que estas naciones no pueden desarrollarse por la falta de acceso a la educación y principalmente al libro, por ello siguen inmersos en la ignorancia y el estancamiento. En síntesis, este recuento nos permite percibir los problemas que un país conlleva cuando le pone poco interés a la educación, es bien entendido que aquellos países desarrollados se han empeñado en mejorar la calidad de vida a partir de la educación, para crecer no solo económicamente sino social, política y culturalmente.

México realizó acciones notables desde décadas atrás, tomó en cuenta los rubros que de acuerdo a la UNESCO eran preliminares para el progreso de la civilización humana, retomó el lema “Libros para todos” comprometiéndose con la sociedad y diferenciándose entre los demás países pues en ningún otro país se creó

una Comisión Nacional enfocada a distribuir, producir y diseñar Libros de Texto de manera gratuita.

Nuestro país contó con la infraestructura adecuada para la producción nacional de libros. Algunos de los datos expuestos de este programa tomaron como eje central el analfabetismo producto de las problemáticas sociales, México tomó conciencia del papel fundamental del libro y su acceso para mejorar la calidad humana y erradicar la ignorancia presente en esa época.

Por último, mencionamos acontecimientos destacados como la V Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y El Caribe celebrada en México del 4 al 13 de diciembre de 1979 y en ella se aprobó una Declaración para el Desarrollo de la Educación en la Región durante los próximos decenios.

También en esta reunión se autorizó al Director General a convocar a dos reuniones del Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte durante el ejercicio financiero 1981-1983; a que se aportara material para intensificar la campaña general de alfabetización de educación de adultos y de desarrollo rural integrado; y a seguir manteniendo el funcionamiento de la Oficina Internacional de Educación y del Instituto Internacional de Planificación de la Educación.

El ejercicio presupuestario 1981-1983 fue el primero en la UNESCO que abarcó un período de tres años y en este período empezó el Proyecto Principal de Educación en la Región de América Latina y El Caribe para erradicar el analfabetismo hasta el año 2000 en esta parte del mundo, el Proyecto fue aprobado en esa misma Conferencia General.

2.2.2 Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe: su influencia en México

En este apartado abordamos el Proyecto Principal de Educación (PPE) como uno de los principales factores que influyó en las reformas educativas y por ende el cambio en los LTG, este proyecto surgió en la declaración que se realizó en la Ciudad de México en 1979, en la cual se inicia la etapa de democratización educativa y social (UNESCO/OREALC, 2001, p.9) es decir, el PPE se crea con el fin de orientar principalmente las políticas educativas y de desarrollo a largo plazo en la región. Sin embargo, se pretende también lograr la integración de los países miembros buscando promover la equidad social y fortalecer la democracia, aunque sus objetivos están enfocados primordialmente a la educación.

La Declaración de México (1979) afirma que los Estados Miembros deberán:

- Ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años e incorporar a todos los niños en edad escolar al sistema educativo.
- Eliminar el analfabetismo y ampliar los servicios de educación de adultos.
- Incrementar los presupuestos en educación hasta llegar al 7% del PIB.
- Dar la máxima prioridad a los grupos más desfavorecidos, ubicados en sectores rurales y urbanos.
- Adecuar la educación a las características culturales de los pueblos y estrechar la vinculación entre los sistemas educativos y el trabajo.
- Renovar los sistemas de formación docente inicial y continua, y promover económica y socialmente a los docentes.
- procurar la expansión cuantitativa y el mejoramiento cualitativo de la educación superior, conciliando la autonomía de la universidad con la soberanía del estado.
- Propiciar la participación y la descentralización educativa y una mayor flexibilidad para asegurar acciones multisectoriales y lineamientos que estimulen la innovación y el cambio (p.9).

En la Reunión de México se establece la propuesta, con los ocho puntos enlistados, mismos que son aprobados en la 21° Reunión de la Conferencia General de la UNESCO que se llevó a cabo en 1980. Después en la Reunión Regional Intergubernamental en Quito celebrada en 1981 se definieron los tres objetivos que tendrán que cumplir los países de la región antes del año 2000 que fueron:

- a) **Alcanzar la escolarización básica** a los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años de duración;
- b) **Superar el analfabetismo**, desarrollar y ampliar los servicios educativos para jóvenes y adultos con escolaridad incipiente o sin escolaridad;
- c) **Mejorar la calidad y la eficiencia** de los sistemas educativos, y de la enseñanza en general, a través de la realización de las reformas necesarias y del diseño de sistemas efectivos de medición de los aprendizajes (p. 9).

Para que dichos objetivos se alcanzaran, la región tendría que recurrir a estrategias como el incremento del PIB destinado a la educación, una estrategia difícil de llevar a cabo, ya que como lo mencionamos en el apartado 2.1 América Latina y El Caribe se vio afectada por una de las crisis más exorbitantes de la región, propiciando un mayor daño al sector educativo por medio del gasto público afectando principalmente a las familias con ingresos medios y bajos. “Entre 1980 y 1990 la crisis económica ha afectado a la educación, principalmente a través de la reducción del gasto público y del deterioro de la calidad de vida de la población”, (Boletín 24, 1991, p.8).

Las siguientes estrategias fueron presentadas en la reunión de Quito para que fueran contempladas por los países, dichas estrategias consistieron en renovar los

sistemas de formación docente, buscar la vinculación de la educación con el trabajo, la promoción de la pedagogía creativa, así como la implementación de los programas de educación preescolar de salud y de nutrición, por último explotar el uso de los medios de comunicación social.

2.2.2.1 Desarrollo y Evaluación de los tres objetivos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe

La UNESCO en colaboración con la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC) realizaron en el año 2001 un recuento de qué tanto se lograron alcanzar los objetivos del PPE en los países de la región, los resultados y estadísticas fueron expuestos en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental.

El primer objetivo es otorgar el acceso a todos los niños en edad escolar a una educación general mínima de ocho a diez años. Este objetivo está enfocado a ampliar la cobertura de la educación formal, asegurando la educación de “todos” los niños en edad escolar. Más adelante mostraremos las estadísticas que indican que no se pudo cubrir del todo.

Una de las causas por las que no se pudo ejecutar en toda la sociedad, fue por la estratificación social y las diferencias culturales, lingüísticas, rurales e indígenas, aunque el programa trataba de adaptarse a las necesidades de cada comunidad fue imposible garantizar la igualdad, obligatoriedad y gratuidad a todos, siendo que estas funciones las debería solventar el Estado, recalando que también la sociedad debe asumir la responsabilidad de ejercer sus derechos y obligaciones como sociedad civil.

La siguiente tabla muestra los años de educación obligatoria en los países de América Latina y El Caribe y cómo aumentaron o se estabilizaron entre los años de 1980 al 2000.

Tabla 3

Países de América Latina y el Caribe, según años de escolaridad obligatoria, en 1980 y 2000.

AÑOS OBLIGATORIOS 1980 (1)		AÑOS OBLIGATORIO 2000	
PAÍSES		PAÍSES	
5 AÑOS	Colombia	5 AÑOS	
6 AÑOS	Ecuador Guatemala Honduras México Nicaragua Paraguay Perú	6 AÑOS	
7 AÑOS	Argentina	7 AÑOS	
8 AÑOS	Bolivia Brasil Costa Rica Chile República Dominicana	8 AÑOS	Bolivia Brasil Chile
9 AÑOS	Cuba El Salvador Panamá Uruguay	9 AÑOS	Cuba Guatemala Honduras México Nicaragua Paraguay
10 AÑOS	Venezuela	10 AÑOS	Argentina Costa Rica Ecuador República Dominicana Uruguay

11 AÑOS		11 AÑOS	Colombia El Salvador Panamá Perú
12 AÑOS		12 AÑOS	Venezuela
Promedio de años	7.36	Promedio de años	9.68
TOTAL PAÍSES	19	TOTAL DE PAÍSES	19

Fuentes: Informes Nacionales de Evaluación del Proyecto Principal de Educación. Instituto Nacional de estadística, UNESCO.

(1) En la década de los ochenta se tiene en cuenta no solo la situación al inicio de la década sino también los cambios que se fueron dando entre 1980 y 1990.

(Citado en UNESCO/OREALC, "balance", 2001, p. 26).

Para el año de 1980, el país con menos años de educación obligatoria era Colombia, mientras que Venezuela es el que muestra mayores años de obligatoriedad, como se puede observar, algunos países aumentaron de manera drástica el número de años como es el caso de Colombia que llegó a 11 para 2000; por otro lado, países como Bolivia, Brasil y Chile se mantuvieron en ochos años durante las dos décadas.

A inicios de la década de los ochenta los años obligatorios de educación primaria en México eran de 6 años, en este proceso se logró aumentar tres años para el año 2000 en la escolaridad obligatoria, tomando como hecho relevante que México trato de alcanzar uno de los objetivos expuestos por la Unesco.

Por otro lado, la oferta educativa y el acceso a la educación fue un factor que se propuso para mejorar la educación, sin embargo no se pudo alcanzar al 100% ya que el termino obligatoriedad no aseguraba que todas las niñas y los niños asistieran a la escuela (UNESCO, 2001), ni eso garantizaba que terminaran satisfactoriamente los años establecidos, la causa principal eran los bajos ingresos

económicos de las familias mexicana dando como resultado la deserción y rezago educativo.

Así que al tratar de cubrir lo máximo de la matrícula escolar para llevar a cabo uno de los principios básicos de educación que es subsanar el analfabetismo y que el total de la población tenga acceso a este servicio, negligentemente la calidad de la oferta escolar decayó y no se reforzó (UNESCO, 2001). Aunque ampliar la cobertura era una buena propuesta, esto incluía aumentar la:

infraestructura escolar, la implementación de dobles y triples jornadas escolares, la creación de escuelas incompletas y la contratación de profesores sin título o la capacidad masiva para la habilitación de los mismos. El objetivo de ampliar la cobertura jugó en contra de la calidad de la educación, puesto que las escuelas recibían más alumnos de los que podían, las jornadas escolares y materiales didácticos eran insuficientes y la formación de docentes era inadecuada, (UNESCO/OREALC, 2001, p. 28).

Con esta cita nos referimos a la situación que presentaban los materiales didácticos incluidos los LTG que resultaban insuficientes, podemos apreciar cómo la crisis internacional y la reducción del presupuesto afectaron su producción y el acceso de estos a los estudiantes.

El deterioro de los medios educativos en cantidad y calidad, se refiere a los materiales disponibles destinado tanto para el profesor como para los alumnos. Se observan carencias en materiales básicos como cuadernos, libros de texto y lápices para los alumnos y guías para los docentes, (Boletín 24, 1991, p.9).

La demanda educativa pudo haber sido sostenida a través de la reducción de los salarios de los docentes, de los recursos empleados para la tarea educativa incluso hasta en la infraestructura, sin embargo se optó por recortar sus salarios,

pero no para la ampliación de la población educativa (UNESCO/OREALC, 2001). Lo cual provocó demasiadas inconformidades por parte de los profesionales de la educación, impulsando movimientos en contra de las condiciones laborales impuestas por el Estado, generando ausencia en las aulas lo cual repercutió en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, tanto en México, como en algunos países se impulsaron programas para alcanzar el primer objetivo, México desde 1978 impulsó el programa de Educación Para Todos, cuya meta pretendía cubrir el 100% de educación en niños de 6 a 12 años de edad. Otro de los países que se sumó a esta lucha fue Colombia que impulsó el programa de Universalización de la Educación Básica a través del método de Escuela Nueva, (UNESCO/OREALC, 2001).

En la década de 1980, la expansión de la educación fue un logro excepcional ya que crecía en medio de una gran crisis económica para la región, sin embargo algunos de los factores que no permitieron lograr el 100% de matrícula fueron el rezago educativo, el ingreso tardío, la reprobación, las desigualdades entre las poblaciones rurales y urbanas; es decir aunque ingresaba un gran número en la educación primaria se descompensaba con la deserción temprana, (UNESCO, 2001).

A continuación se muestran una serie de tablas, exponiendo datos estadísticos tanto de la UNESCO como de la CEPAL.

Tabla 4

Tasas Netas de matrícula en primaria Total y por Género.

	1980				1990				1996*				
	Pais	Total	hombres	Mujeres	Pais	Total	hombres	Mujeres	Pais	Total	hombres	Mujeres	
TNM mayor de 80%	Haití	38.1	38.6	37.6	Haití	22.1	21.6	22.6	Bolivia	61.6	TNM mayor de 80%
	El Salvador	57.7	...	...	Bolivia	57.4	...	...	El Salvador	61.6	...	...
	Guatemala	58.5	...	...	El Salvador	61.3	...	...	Haití	66.3	...	...
	Nicaragua	70.4	69.6	71.3	Colombia	65.5	...	...	Nicaragua	76.3	...	...
	Honduras	77.9	77.6	78.3	Ecuador	72.2	71.1	73.4	Colombia	77.4	...	...
	Bolivia	78.9	83.9	73.9		78.8	...	...			
TNM entre 80% y 90%	Brasil	80.0	Honduras	83.8	R.	83.5	TNM entre 80% y 90%
	Venezuela	81.9	...	...	Costa Rica	86.3	85.9	86.7	Dominicana	83.8	82.8	84.9
	Barbados	84.4	84.4	84.3	Brasil	86.4	...	...	Venezuela	84.7	...	...
	Perú	86.3	...	...	Chile	87.7	...	...	Colombia	85.7	...	...
	Paraguay	88.7	89.6	87.8	Venezuela	88.1	86.9	89.3	Honduras	88.0	...	...
	Panamá	88.8	88.5	89.0					Belice	88.3	88.3	88.3	
	Costa Rica	89.4	88.9	89.9					Trinidad y Tobago	88.3	...	...
	Trinidad y Tobago	89.6	88.7	90.5					Jamaica	88.3	90.6	88.2	
									Chile	89.4	...	...
TNM mayor de 90%	Guayana	94.1	México	90.4	Ecuador	90.4	TNM mayor de 90%
	Cuba	95.3	95.4	95.2	Trinidad y Tobago	90.9	91.2	90.7	Suriname	90.4	...	...
	Jamaica	96.2	95.4	97.0	Uruguay	91.0	...	...	Costa Rica	90.7	...	...
	Bahamas	98.5	...	...	Panamá	91.4	91.3	91.5	Perú	91.0	...	...
					Cuba	91.7	91.7	91.8	Paraguay	91.2	90.9	91.4	
					Suriname	92.5	...	...	Guyana	91.9	...	...
					Guyana	92.8	93.0	92.6	Uruguay	92.6	92.1	93.2	
					Paraguay	92.8	93.5	92.1	Brasil	93.0	...	...
					Perú	94.6	...	...	Panamá	93.7	...	...
					Jamaica	95.7	95.5	95.8	México	96.6	101.0	101.5	
					Bahamas	96.7	...	...	Ecuador	96.9	96.6	97.2
					Barbados	97.6	...	...	Bahamas	99.2	...	...
					Martinica	97.9	...	...	Argentina	100.0	...	...
					Guadalupe	100.0	99.4	100.6	Antillas				
					Antillas				Holandesas	100.0	...	...
					Holandesas	100.0	...	...	Barbados	100.0	...	...
									Cuba	100.5	100.9	100.1	

Fuente: (UNESCO/OREALC, 2001, p. 31).

En la tabla anterior observamos el esfuerzo de los países por ampliar la matrícula, para 1980 solo cuatro países tienen su matrícula mayor al 90%, mientras que para 1990 y 1996 ya hay una mayor cantidad de países que se encuentran en Tasas Neta de Matrícula (TNM) mayor de 90%, teniendo al mismo tiempo pocos países con el 100% de matrícula cubierta, entre ellos encontramos a México, que se estabiliza entre un 90% para 1990 y un 96,6 % para 1996.

Estas son las estadísticas de la matrícula que se atendió de alumnos, no obstante surgen las siguientes preguntas ¿qué muestras las estadísticas sobre la deserción temprana? Y ¿Cómo se plasma el rezago educativo conjuntamente con las estadísticas de los que sí terminaron el sexto año de primaria? Como ya mencionamos, se pretendía aumentar la matrícula, esto sí se logró, aunque no al 100% en la mayoría de los países, lo cual nos lleva a preguntarnos ¿qué pasaba con los alumnos que ingresaban y con los que terminaban a tiempo la educación primaria? La eficiencia está relacionada con la repetición, el abandono y la deserción temprana, mismos que al erradicarlos contribuyen a la calidad y a la educación (UNESCO/OREALC, 2001).

Tabla 5
Coeficiente de Eficiencia en Primaria.

1980*		1990		1995	
El Salvador	15.8	Venezuela	50.4	Haití ⁴	50.9
Haití	26.6	Brasil ¹	51.3	Nicaragua ⁵	52.8
Brasil	34.8	Haití ²	52.7	Guatemala	57.1
Venezuela	46.7	El salvador ¹	56.8	Venezuela	59.9
Colombia	54.1	Nicaragua	58.1	El salvador	63.5
Guatemala	54.9	Ecuador ³	61.5	Paraguay ⁴	67.7
Paraguay	59.5	Bolivia ²	63.5	Bolivia ⁴	73.1
Perú	68.9	Paraguay	70.5	R.	75.1
Suriname	73.4	Belice	72.4	Dominicana ⁴	
México	74.3	Colombia	72.9	Brasil ⁴	77.3
R. Dominicana	74.5	Costa Rica	77.9	Costa Rica	80.0
Panamá	75.9	México	79.5	Suriname ⁴	82.2
Ecuador	76.6	Guyana	83.3	Cuba ⁴	82.7
Costa Rica	80.0	Uruguay	85.6	Colombia	84.6
Guyana	85.0	Jamaica ²	87.6	Guyana ⁴	85.5
Cuba	86.0	Cuba	92.3	México⁵	86.3

Trinidad y Tobago	86.1	Trinidad y Tobago	93.9	Uruguay	88.0
Grenada	88.4	St. Lucia	96.5	Argentina	88.4
				Dominica	90.8
				Chile	91.7
				Ecuador	91.8

Fuente: Instituto Internacional de Estadística UNESCO.

1. Para Colombia, Venezuela y Grenada el dato corresponde a 1981.

2. Dato de 1991

3. Datos de 1992

4. fuente: Evaluación de EPT 2000 Américas. Dato de 1996 para Guyana. Dato de 1997 para Haití, R. Dominicana, Brasil, Suriname, Cuba, Argentina y Dominica. Dato de 1999 para Bolivia.

5. Dato de 1994.

(UNESCO/OREALC, 2001, 33).

En la tabla anterior se aprecia el aumento de la eficiencia en algunos países de la región, vemos cómo el aumento fue mayor para unos y menor para otros. En el caso de México, para 1980 se encontraba en un 74.3 mientras que para el año de 1990 aumentaba a un 79.5 y para 1995 a un 86.3, estas estadísticas nos hacen ver que el aumento no fue considerable a diferencia de países como Ecuador que de un 61.5 para el año de 1990 sube a un 91.8 para 1995.

Por otro lado, las estadísticas respecto a los alumnos que terminan sexto grado de primaria se muestran a continuación.

Tabla 6
Tasa de sobrevivencia al 6° Grado de primaria

1981		1990		1995	
Guatemala	26.0	Haití ³	39.0	Nicaragua ⁵	41.0
Haití	31.0	Nicaragua	44.0	Guatemala	45.0
Colombia ¹	37.0	Bolivia ³	53.0	El Salvador	67.0
Brasil	39.0	Colombia	62.0	R. Dominicana ⁶	70.9
Paraguay	51.0	Paraguay	63.0	Paraguay	72.0
El Salvador	62.0	Belice	65.0	Colombia	73.0
Ecuador	63.0	Brasil ⁴	65.9	Brasil ⁶	76.5
Venezuela	65.0	México	76.0	Costa Rica	83.0
México	69.0	Costa Rica	77.0	México	83.0
Costa Rica	70.0	Venezuela	81.0	Ecuador	85.0
R. Dominicana	70.0	Guyana	83.0	Venezuela	85.0
perú ²	70.0	Jamaica ³	89.0	Guyana	88.0
Guyana	76.0	Cuba	90.0	Uruguay	96.0
Suriname	76.0	Uruguay	92.0	Trinidad y Tobago	97.0
Panamá	78.0	Trinidad y Tobago	94.0	Chile	100.0
Trinidad y Tobago ²	78.0	Sta. Lucia ³	95.0	Cuba ⁵	100.0
Cuba	88.0				
Grenada	95.0				

Fuente: Instituto Internacional de Estadísticas de la UNESCO

1. Tasas de sobrevivencia al quinto grado
2. Dato de 1980; 3. Dato de 1989:
4. Fuente: Evaluación de EPT 2000 en las Américas.

Para los países de la región, no ha sido fácil alcanzar estos resultados, sin embargo, en el año de 1995 ya se habían obtenido resultados mejores, lo cual indica que el rezago y la deserción empezaban a erradicarse, aunque a pasos lentos. Hay casos como Haití que durante los tres periodos se mantuvo en el rango del 30%, mientras que Trinidad y Tobago de un 78.0 para 1980 logró subir y mantenerse en 94.0-97.0 para los años 1990 y 1995, respectivamente. En México para 1980 se

encontraba en el 69.0, para 1990 76.0 y 83.0 en 1995, una vez más se logra aumentar las cifras, pero este aumento no fue sustantivo.

Tabla 7
Respecto a las estadísticas de los repetidores
Porcentaje de repetidores en Educación Primaria.

1980*		1990**		1996***	
Guyana	3.4	Cuba	2.6	Cuba	2.1
Jamaica	3.9	Antigua y		Ecuador	3.5
Trinidad y		Barbuda	2.9	Guyana	4.1
Tobago	3.9	Trinidad y		El Salvador	4.3
Cuba	5.7	Tobago	3.4	Chile	5.3
Chile	7.3	Jamaica	4.0	Argentina	5.6
Costa Rica	7.9	Bolivia	5.2	Trinidad y	
El Salvador	8.8	Martinica	5.4	Tobago	5.6
Ecuador	9.7	Guyana	5.9	México	6.9
México	9.8	Belice	7.0	Bolivia	7.1
Venezuela	10.7	Guadalupe	7.7	Colombia	7.2
Panamá	12.7	El Salvador	8.0	Islas Turcos	
Paraguay	13.6	Paraguay	8.6	y Caicos	
Uruguay	14.9	Uruguay	9.2	Paraguay	8.7
Guatemala	15.0	México	9.4	Uruguay	9.1
Haití	15.5	Venezuela	11.1	Belice	9.5
Honduras	16.2	Costa Rica	11.3	Venezuela	9.7
Nicaragua	16.9	Colombia	11.4	Brasil	10.3
R.		Honduras	12.1	Costa Rica	11.4
Dominicana	18.0	Haití	12.7	Nicaragua	11.4
Perú	18.8	Nicaragua	16.6	Perú	14.8
Brasil	20.2	Brasil	17.4	Guatemala	15.2
Suriname	22.3				15.3

Fuente: Instituto Internacional de Estadísticas UNESCO

*Trinidad y Tobago, el Salvador, Haití, dato de 1981. Chile dato de 1993.

**Antigua y Barbuda, Martinica Guyana, Belice, El salvador y Honduras dato de 1991. Bolivia dato de la Evaluación de EPT 2000 en las Américas, Brasil dato de 1992.

***Nicaragua y Perú dato de 1995. Para Cuba, Belice y Brasil (dato de 1997), y Bolivia (dato de 1999) la fuente es: Evaluación EPT 2000 para las Américas. Tasa promedio de repetición para los primeros cinco grados.

En el caso de las cifras de los repetidores, vemos que en algunos países es menor, mientras que en otros las cifras son muy elevadas. Entre los países con menos repetidores se encuentra Cuba, Trinidad y Tobago y Guyana. Mientras que los países con mayor porcentaje de repetidores eran, Brasil, Nicaragua y Perú. En México para los años 1980 y 1990 se encontró en un 9.8 y 9.4, mientras que para 1996 hubo una reducción al 6.9, en cifras se puede decir que la reducción es mínima, sin embargo el alcanzar estos resultados ha sido muy difícil, considerando el contexto nacional e internacional en el que se encontraba el país.

Para finalizar con el análisis, podemos observar que los esfuerzos por parte de los países de la región no han sido suficientes para alcanzar el primer objetivo del PPE, ya que se logró aumentar la matrícula. Por otro lado la deserción y el abandono escolar son factores que afectaron principalmente a que este objetivo no se cumpliera como lo demuestran las estadísticas antes presentadas, (UNESCO, 2011).

En algunos países como Colombia se implementaron propuestas no solo para ampliar la matrícula, sino para mejorar la calidad de los aprendizajes, retomando propuestas pedagógicas que empezaban a emerger.

En Colombia durante la década de los ochenta existían diferencias significativas de cobertura entre el medio urbano y el rural. La población rural que ingresaba a la primaria solo alcanzaba a cursar 1.5 grados en promedio. Esta situación se enfrentó a través del programa de Escuela Nueva, (UNESCO/OREALC, 2001, p. 35).

Por otro lado, Brasil también instauró nuevas propuestas, que se llevaron a cabo en su territorio para la reducción de la repetición escolar y la edad tardía en la que se cursaba la primaria “Las estrategias fundamentales del programa son: la reducción del número de alumnos por aula, entre 20 y 25; la dotación de materiales de apoyo específico (propuesta pedagógica y curricular, libro del profesor y libro del alumno” (UNESCO/OREALC, 2001, p. 37).

Aunque se intentó alcanzar de la mayor forma posible el aumento de la matrícula a través de programas que al principio se iniciaron con solidez, la realidad nos demuestra que en la actualidad la problemática no se ha eliminado, por lo que esta situación persiste en los países de la región. Respecto al segundo objetivo que es Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas, se pretende erradicar el analfabetismo antes del año 2000, ampliando de esta manera los servicios de educación destinados a la educación de adultos.

El proyecto menciona el analfabetismo absoluto, que va relacionado con la educación básica incompleta y con aquellos que no tienen acceso al código de lengua oficial. También se comenta sobre el analfabetismo funcional que aborda el contexto social y el cómo las personas dominan o no el código de escritura, aunque también se han agregado las prácticas de lectura (UNESCO/OREALC, 2001).

En la siguiente gráfica se observan las estadísticas respecto al porcentaje que abordamos, México se encuentra para 1980 en 16%, para el 2000 hubo una reducción del 9.1%.

Tabla 8
Analfabetismo Absoluto por países (1980-2000)

Países según promedio de analfabetismo absoluto	1980	2000
Más del 50%	Haití (68.1) 1 país	.....
Del 30% al 50%	Guatemala (44.2) Nicaragua (37.4) Suriname (35) 6 El Salvador (32.7) países Honduras (32) (*) R. Dominicana (31.4)	Haití (48.5) Guatemala (45.8) Nicaragua (32.9) 3 países
Del 29% al 20%	Bolivia (27.5) (*) 3 Jamaica (24.1) países Brasil (25.5)	El Salvador (25.1) Honduras (24.4) 2 países
Del 11% al 19%	Perú (18.1) Ecuador (16.5) México (16) 7 Venezuela (15.3) países Panamá (12.9) Paraguay (12.3) Colombia (12.2)	R. Dominicana (16) Bolivia (13.4) Brasil (14.7) Jamaica (13.89) 4 países
Del 6% al 10%	Chile (8.9) Argentina (6.1) Costa Rica (7.4) 3 países	Perú (9.5) México (9.1) Ecuador (8.1) Panamá (7.9) 8 países Paraguay (6.9) Colombia (6.8) Venezuela (6.6) Suriname (5.9)
5% y menos	Uruguay (5) Trinidad y Tobago (5) 4 Cuba (2.2) países BRB (.5)	Costa Rica (4.1) Chile (4) Argentina (3.3) 7 países Cuba (3.2) Uruguay (2.2)

		BRB (1.9) Trinidad y Tobago (1.4)
Total de países	24 países	24 países

Fuente: UNESCO-OREALC. 2000. Sobre la base de datos de CEPAL/CELADE, 1999.

(*) cifra para 1985, sin datos para 1980.

Entre los países que mejoraron su bajo nivel de analfabetismo esta Suriname con una reducción del 35% para 1980 y 5.9% para el año 2000, al igual que Colombia con un 12.2% y 6.8% respectivamente, Perú de un 18.1% a un 9.5%, Brasil de un 25.5% a un 14.7% y México con un 16% a un 9.1%, estos cambios fueron significativos pues la mayoría de estos redujeron aproximadamente la mitad del porcentaje obtenido en las dos décadas.

En este sentido es importante destacar que en nuestro país se creó una institución autónoma y especializada para atender adultos que fue el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) en 1981, encargada de alfabetizar a esta población. Aunque no solo se creó el INEA, sino también la institución autónoma creada en la década de los cincuenta por el gobierno de México con apoyo de la UNESCO y la Organización de los Estados Americanos (OEA) el Centro Regional para la Educación de Adultos y la Alfabetización Funcional de América Latina y el Caribe (CREFAL) (UNESCO/OREALC, 2001).

Además en México se instrumentaron esfuerzos como el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) llevando a cabo a través del INEA el Programa de Educación a Distancia (Telesecundaria) así como programas masivos de educación básica no formal de adultos a partir de organismos descentralizados del Estado, con asesores de la comunidad (programas de educación básica no formal del INEA) y el programa de Educación Postprimaria Comunitaria Rural (CONAFE, México) (UNESCO/OREALC, 2001).

El tercer objetivo es el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación, esto se logró por medio de la revisión de los sistemas educativos con el fin de mejorar los procesos de administración, a través de la descentralización, desconcentración, seguimiento y evaluación de sus instituciones dándoles mayor autonomía en la toma de decisiones tanto de las administraciones centrales, así como de las provincias, estados, municipios y escuelas, misma que reveló nuevos problemas y desafíos, siendo un reto ya que la educación era de baja calidad en los años ochenta. Los argumentos para la descentralización son los siguientes:

el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación; una mayor eficiencia en el uso y la distribución de los recursos de acuerdo a las necesidades locales; reducir la burocracia administrativa; y proveer la participación de la comunidad acercando la gestión a los usuarios, (UNESCO/OREALC, 2001, p. 57).

Por otro lado el PPE señala para mejorar a la calidad por medio de la equidad y la atención a la diversidad, así como la eficiencia y modernización de los sistemas. En la reunión que se realizó en México 1984 se establecieron metas para alcanzar este objetivo “capacitación y mejoramiento del personal clave; la investigación socioeducativa orientada a la acción; el desarrollo de los materiales didácticos y de la infraestructura física, e innovaciones en las estrategias y en los procesos de enseñanza”, (UNESCO/OREALC, 2001, p. 51).

Aunque el tercer punto del programa se enfocaba a la calidad, la prioridad del programa fue asegurar educación a todos los niños, por lo que se aumentó la oferta y la oportunidad de acceso a la educación, esto implicaba una fuerte inversión aun cuando se vivía la peor crisis en América del Sur, los Estados Miembros tomaron medidas de emergencia para poder atender a la población total de matriculados a costa de la calidad educativa, ya que los horarios laborales se duplicaron y hasta se triplicaron exigiendo la contratación de personal docente sin título y la construcción de escuelas que en ocasiones se quedaron incompletas.

Las modificaciones más frecuentes durante la década de los ochenta, fueron el diseño del currículo por objetivos, la globalización de áreas curriculares, la introducción, en algunos casos, de la educación ambiental, educación y población y la educación para el trabajo [...] Los cambios curriculares se acompañaron de otras medidas destinadas a hacer efectiva la aplicación de los mismos como la formación de los docentes y la elaboración y distribución de materiales didácticos, guías metodológicas y libros de texto, (UNESCO/OREALC, 2001, p. 66).

Mientras que, respecto a los materiales se tuvo que ampliar la producción de ejemplares para satisfacer la demanda de la totalidad de matriculados, en México se instauró el LTGI que consistía en la integración de los LTG reduciendo el número de ejemplares para los alumnos. “Estas medidas, vistas desde ahora, no eran las más idóneas para proporcionar una educación de calidad, pero eran las únicas posibles en esos momentos para atender a la gran mayoría de la población en edad escolar”, (UNESCO/OREALC, 2001, p. 52). Con el pasar del tiempo el proyecto fue implementado las propuestas y para el año 2000 no se había alcanzado tampoco el objetivo, aunque hubo un avance respecto a la calidad.

2.3. La educación en el periodo 1976 – 1982

La presidencia estuvo a cargo de José López Portillo quien en su discurso para la toma de posesión de la nación, mencionó que pretendía ver a la educación como una inversión y no como un gasto. Su percepción en cuanto a la enseñanza constaba en la desaprobación de que existiera una disociación entre las metas y los programas de educación, además de que buscaba incrementar el impulso dado al sector educativo.

Durante su mandato, la educación en nuestro país estuvo bajo la tutela de Porfirio Muñoz Ledo quien duró en el cargo de 1976 a 1977, este secretario proponía aumentar la calidad de la educación, así como la democratización del sistema educativo, además de sugerir elevar la educación básica de las y los mexicano a 9 grados. Durante su administración se elaboró el Plan Nacional de Educación (PNE), en el que se sugería integrar la educación primaria y secundaria en la educación básica.

Su sucesor, Fernando Solana ocupó el cargo de 1977 a 1982, los intereses de este secretario estuvieron encaminados en su mayoría a seguir los programas que proponía la UNESCO, de tal suerte que planteó que la educación básica fuese de diez grados, agregando un año de preescolar, a partir de 1978 Solana desarrolló y continuó la gestión del Programa Primaria para Todos los Niños, con el que se pretendía asegurara la educación primaria a toda la población.

Durante este periodo la educación se consideró como una nueva estrategia de desarrollo para el país, contando con una base preliminar consistente en mejorar el contexto social y económico del país a través de la educación, implantando innovaciones en cuanto a la reforma educativa de 1972, a los planes y programas de estudio, así como a los LTG para el alumno y para el maestro.

Las acciones educativas implicaban un cambio para mejorar la calidad humana, puesto que la ideología del gobierno apostaba por la educación ya que para ellos era sinónimo de como medio de progreso, ya que de acuerdo al contexto internacional las naciones desarrolladas mantenían este estatus gracias a su elevado nivel educativo. Al respecto Latapí (1989) menciona que:

La educación se concebía como un proceso con dos grandes objetivos sociales: de una parte, transformar la economía, las artes y la cultura, a través de la modernización de las mentalidades y, de otra instaurar

un orden social más justo, principalmente mediante la igualación de oportunidades (p. 66).

En la Memoria de 1976/1982 editado por la SEP se recupera el informe expuesto por el presidente José López Portillo que recopila metas a alcanzar a corto, mediano y largo plazos, así como problemáticas identificadas y posibles soluciones durante su sexenio, en este sentido el entonces mandatario expuso que “El gran problema, la crisis de fondo, es la crisis social. Somos todavía una nación dividida entre la miseria y la opulencia. Y nuestra educación padece atrasos y manifiesta, en forma abrumadora, estas distancias sociales”, (SEP, 1982b, p. 17).

De acuerdo a la cita destacamos que era evidente la disociación entre las clases sociales, lo cual llevaba a ser una sociedad desigual e injusta respecto a las oportunidades entre los de clase baja y clase alta, (Solana, 1982). Un ejemplo es el ámbito económico, donde el acceso a un trabajo, a una vivienda y a una alimentación digna, no estaban correctamente distribuidas otro sector que también se veía afectado es el ámbito educativo donde el acceso a la educación no es accesible para todos.

Dicho lo anterior, una de las instituciones que tiene mayor relevancia es el Sistema Educativo Nacional (SEN), ya que ha sido el instrumento general en el ámbito educativo para la transformación y liberación de una sociedad para encaminarla a la evolución social.

El sistema educativo de un país, es uno de los instrumentos básicos para la transformación de la cultura: los valores, tradiciones, historia patria, formas de convivir y de organizarse socialmente, los adelantos técnicos, etcétera. Es el instrumento que impulsa la evolución social en su interacción con la estructura política y económica y que permite formar a la ciudadanía que requerirá la sociedad en el futuro, (SEP, 1982c, p.3).

Desde esta perspectiva la educación es el cimiento de la calidad de vida de los ciudadanos, éstos tienen la responsabilidad de desarrollarla, ya que por sí misma no se construye, además, para lograrlo es necesario que las autoridades competentes se comprometan a mejorar la calidad de todos los servicios que ofrecen.

Solana (1982) considera que las características de una persona con calidad son en primer lugar la conciencia ética y la integridad; en segundo lugar el respeto a las personas, lo que implica una relación social constructiva y solidaria; en tercer lugar es la disposición a aprender, el cuarto lugar se refiere al equilibrio emocional y, por último, la capacidad para producir obras de calidad. “La calidad de la educación dependerá en gran parte de su participación inteligente, de su iniciativa y entusiasmo, de sus conocimientos y, particularmente, de la responsabilidad con la que asuma su compromiso”, (Solana, 1982, p.147).

Todos estos aspectos que son las bases para desarrollar una mejor calidad, están enfocados para todas aquellas personas que desean el cambio en su forma de vida. Si este hecho lo llevaran a cabo todos los ciudadanos y no solo unos pocos, sería más homogénea la convivencia. Por otro lado, hablar de calidad también nos remonta a la calidad educativa.

La educación se ve afectada por todos los condicionamientos de la vida social, las formas de organización económica, la política, las características de la comunicación masiva, el nivel de vida de la población. En una palabra: la trama social, en su conjunto, condicionan en gran medida la calidad de la educación, (Solana, 1982, p.146).

La educación no solo se encarga de transmitir conocimientos o de descubrir y potenciar las habilidades de los estudiantes, consideramos que su principio

fundamental es construir una línea de valores que ayuden al crecimiento de nuestra nación, no solo en el sector de producción y en el económico; así como en lo humano.

“La educación se convierte en sinónimo de proceso de desarrollo, en la medida que es agente que fortalece valores, transmite conocimientos, crea conciencia y descubre significados, posibilita una amplia productividad y capacita al individuo para su autodeterminación; en suma, pone a nuestro alcance la posibilidad de vivir con dignidad”, (SEP, 1982b, p.18).

En lo que respecta a la calidad educativa, ésta se compone de características cuantitativas que abarcan temáticas sobre la ampliación de la oferta educativa y cobertura total en cualquier zona rural o urbana; garantizar y trabajar en la permanencia de los alumnos en el sistema educativo y obtener el egreso satisfactorio sin deserción o repetición de grados. Por otro lado, las características cualitativas se relacionan con mejorar los métodos, los contenidos y los resultados educativos, es decir, no solo se centra en obtener estadísticas para fines de registro sino para hacer uso y mejorar los resultados que se obtienen en cada ciclo escolar.

Los objetivos de tipo cualitativo de la política educativa se han centrado en elevar la calidad de la educación, mejorar la atmósfera cultural del país y aumentar la eficiencia del sistema educativo, pues “el sistema educativo nacional ha avanzado de manera notable desde el punto de vista cuantitativo. Sin embargo, no podría decirse lo mismo ni de su eficiencia administrativa ni de la calidad de educación que imparte” (Solana, 1982, p.142).

Consideramos que la educación es un agente de cambio para el bienestar de nuestro país ya que es el pilar fundamental para que los ciudadanos vivan en una sociedad con principios y valores que enriquezcan su actuar cotidiano y por ende, no caer en un estancamiento de subdesarrollo, concordamos con el pensamiento

de Fernando Solana (1982) pues comparte que “ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación” (p.26). Para completar esta percepción, más adelante menciona que “La calidad de la vida de las futuras generaciones de mexicanos dependerá de la calidad que alcance la educación que hoy se ofrece” (p.148).

En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional se crea en 1978 con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y del magisterio, con lo cual se respondió a un compromiso político asumido por José López Portillo durante su campaña presidencial. Este proyecto se consideró como uno de los centros de alto rango académico en materia educativa (Solana, 1982).

Si bien la nueva Universidad [...] se crea en 1978 sin tener un proyecto definido. La SEP deseaba una institución de alto nivel académico en dónde formar sus cuadros [...] La UPN contó con todo el apoyo financiero, ya que fue un compromiso del presidente con el magisterio nacional. Así, su presupuesto pasó de 116.8 millones inicialmente a 1 068.7 millones de pesos en 1982, (Guevara, 2002, pp. 78-80).

El siguiente aspecto a tratar, es la reforma educativa de 1972, que implicó un cambio educativo en cuanto a los anteriores planes y programas, métodos y contenidos pedagógicos. Dentro del sistema educativo se denominó a la conocida política educativa como reforma educativa, modificando solo el nombre, pero dejando las mismas funciones que le competen en el ámbito educativo es importante mencionar que estos cambios fueron planteados durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, (1970-1976).

Es de suma importancia mencionar que sólo el Poder Ejecutivo Federal a través de la SEP es quien formula los planes y programas de estudio. La figura del presidente es muy relevante en la toma de decisiones educativas porque tiene la facultad de solicitar a especialistas la elaboración de los libros de texto y materiales

pedagógicos, así como acreditar y certificar los niveles educativos de cada estudiante y por último, evaluar los planes, programas y métodos.

Ésta fue la expresión que sirvió para designar desde el principio hasta el final todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas instituciones que la expedición de nuevas leyes, la renovación de los libros de texto y aún la expansión del sistema escolar, (Latapí, 1989, pp. 65-66).

Subrayamos que no contar con una teoría de aprendizaje es antipedagógico e interviene desfavorablemente en el cumplimiento de los objetivos, la escasez que presenta el sustento teórico y metodológico en el actuar educativo es una problemática exorbitante para todos los agentes de la educación (autoridades, maestros, alumnos, padres de familia), el riesgo de llevar a cabo un alto nivel de subjetividad conlleva a una nación a ser tercermundista “la SEP nunca optó por una teoría del aprendizaje en sentido estricto ni se vinculó con alguna de las corrientes psicológicas hoy en boga, pero sí mantuvo y aplicó hasta donde le fue posible este concepto básico del proceso de aprendizaje”, (Latapí, 1989, pp. 71-72).

Este nuevo proyecto político concebía a la educación desde cuatro enfoques, que hacían explícitas e implícitas las necesidades y los cambios urgentes que se debían hacer, mismas que demandaba la sociedad. Esta reforma tenía la obligación de hacer comprender a los estudiantes la inversión de su estudio como un beneficio personal y la utilidad de los conocimientos para su futuro laboral, a continuación se muestran:

- como bien en sí mismo: es decir, como beneficio social que enriquece la cultura de amplios sectores de la población, asegura la unidad nacional y contribuye al desarrollo económico del país;
- como medio de legitimación ideológica del sistema político mexicano y del propio gobierno;

- como oferta de un camino de ascenso social, principalmente para las clases medias;
- como dádiva política en la negociación de apoyos, particularmente de las clases más desprotegidas suburbanas y rurales para las cuales la educación es el beneficio social más inmediato y deseable, (Latapí, 1989, pp. 60-61).

Estos cuatro puntos muestran que la educación es un programa social desequilibrado, porque el Estado plantea en su ideología, desigualdades como la capacidad de escalar a otras estratificaciones sociales entre las clases medias y las clases más desprotegidas “Los sistemas educativos [...] son medios para canalizar fuerzas sociales y orientarlas hacia la realización de valores. Su razón de ser es apoyar los esfuerzos de los hombres y los pueblos por humanizar su historia” (Solana, 1982, p. 29).

Décadas atrás en el año de 1941 estaba en función la Ley Orgánica de Educación Pública, para el año de 1973 con las innovaciones de la nueva política educativa se expide la Ley Federal de Educación, esta nueva ley tiene la visión de fomentar activamente la participación de los educandos y que el maestro sea un intermediario en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La ley [...] define a la educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y como factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar el sentido de solidaridad social, (Latapí, 1989, p. 67).

Las leyes federales son procedentes de la política educativa, sus otros componentes de esta última son: los reglamentos de todas las instituciones educativas, los decretos, los programas, proyectos y acciones pedagógicas para

cubrir las necesidades específicas de la población; para su cumplimiento se apoya de los sectores económico, social y cultural. Por lo tanto, abre nuevas posibilidades y renueva los objetivos planteados por un determinado lapso para verificar si fueron alcanzados o no y, por ende, se actualizan los ideales.

La política educativa del Gobierno de la República se basa en la letra y en el espíritu del artículo tercero constitucional. Además responde a los problemas fundamentales del país que son los sociales, en particular al enorme rezago que padece la nación en materia educativa, (SEP, 1982b, p. 17).

Este tipo de acciones no solo se centran en lo legal o jurídico, su eje de acción también es conocer la situación del país y generar cambios a través de las más óptimas decisiones. “Supone ciertamente técnicas, pero su significado deviene de los fines que se propone conseguir. La política educativa es, en el fondo, solo un medio para realizar los valores del México mejor anhelado por todos”, (Solana, 1982, p. 46).

En síntesis, la toma de decisiones de la política educativa se basa en las orientaciones filosófico-jurídicas, la estructura programática y la estrategia educativa. La primera se refiere a todo el marco legal de la educación; la segunda estipula los objetivos de acuerdo a la situación del desarrollo educativo y los objetivos para alcanzar las metas; el último se enfoca a las prioridades de los programas establecidos y a su buen funcionamiento. Estos tres componentes se fundamentan en lo estipulado en el artículo 3° de la Constitución como eje central.

La nación, en pleno desarrollo, orgullosa, solida, institucionalmente, de 67 millones de habitantes, que se ha preservado dentro de la libertad a pesar de las desigualdades, que ha fortalecido su independencia a pesar de su geografía, tenían un promedio de

escolaridad de solo algo más de tres años, lo que nos hacía ser una sociedad de tercer grado de primaria, (SEP, 1982b, p. 17).

En 1979 se llevó acabo la V Conferencia Regional de Ministros en México, ésta estipula que:

ningún país podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación. Que el desarrollo no puede medirse solo por los bienes o los recursos de que dispone una comunidad sino, fundamentalmente, por la calidad de las personas que los produce y los usa. Que es el *ser* no el *tener* lo que deberá ejercer primacía en la concesión y orientación de las políticas globales del desarrollo de los países, (Solana, 1982, p.34).

En esta Conferencia se habló del impacto que tiene la educación en un país, pues ésta puede beneficiar en gran medida el desarrollo integral, porque mientras los ciudadanos tengan mayor educación, ética y valores las riquezas de un país podrán ser distribuidas equitativamente dejando a un lado la ignorancia y el atraso en la que se puede estancar una nación.

2.3.1 Programa Sectorial de Educación en el periodo de José López Portillo

El programa sectorial es aquel que va establecer las pautas, objetivos y acciones durante un sexenio presidencial, en los diferentes ámbitos para que se resuelvan las problemáticas que demanda una nación, en estas líneas nos enfocaremos exclusivamente a los datos y a la información que extrajimos de la *Memoria 1978-1982 Programa Primaria para Todos los Niños* de la SEP.

En marzo de 1978 el presidente de la República pretende asegurar a todos los mexicanos la educación elemental, para alcanzar este objetivo se propuso asegurar a todos los niños y niñas mexicanas la educación primaria, impulsar la enseñanza

del castellano entre quienes carecen de él y ampliar decididamente la educación para adultos.

Es por ello que surge el programa, siendo de carácter prioritario dentro de los demás proyectos para su realización y ejecución fue necesario hacer un diagnóstico para identificar las carencias que la educación primaria presentaba en esa época, pretendía ofrecer educación primaria de 6 a 14 años de edad en el país. Con el Plan de Once Años ya se había aumentado la matrícula, sin embargo con base al informe de la SEP para el año de 1980 el objetivo de cubrir la matrícula al 100% se cumplió.

La política educativa de este sexenio se reflejó a través de cinco objetivos generales que orientaron y organizaron la educación:

1. La educación básica a toda la población, particularmente a la que se halla en edad escolar.
2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
3. Elevar la calidad de la educación.
4. Mejorar la atmosfera cultural.
5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo, para lo cual es indispensable la descentralización de los servicios (SEP, 1982b, pág. 47).

De estos objetivos generales se desarrollaron 52 programas con objetivos y metas específicas, dándole prioridad a solo 12 programas (SEP.1982b).

A finales de la década de los setenta se realizó el diagnóstico para fundamentar su planeación e implantación de las acciones, dicho diagnóstico ayudó a tener un panorama general de la participación del sistema en la educación primaria de las deficiencias y problemáticas que presentaba, de lo cual se encontró la deserción, la reprobación, el abandono temprano, así como la cuantificación de

la matrícula inscrita, la demanda, la infraestructura escolar, la eficacia del sistema, factores externos e internos que impedían ofrecer los servicios a las demandas.

En los factores externos quedaron incluidos: el crecimiento y la migración de la población; el desarrollo económico de las entidades y los grupos sociales; la desnutrición; factores familiares y ambientales. Mientras que en los factores internos se incluyó: la estructura, objetivos y contenidos del sistema; sus materiales didácticos, métodos y técnicas; el personal docente; los recursos materiales; los recursos financieros, la administración del sistema; la organización y supervisión escolares y la investigación e innovación educativas, (SEP, 1982b, pág. 21).

Respecto a la población atendida se estima que en 1921 era de 2.3 millones y 1.3 mil en el ciclo escolar 1977-1978, la atención a esa demanda se distribuía en un 70% de la federación, un 25% los gobiernos estatales, mientras que con un 5% los particulares, predominando la federación, sin embargo la distribución de la matrícula era muy desigual en las entidades de la República, ya que la federación absorbía la totalidad de la demanda en siete entidades y los gobiernos estatales sostenían más del 40% en cinco entidades (SEP, 1982b).

El diagnóstico reveló que en 1978 se atendía a 70 mil localidades, de las cuales 45 mil poseían servicio directo de primaria, 25 mil acudían a localidades vecinas con ese servicio y 25 mil 400, por su ubicación geográfica y reducido número de niños en edad escolar, no tenían posibilidad de acudir al servicio educativo [...] se habían logrado sustanciales avances en la atención a la demanda. En el ciclo escolar 1977-1978 se atendía al 87.7 por ciento de la demanda; sin embargo, los avances se concentraron en el medio urbano y en poblaciones rurales relativamente grandes, (SEP, 1982b, pág. 28).

Respecto al egreso satisfactorio de la primaria en el mismo periodo concluyeron sexto grado 46 de cada 100 matriculados, el promedio nacional presentaba grandes desigualdades ya que en el mismo ciclo escolar cinco entidades tenían una eficacia terminal menor al 30% y de las 27 entidades solo cinco alcanzaban más del 60%. Debido a esto la repetición se presentó e hizo que se alargara el tiempo a más de seis años para terminarla, teniendo repercusiones en recursos humanos pues esto implicaba las contrataciones de más personal docente y administrativo mientras que en lo económico debían aumentar los materiales de enseñanza.

Entre los factores se encuentra la reprobación con una estadística de 10.7% para este mismo ciclo escolar en el que la cantidad de niños reprobados ascendió a un millón 334 mil, otro factor fue la deserción los datos que la SEP (1982b) publicó fue que “el 8.4 por ciento de los niños que se inscribieron en 1976-1977, no lo hicieron en el periodo 1977-1978; es decir, un millón 26 mil escolares abandonaron las aulas en el lapso de un año” (pág. 29). Aunado a eso afectaban también las escuelas incompletas que reflejaban un 45 por ciento de total de las escuelas del país, se contaba con 27 mil de ellas.

El abandono de la escuela sin concluir los seis grados deriva en gran parte de la reprobación. La repetición de cursos por la falta de atención especial, el atraso pedagógico y situaciones de extra-edad originan que el alumno pierda el interés en la escuela y acabe por abandonarla, (SEP, 1982b, pág. 31).

Gracias al diagnóstico que realizó la SEP, se pudo establecer el objetivo general, metas y estrategias del programa (SEP, 1982b, p.) quedando de la siguiente forma:

1. OBJETIVOS.

Su objetivo general fue lograr que todos los niños de 6 a 14 años de edad tuvieran la oportunidad de ingresar a la primaria y la posibilidad de terminarla.

2. ESTRATEGIAS

Con base a su objetivo general se definieron las siguientes estrategias:

- Propiciar que los gobiernos estatales y municipales y la comunidad en su conjunto participarán en el programa.
- Alcanzar el equilibrio educativo entre los estados y dentro de los mismos.
- Impulsar la desconcentración administrativa de la Secretaría de Educación Pública mediante el fortalecimiento de sus delegaciones generales en cada estado.
- Crear una Coordinación Nacional del Programa, para sentar las bases de funcionamiento del mismo.
- Mejorar los sistemas de asignación de recursos.
- Poner de manifiesto los principales problemas que afectan la educación primaria y proponer soluciones al respecto.

Estas acciones reflejan la reestructuración que se llevó a cabo en la administración de la SEP para cumplir con sus objetivos a través de estas estrategias.

3. METAS

Las metas del programa fueron:

- Ofrecer la primaria completa a todos los niños a partir de septiembre de 1980

- Sentar las bases para lograr una eficacia terminal de 75 por ciento en junio de 1986.

De acuerdo con lo anterior, el programa se abocó, fundamentalmente, a buscar soluciones al desequilibrio existente entre la oferta y la demanda educativas; al mismo tiempo llevó a cabo diversas acciones tendientes a lograr mayor permanencia de los niños en la escuela para que éstos concluyeran los seis grados de educación primaria.

4. LINEAS DE ACCIÓN

Ante la problemática que afectaba a la educación primaria hasta 1978, el Programa Primaria para Todos los Niños, a fin de alcanzar sus objetivos y metas, se propuso las siguientes tres líneas generales de acción, mismas que habrían de orientar los esfuerzos por realizar:

- Expandir ordenadamente el sistema de educación primaria.
- Propiciar en las diversas localidades la permanencia de los niños en la escuela y de los maestros en los centros de trabajo a los que son asignados.
- Elevar la eficiencia administrativa como soporte de la expansión.

Tabla 9
Acceso a la educación primaria en dos periodos diferentes.

1972-1978	1982
No tuvieron acceso a la educación primaria 1.8 millones de niños por falta de cupo.	Se logró cubrir la demanda con una inscripción total de 14.9 millones de niños.
	Se construyeron 15 000 escuelas (algunas inconclusas).
	Se ofreció educación primaria a 25 400 localidades que no contaban con el servicio.
	La eficacia terminal se elevó de 46 a 53%.

Fuente: Noriega, 1985, p. 83.

Estos resultados muestran los avances obtenidos en el acceso a la educación durante la reestructuración planteada por el Programa, así como el aumento en la eficacia terminal de los alumnos inscritos y la proporción de infraestructura escolar en puntos donde no había.

En las zonas más pobres se pidió el apoyo de la comunidad para construcción de escuelas o los servicios de transportes. Este tipo de políticas explican en parte la reducción del gasto de educación primaria durante el sexenio, el cual pasó de representar 56.8% en 1977 a 53.6% en 1981, (Noriega, 1985, pp. 64-85).

Las estadísticas de Noriega al referirse a la reducción económica en los servicios educativos muestran que este 3.2% influyó en la construcción de escuelas y quizá en otros servicios.

2.4. La reforma curricular de 1972 y el método de enseñanza

Los primeros LTG se elaboraron con base en los planes y programas de estudio de 1957, dichos impresos se entregaron al presidente Adolfo López Mateos en el año de 1960. Los contenidos curriculares de este periodo estuvieron configurados a partir de las siguientes temáticas:

Los planes y programas de 1957 tienen tres ejes: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana, por lo cual, se conciben como nacionales -pues tienen como objetivo contribuir a la unificación del sistema educativo mexicano y a la homogeneidad del espíritu nacional-, (Villa, 2009, p. 164).

La peculiaridad de esta primera generación, es la de un exponencial contenido nacional y patriótico. Cabe destacar que hubo un desfase en cuanto a los planes y programas de estudio, pues en realidad, se pretendía elaborar estos nuevos tipos de libros: gratuitos, a partir de nuevos contenidos curriculares expresados en los planes de estudio desarrollados en 1960.

La SEP consideró conveniente terminar la colección para todos los grados con los programas de 1957, por considerar que lo fundamental en ese momento era consolidar el libro de texto gratuito y obligatorio, que había provocado una fuerte oposición por parte de la iglesia, de organizaciones empresariales y de algunas asociaciones de padres de familia y de colegios católicos, (Villa, 2009, p. 86).

Fue así que por este tipo de problemáticas se optó por no reemplazar o cambiar los planes y programas con la finalidad de no generar más conflictos sociales, pero sí originó un desajuste respecto a la educación. Otro de los dilemas fue que “Se dejó en libertad a los maestros para que eligieran el método apropiado a su región y a sus educandos, pero se expresó la preocupación de la SEP por la improvisación de métodos” (Salcedo Aquino, 1982, p.34). Este hecho pedagógicamente es crítico porque el método educativo con el que se enseñará a una determinada población debe pasar por el proceso de la planeación educativa y debe tener sustento teórico.

Posteriormente, las autoridades decidieron combinar los programas de 1957 y 1960 para la producción de los próximos volúmenes de LTG, con la finalidad de reparar en la medida de lo posible el desfase entre los objetivos de ambos. Sin embargo, para la década siguiente en el año de 1972 los LTG transitaron hacia una nueva reforma educativa, la cual planteó la renovación de los planes y programas de estudio, así como el método de enseñanza y, por ende, hacia un cambio de contenidos.

Los libros de la segunda reforma coinciden con el régimen del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), en el que se aprueba una nueva Ley Federal de Educación (1973) que sirve de fundamento a los LTG de esta época. En este sexenio se crea una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa que insistió en una concepción diferente de la educación y un cambio curricular en primaria (1972), a partir de la cual los LTG son reformados por primera vez, (Villa, 2009, p.89).

Es de suma importancia señalar que este acontecimiento fue conveniente pues desde la creación de estos materiales educativos por primera vez habría una coherente relación entre los contenidos y los LTG.

Los tres ejes de los planes de estudio de 1957-el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana- son disueltos por los nuevos planes y programas de estudios, cuyos objetivos son preparar a las nuevas generaciones para asumir su propio aprendizaje, darles una conciencia histórica, y desarrollar en ellas una actitud científica ante el mundo, (Villa, 1988, p. 164).

Los cambios apreciados de los contenidos de las reformas son primero en la de 1957 se generó una identidad nacional en los estudiantes, después en la de 1960 se procuró tomar una postura más humanista tomando en cuenta las necesidades de los educandos y, por último, en la de 1972 el objetivo se centró en hacer trascender el quehacer de los estudiantes de manera activa y mostrándoles el contexto internacional. En el siguiente cuadro se muestra la malla curricular de estos tres planes de estudio:

Tabla 10

Planes de estudios de las reformas curriculares de la educación primaria.

Planes de estudio		
1957	1960	1972
<p>Once asignaturas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje. 2. Aritmética y Geometría. 3. Ciencias Naturales. 4. Geografía. 5. Historia. 6. Educación cívica y ética. 7. Dibujo. 	<p>Seis áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico. 2. Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales. 	<p>Siete áreas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Español. 2. Matemáticas. 3. Ciencias naturales. 4. Ciencias sociales. 5. Educación física. 6. Actividades artísticas. 7. Actividades tecnológicas.

8. Música y canto. 9. Trabajos manuales. 10. Economía doméstica. 11. Educación física e higiénica.	3. La comprensión y el mejoramiento de la vida social. 4. Actividades creadoras. 5. Actividades prácticas. 6. Adquisición de los elementos de la cultura: lenguaje y cálculo.	<p>Evaluación de contenidos de los LTG 1978, resultado: LTGI.</p> <p>Se agrega el área de Educación para la Salud.</p>
---	--	---

Fuente: Salcedo Aquino, 1982, pp. 38-43.

Algunos de los aspectos que se tomaron en cuenta para realizar estas renovaciones fue la evidente realidad social y económica de nuestro país. México necesitaba mejorar, adecuar y elevar la calidad de la educación para su progreso. Para ello, en 1972 se transformó y se guió la labor de educar tomando como base del proceso de enseñanza-aprendizaje a los educandos:

aplicar una metodología pedagógica ajena al verbalismo y a la enseñanza libresca, para inducir al educando a dejar de ser memorizador de conceptos y, en cambio convertirse en una persona que razonara y comprendiera la esencia de los mismos; diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente facilitaran la enseñanza y transmitieran el pensamiento científico contemporáneo, según una estructura didáctica actualizada; revisar la formación de los profesores y promover su actualización científica y pedagógica, (Meneses citado en Villa, 2009, p.167).

El cambio sobre el método pedagógico para educar fue notorio pues el que predominaba en las décadas de los cincuenta y sesenta fue el paradigma

conductista el cual se caracteriza por el aprendizaje memorístico, el espacio donde se realizan las actividades se restringen en el salón de clases, los estudiantes son totalmente pasivos mientras que el maestro es el ser activo durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje y, por último, el ambiente se singulariza por autoritarismo.

Posterior al método conductista se retomó el paradigma de la escuela activa, el aprendizaje de éste se basa en el empirismo para generar el pensamiento crítico y científico. La labor de enseñar se guía a partir del respeto a los estudiantes, el contenido curricular plantea y elabora su contenido de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños y niña, así como el medio donde se desempeñan las actividades, éste no debe estar limitado al salón de clases es decir, los centros escolares tanto como otros espacios son aptos para desempeñar la labor educativa, y deben ser lugares que estimulen el interés y ayuden al avance del aprendizaje para que ambos actores sean activos.

La enseñanza primaria fue la más beneficiada por las innovaciones cualitativas de la reforma. Con la reforma de los planes, programas y libros de texto se inició una movilización hacia la innovación, principalmente al establecer los siguientes criterios para la estructuración de los programas: el carácter permanente y abierto del proceso educativo, la actitud científica, la conciencia histórica, la relatividad del conocimiento y el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza. Estos criterios definen una filosofía educativa propia y original. Se fomentó así una actitud activa y crítica en el alumno, (Latapí, 1989, p.94).

También se plantearon cambios en la labor de los maestros porque “No insistan en la memorización sino en la capacidad de observación, el análisis, las interrelaciones y en la deducción; no darán el conocimiento ya elaborado sino llevarán al educando a aprender por sí mismo y estimularán su creatividad”, (Solana,

1982, p. 42). El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) elaboró un nuevo plan junto con los nuevos programas de estudios, éstos exponían los siguientes objetivos generales de la educación primaria:

propiciar el desenvolvimiento integral de la personalidad del niño; propiciar el conocimiento del medio en que vive; favorecer su proceso de socialización; favorecer la comprensión e interpretación de hechos y principios, de modo que pueda registrar y utilizar informaciones de acuerdo con sus intereses vitales; proporcionarle los medios para aprender eficazmente por sí mismo; ofrecerle alternativas para aprender y fomentar el placer en el estudio; desarrollar las diversas expresiones artísticas; fomentar su participación en todos los ámbitos; desarrollar su juicio, (Aguilar en Villa, 2009, p. 90).

Todo este entramado de objetivos abarcan todas las áreas en las que el estudiante se debe desarrollar para adquirir habilidades integrales (emocionales, físicas, intelectuales, sociales, etc.). Para alcanzar estos planteamientos las autoridades tendrían que otorgar el material indispensable y necesario para cultivar el amor al estudio y cambiar las negativas perspectivas sobre la educación.

En el siguiente cuadro se desglosan los criterios de elaboración de los planes y programas correspondientes a 1972.

Tabla 11
Criterios de elaboración de los planes y programas de 1972

1. El carácter permanente de la educación, la cual se inicia en el nacimiento y está presente a lo largo de la vida.
2. La actitud científica, que consiste en la capacidad de observar y registrar; integrar, examinar y revisar; formular juicios tentativos rechazando el dogmatismo y desarrollando el sentido crítico.

3. La conciencia histórica, necesaria para explicar el presente en función de los cambios del pasado y prevenir el futuro.
4. La relatividad, por la que todo debe verse como sujeto a revisión y reelaboración; ella es importante tanto a la adaptación al cambio permanente como para el desarrollo de la tolerancia que garantice una convivencia pacífica.
5. El acento en el aprendizaje, ya que en él-y no en la transmisión de la información- se basa el proceso educativo. Por eso el énfasis debe ponerse en que los estudiantes “aprendan a aprender”.

Fuente: Salcedo Aquino, 1982, p.42.

Estos criterios dan a conocer la esencia de esta innovación educativa, en la mayoría de los puntos se enfatiza el desarrollar una actitud crítica y científica en los alumnos por medio del aprendizaje. La perspectiva sobre el rol de los educandos se pretendía cambiar para que estos fueran partícipes activos y ya no pasivos. “Se buscaba que el educando aprendiera a aprender, lo que le permitiría adquirir capacidad de análisis y de crítica para resolver conjuntamente los problemas comunes del medio que lo rodea”, (Aguilar en Villa, 2009, p. 90).

En el programa de esta reforma las materias conocidas como asignaturas cambiaron sus nombres por áreas de conocimiento, divididas en cuatro áreas de estudio fundamentales: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales así como, tres áreas de estudio complementarias: Educación Física, Actividades artísticas y Actividades tecnológicas. “Los criterios para estructurar los programas fueron: el carácter permanente de la educación; la actitud científica; la conciencia histórica; la relatividad; y el acento en el aprendizaje”, (Villa, 2009, p.89).

La ideología de esta reforma y su relación con los LTG, se refiere a que fueron los principales vehículos que facilitaron la distribución y divulgación del nuevo enfoque educativo junto con el resto de las innovaciones pedagógicas. “diseñar el contenido de nuevos libros de texto que realmente facilitaran la enseñanza y

transmitieran el pensamiento científico contemporáneo, según una estructura didáctica actualizada; revisar la formación de los profesores y promover su actualización científica y pedagógica”, (Meneses citado en Villa, p.167).

En el siguiente cuadro se aprecian las características y objetivos de cada asignatura de 1972.

Tabla 12
Características y objetivos de las asignaturas en los programas de 1972

Área pragmáticas	Características y objetivos
Español	Cultivar el lenguaje es, por un lado, desarrollar el pensamiento mismo y, por otro, proyectarse con plenitud a través de la palabra y dar un sentido al mundo en que se vive. Por lo tanto, sólo una concepción amplia del lenguaje, no limitada por criterios normativos o academicistas, permitirá el manejo espontáneo y pleno de la lengua.
Matemáticas	<p>Uno de los instrumentos más poderosos que ha creado el hombre para normalizar su pensamiento son las matemáticas, de las que se ha servido para explicar y explicarse las más diversas situaciones. Las matemáticas fomentan en el educando la capacidad de formalizar con precisión, es decir, la capacidad de razonar y de aplicar dicho razonamiento a situaciones reales o hipotéticas de las que se derivan conclusiones prácticas u otras formalizaciones.</p> <p>Se pretende lograr que adquieran habilidades y capacidades para integrar las matemáticas con otras áreas y, así, relacionar los conceptos matemáticos con las actividades y situaciones dentro del hogar, la escuela y el medio en general.</p>

Ciencias Naturales	A través de ellas, el hombre aprende a utilizar el universo físico que lo rodea. En su enseñanza se hace hincapié, por una parte, en el dominio de los métodos que permiten conocer lo que el hombre sabe y crean la conciencia de lo que aún ignora, y, por otra, en la asimilación de un cierto número de principios fundamentales, no privativos de ninguna disciplina especializada sino de las ciencias naturales en su conjunto y aún de muchos otros campos de trabajo humano.
Ciencias Sociales	<p>Esta área sustituye el estudio de tres materias que antes se enseñaban de manera independiente: historia, geografía y civismo. Esta reordenación académica tiene como finalidad estudiar al hombre como lo que es, un ser eminentemente social. Engloba, por lo tanto, conocimientos de antropología, geografía humana, economía, ciencias políticas, sociología e historia.</p> <p>Se pretende, como primer objetivo, hacer entender al educando el medio social, político, económico y cultural que lo rodea y sus complejas interrelaciones y familiarizarlo con el método de las ciencias sociales en su conjunto y con las diferencias que existen entre las ciencias sistemáticas del hombre y las ciencias históricas. Al mismo tiempo, se pretende infundir en los alumnos el espíritu crítico, o sea la capacidad de apreciar tanto los aspectos objetivos y constantes, como los subjetivos y cambiantes de cualquier teoría y método de la ciencia y la conducta del hombre, reafirmando así su propia identidad.</p>
Educación Artística	El arte, junto con la ciencia, es la expresión más elevada del pensamiento humano, y como ella satisface necesidades que han acelerado el desarrollo del hombre colectivo. Incluida como área educativa, se imparte a través de

	actividades graficoplásticas, corporales, orales y musicales que despiertan en el niño su sensibilidad por la belleza, ponen en juego su creatividad y talento naturales, estimulan su imaginación y le ofrecen una visión estética del universo.
Educación Física	Estos programas contienen unidades de aprendizaje que no se limitan sólo a la mera ejecución de movimientos corporales o de coordinación, sino que están adaptadas a los diversos niveles de maduración de los escolares. Incluyen actividades que se proponen desarrollar la capacidad de protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico, procurando, además, que las unidades se relacionen con conocimientos de otras áreas programáticas para realizar observaciones, juicios críticos y expresiones orales y plásticas.
Educación Tecnológica	Se procura lograr que el escolar adquiriera habilidades básicas de la más variada aplicabilidad en la escuela y en la vida. Se pretende que el educando adquiriera conciencia sobre la obligación de aprovechar en forma óptima los recursos naturales; que tenga una noción clara de la forma en que el hombre ha conseguido dominar el medio que lo rodea y utilizar las fuerzas de la naturaleza en su provecho.

Fuente: Salcedo Aquino, 1982, p.43.

En este cuadro resaltamos los objetivos y características del área pragmática de las ciencias sociales pues en nuestro análisis de las fuentes primarias abordamos una unidad completa de los LTGI.

En términos generales los nuevos programas proponían que los estudiantes visualizaran que su vida personal y su vida social estaban totalmente ligadas para poder entender su realidad. El propósito de integrar las áreas de conocimiento y el mostrarles fenómenos que sucedieron en su medio inmediato resultó ser el medio

más idóneo para los educandos de primero y segundo año de primaria, pues en el transcurso de este proceso educativo caracterizado por ser científico e innovador se les brindarían posteriormente herramientas y otros tipos de habilidades a desarrollar.

Por último, en palabras de Pablo Latapí expresó que los LTG de dicho periodo

cumplían con cuatro condiciones que deben esperarse de la orientación social de un texto de uso nacional: no son dogmáticos; afirman los derechos humanos; autoridades consultaron su orientación y contenido con los principales grupos de opinión; y están bien hechos pedagógicamente, (Latapí en Villa, 2011, p.169).

Este punto es crucial pues más adelante descubrimos que los LTGI tienen pequeñas pizcas de estos cuatro puntos que Latapí menciona, lo establecido teóricamente en el programa y en los planes de estudio en efecto sí están bien elaborados, pero esos contenidos llevados a los LTGI tienen contradicciones.

CAPÍTULO 3

AUXILIAR PARA EL MAESTRO Y LIBRO PARA EL ALUMNO

**Se trata de los libros más humildes, pero a la vez los más
simbólicos que una nación adulta puede ofrecer
gratuitamente a toda su niñez**

Martín Luis Guzmán

3.1. Programa de 1978: método integrado

Durante este periodo el Estado y la SEP atendieron algunas problemáticas del sistema educativo, innovando y actualizando sus planes, programas de estudio y libros de texto en la educación primaria. Decidieron mejorar y aumentar la calidad educativa por medio de una destacada evaluación para identificar deficiencias en los contenidos y métodos educativos.

Considerando la gran experiencia de la reforma educativa de 1972 y con el objeto de institucionalizar la evaluación de los contenidos, planes y programas de estudio, se creó en 1978 el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, que tiene como objeto proponer lineamientos para el análisis y revisión de los contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos y normas técnico-pedagógicas, así como para el diseño de los libros de texto y otros materiales y auxiliares didácticos y culturales, (Salcedo, 1982, p .44).

Fernando Solana, señaló que las funciones específicas de este Consejo estarían orientadas a un periodo de revisión minuciosa de los planes y programas, con el fin de implementar cambios pedagógicos que transformaría a los LTG, también se mejorarían las guías didácticas que acompañan los textos y se revisarían los objetivos, normas y procedimientos de evaluación (Solana, 1982).

Se acordó elaborar programas y libros de texto gratuitos integrados para los dos primeros grados de la educación primaria, mantener la enseñanza por áreas del tercero al sexto, y editar monografías para cada uno de los estados de la federación. Los programas escolares siguieron manteniendo los objetivos anteriores, pero aumentaron a ocho áreas programáticas, pues se aumentó la de Educación para la Salud, (Villa, 2009, p.92).

Como consecuencia se crearon los LTGI, pues fueron el resultado de dicha evaluación. Este programa consideró las necesidades de su población escolar “Se ha buscado que los niños tengan un material didáctico estimulante y de fácil manejo, que induzca a participar activamente en el aprendizaje y de esta manera les propicie una educación equilibrada y armónica”, (Aguilar, 1982, p.239). Estos libros se destinaron solo a los primeros y segundos grados de primaria, es de suma importancia recalcar que para su elaboración participaron expertos en temas educativos, en su mayoría activistas, a continuación presentamos algunas áreas que participaron en su elaboración:

Supervisión técnica y pedagógica: Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos.

Coordinación general: Raúl Ávila.

Coordinación de redacción: Miguel Ángel Curiel.

Redacción: Raúl Ávila, Miguel ángel Curiel, Esther Jacob Armida de la Vara, Esmeralda Viñais. **Colaboración:** Teresa Garduño, Elsa Pallavicini.

Corrección de estilo: Gilberto Herrera, Rosario Lara, Aralia López.

Asesoría: Carlos Acuña, María Álvarez, Elsa González, Graciela González de Tapia, Aurora Consuelo Hernández, Eva Janovitz, Juan F. Millán, Magdalena Mirus, Magdalena Navarrete, Araceli Otero, Sara Poot, Rosa María Rodríguez, María del Carmen Sanjuán, Cuauhtémoc Tavera, Daniel Toledo.

Dirección artística: Carlos Palleiro.

Este método tuvo como finalidad en su integración plasmar el contexto real en sus contenidos, teniendo como principal característica enseñar el medio de manera unificada a los estudiantes, tomando en cuenta que en cada área de conocimiento la realidad se puede conocer parcialmente (Aguilar, 1982). Este mismo autor expone algunas características que posee un programa integrado:

- I. Trata de unificar, de reunir todas las cuestiones en torno a un punto unitario que dé significado a todo lo demás; busca la forma de dar una estructura

orgánica a los contenidos, a los objetivos de aprendizaje y a las actividades.

II. Logra integrar las ocho áreas de conocimiento en el plan de estudios, organizándolas lógicamente y científicamente y concatena los conocimientos en una síntesis sólida y rica en significado para el educando.

III. Evita repeticiones, saltos, dispersiones y fragmentaciones, así como la falta de coherencia entre los contenidos

IV. Se concentra en situaciones vitales y en los intereses del niño.

V. Favorece que los niños sean agentes de su propio aprendizaje

VI. Su metodología está basada en el método científico y propicia el aprendizaje en función del desarrollo integral del niño (pp. 45-46).

Desde la tercera hasta la quinta característica del método integrado tratan aspectos educativos y mencionan los enfoques pedagógicos que guiarán la labor educativa. “Los conocimientos básicos y las habilidades específicas están en los libros de texto y en los programas de estudio. La forma—eficiente o no—de transmitirlos depende de los métodos pedagógicos y de la calidad de los maestros”, (Solana, 1982, p.145). Por otro lado, la estructura orgánica se ve reflejada en el índice de los LTGI, (ver figura 3) muestra la organización sistemática de las unidades y módulos que se verán durante todo el ciclo escolar; la “integración” está presente en las unidades y módulos de los libros.

Figura 3. Cuadro de segundo grado integrado

CUADRO DE SEGUNDO GRADO INTEGRADO							
UNIDAD 1 Todo cambia	UNIDAD 2 Experiencia escolar	UNIDAD 3 Nos relacionamos	UNIDAD 4 La vida y el medio	UNIDAD 5 El hombre y la naturaleza	UNIDAD 6 Producimos cosas distintas	UNIDAD 7 Medimos el tiempo	UNIDAD 8 Otros tiempos y lugares
MODULO 1 Mis vacaciones	MODULO 1 Como es mi escuela	MODULO 1 Relaciones en la familia	MODULO 1 El lugar donde vivo	MODULO 1 Nuestras necesidades	MODULO 1 Los productos del campo	MODULO 1 Día con día	MODULO 1 Nuestra localidad cambia
MODULO 2 El nuevo año escolar	MODULO 2 Qué hago en la escuela	MODULO 2 Relaciones en el trabajo	MODULO 2 Otros lugares	MODULO 2 Lo que obtenemos del medio	MODULO 2 Los productos de la industria	MODULO 2 Las actividades de la semana	MODULO 2 Vivimos en México
MODULO 3 Lo que nos rodea	MODULO 3 Los que trabajamos en la escuela	MODULO 3 Relaciones en la recreación	MODULO 3 Dónde habitan otros seres vivos	MODULO 3 Transformamos la naturaleza	MODULO 3 Producimos bienes y prestamos servicios	MODULO 3 Las fiestas del año	MODULO 3 México y otros países
MODULO 4 Creecemos y nos desarrollamos	MODULO 4 Para que vamos a la escuela	MODULO 4 Relaciones con otros grupos sociales	MODULO 4 Mi mundo se amplía	MODULO 4 Cuidemos el medio	MODULO 4 Cooperación y organización	MODULO 4 El tiempo pasa	MODULO 4 México cambia

Fuente: SEP, 1981, p. 12.

Con la integración de todas las materias de los LTGI de segundo grado, se pretendía que el niño:

- I. Desarrolle la observación, la curiosidad, la atención, la imaginación y la reflexión, así como actitudes para la convivencia.
- II. Despierte el interés y el sentido de pertenencia a la comunidad. Comprenda y exprese experiencias personales. Se inicie en la experimentación elemental.

- III. Desarrolle su intuición espacial y temporal. Incremente su habilidad de coordinación psicomotriz, (Aguilar, 1982, pp. 241-242).

Estos son los componentes con los que se aseguraba el desarrollo integral de los niños y las niñas, consideramos que estos contenidos abarcan las áreas necesarias para este fin ya que retoman temas emocionales, sociales, físicos, entre otros, puesto que conforman la personalidad del niño al iniciar su educación primaria. Esta personalidad se manifiesta mediante conductas en la que intervienen lo afectivo (motivación, interés, atención); lo psicomotor (ejecución de movimientos coordinados, interrelaciones receptoras: motrices, auditivomotoras, visomotoras, etc.), (Aguilar, 1982, p. 239).

3.2. Tercera Generación: los libros de texto gratuitos integrados en su segunda edición

Los LTGI se caracterizan por ser la tercera generación de material educativo, editado, gestionado y distribuido por la CONALITEG. En 1978 se le encomendó a Raúl Ávila ser el coordinador de dichos libros, él ya había participado en la elaboración de la generación anterior, a su cargo se realizó el primer diseño de los LTGI conocidos como “libros experimentales”, su distribución a las aulas mexicanas se realizó en 1980, la creación de los LTGI oficiales data de 1981.

El proceso para la elaboración de esta singular generación de libros implicó diversas acciones:

Lograr la producción de los libros de texto gratuitos, objetivo principal de la Comisión, implica la integración de recursos materiales, humanos y financieros mediante el proceso productivo de las artes gráficas. Los elementos que destacan en la edición de un libro son los insumos materiales, la maquinaria y los niveles técnicos especializados del personal, pues de ellos dependen factores

importantes como cumplir con la cantidad de libros requerida en el tiempo establecido y con la calidad del producto, (Villa, 2009, p. 49).

El número total aproximado de ejemplares de la generación de libros (LTGI) 1976-1982 bajo el sexenio del presidente José López Portillo fue de 474, 635, 750.

Tabla 13
Producción de Libros de Texto Gratuitos por sexenio, 1960-2008

Periodo	Presidente	LTG
1960-1964	A.López Mateos	112, 743, 038
1964-1970	G. Díaz Ordaz	291, 644, 274
1970-1976	L. Echeverría Álvarez	414, 204, 560
1976-1982	J. López Portillo	474, 635, 750
1982-1988	M. de la Madrid Hurtado	537, 400, 000
1989-1994	C. Salinas de Gortari	609, 877, 000
1994-2000	E. Zedillo Ponce de León	848, 200, 000
2000-2006	V. Fox Quezada	1, 104, 488, 854
2007-2008	Felipe Calderón Hinojosa	397, 312, 979
		4, 790, 506, 455

Fuente: Villa, 2009, p. 87.

Tabla 14
Aumento por sexenio

Periodo	Presidente	Aumento de LTG por sexenio
1960-1964	A.López Mateos	---
1964-1970	G. Díaz Ordaz	178, 901, 236
1970-1976	L. Echeverría Álvarez	122, 560, 286
1976-1982	J. López Portillo	60, 431, 190
1982-1988	M. de la Madrid Hurtado	62, 764, 250

1989-1994	C. Salinas de Gortari	72, 477, 000
1994-2000	E. Zedillo Ponce de León	238, 323, 000
2000-2006	V. Fox Quezada	256, 288, 854

Fuente: Elaboración propia.

En efecto la producción de LTG incrementaron sus cifras en algunos sexenios presidenciales pero, la finalidad de mostrar estas cifras es que durante algunos años no se ve un alza considerable de producción entre las presidencias de L. Echeverría Álvarez y J. López Portillo pues de 1976 a 1982 solo aumentó 60, 431, 190 lo que significó un mínimo tiraje en comparación a los sexenios de A.López Mateos y G. Díaz Ordaz con un aumento en el tiraje de 178, 901, 236 triplicando la cifra de 1982; y de G. Díaz Ordaz a L. Echeverría Álvarez el tiraje se duplicó a 122, 560, 286 tomando como referente el de 1982.

Tabla 15

Composición del gasto corriente destinado por el gobierno federal a educación

Concepto	Porcentaje
Sueldos de maestros con grupo	88
Sueldos de directores escolares	2
Sueldos de supervisores	1
Personal administrativo	2
Libros de texto	3
Otros gastos	4

SEP, 1982 c, p. 38.

Con esta tabla podemos comparar las cifras del tiraje de los LTG con el gasto destinado por el gobierno para su producción, el desequilibrio entre los porcentajes muestran que la mayoría de este presupuesto se destinaba a los sueldos de maestros y solo el 3% para los libros de texto.

3.2.1. Descripción física de *Mi libro de segundo parte 2*

Las medidas de *Mi libro de segundo parte 2* tienen de largo 26 cm por 18 cm de ancho, mientras que su grosor es de 1.60 cm, el papel que se utilizó fue de gabazo de caña durante los años setenta y ochenta (Carrillo, 1982). Recalcamos que los libros de actividades para el alumno se componen de dos tomos *Mi libro de segundo parte 1* que abarca de la página 1 a la 326 y el segundo *Mi libro de segundo parte 2* de la 327 a la 638.

Figura 4. Portada *Mi Libro de Segundo parte dos*.



Fuente: SEP, 1984.

En la cubierta del libro se muestra una ilustración a todo color diseñada por Carlos Palleiro, su título es *Mi Libro de Segundo Parte 2*, y se incluye el logotipo de la SEP.

Destacamos que las portadas de los LTG han sido significativas durante la historia de estos recursos educativos, pues en cada generación han existido varios artistas que han participado en los diseños de las portadas, del contenido iconográfico y demás. Para conocer un poco más de éstos plantearemos en seguida, a manera de resumen, las etapas de los diseños de las portadas para llegar a la generación de LTGI y conocer las características de sus ilustraciones.

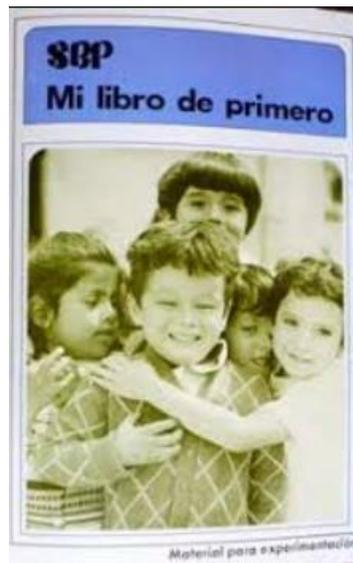
La primera edición de este tipo de libros fue en el año de 1960, sus portadas fueron diseñadas por famosos muralistas mexicanos de los cuales destacamos la participación de David Alfaro Siqueiros y Raúl Anguiano. El eje central del contenido ilustrativo se centró en la celebración de dos acontecimientos de suma importancia, el primero fue el 150 Aniversario de la Independencia de México de España y el Centenario de la Revolución. Las portadas perduraron dos años, después se cambiaron y unificaron por el diseño de Jorge González Camarena con su simbólica y muy conocida obra de arte nombrada “La Patria”.

Después, en 1972 se cambió la temática enfocada a un diseño con objetos muy conocidos por los niños, es decir, los juguetes, también se anexaron pluralidad de artesanías mexicanas. El artista encargado de proyectar las ilustraciones fue Juan Ramón Arana quien utilizó la técnica de collage para así llegar a la diversificación de los tipos de portadas para todos los libros.

Los LTGI tuvieron su primera edición oficial en 1981, el diseñador Uruguayo Carlos Palleiro estuvo a cargo de la dirección artística y también diseñó las portadas de dichos libros. Cabe destacar que esta tercera generación de libros tuvo años antes versiones experimentales (1979-1980) de las cuales sus portadas aún no tenían el diseño del uruguayo.

La primera portada para los libros de textos gratuitos integrados se llevó a cabo en su versión experimental de 1979 a 1980, su portada es la siguiente:

Figura 5. Portada experimental de los LTGI



Fuente: SEP, 1979.

La portada del libro experimental contiene el logotipo de la SEP, su título es *Mi libro de primero*, la imagen que se muestra en la portada es una fotografía donde cinco niños (dos niños y tres niñas) con diferentes expresiones faciales y características fisiológicas, movimientos corporales, parecen estar felices y ansiosos por salir en la foto.

De 1980 a 1981 se inició la versión experimental para segundo grado de primaria, en estas ya aparecían las ilustraciones de Palleiro:

Figura 7. Mi Libro de segundo parte 1.



Figura 6. Portada Mi libro de segundo parte 1.



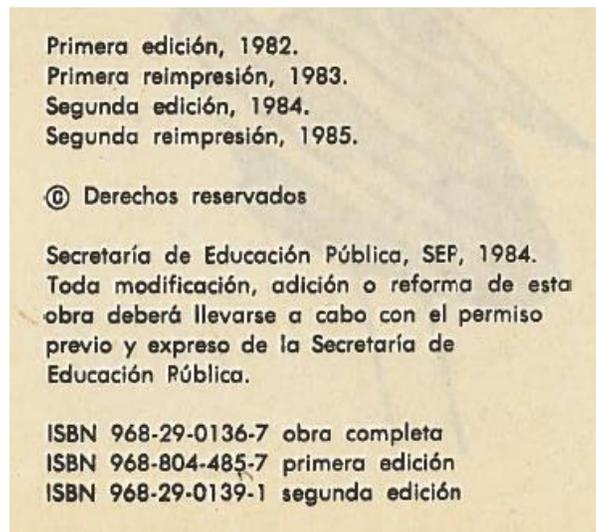
Fuente: SEP, 1984.

En las ilustraciones de Palleiro se observa el uso de colores, la vegetación, niños y niñas, aves, así como diversos animales siendo el eje central la flora y fauna de la mayoría de las ilustraciones hechas por el diseñador. El coordinador Ávila compartió en su artículo “Los libros de texto gratuitos y mi integración personal”, el proceso de elaboración de los LTGI para segundo grado de primaria, en el que expresa:

La edición definitiva de segundo se dividió en dos partes, en parte por los problemas de edición, en parte por los de la experimentación y en parte por los de distribución (1ª parte 1981, 2ª parte 1982). La primera parte salió apenas se había terminado la experimentación de la misma, en 1980. La segunda parte salió en 1982 precisamente porque su experimentación concluyó en 1981. A esta edición —ya no experimental, por cierto—, le agregamos un tercer volumen, de lecturas, que incluía autores tan afamados como Federico García Lorca, (Ávila, 2009, p. 15).

De acuerdo a Ávila, la primera edición oficial que usarían los estudiantes de segundo grado pasaron por serios dilemas, dando como resultado que la primera parte se concluyera en 1981 mientras que la segunda parte demoró y finalizó hasta 1982. También se destaca el surgimiento del libro de lecturas en la edición de los libros de 1982. La imagen que aquí se presenta es un fragmento de la página legal del libro de lecturas de 1984:

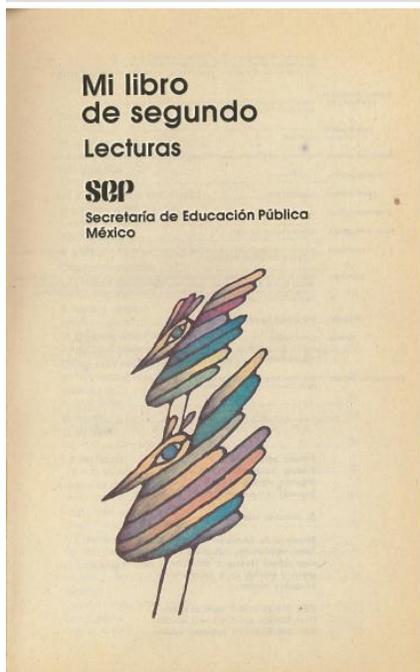
Figura 8. Página legal, Mi libro de segundo Lecturas.



Fuente: SEP, 1984.

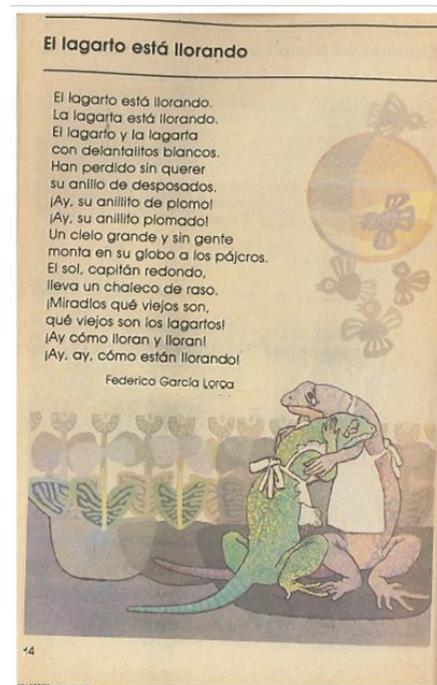
Los datos de sus ediciones en efecto inician en 1982 y concluyen con su segunda reimpresión en 1985. Las siguientes imágenes forman parte de Mi libro de segundo Lecturas en su segunda edición de 1984:

Figura 9. Mi libro de segundo Lecturas



En la primera página del libro de lecturas se muestra un dibujo a todo color que también aparecen en sus demás ediciones, el nombre del libro, el logo de la SEP y el nombre completo de esta institución.

Figura 10. Mi libro de segundo Lecturas

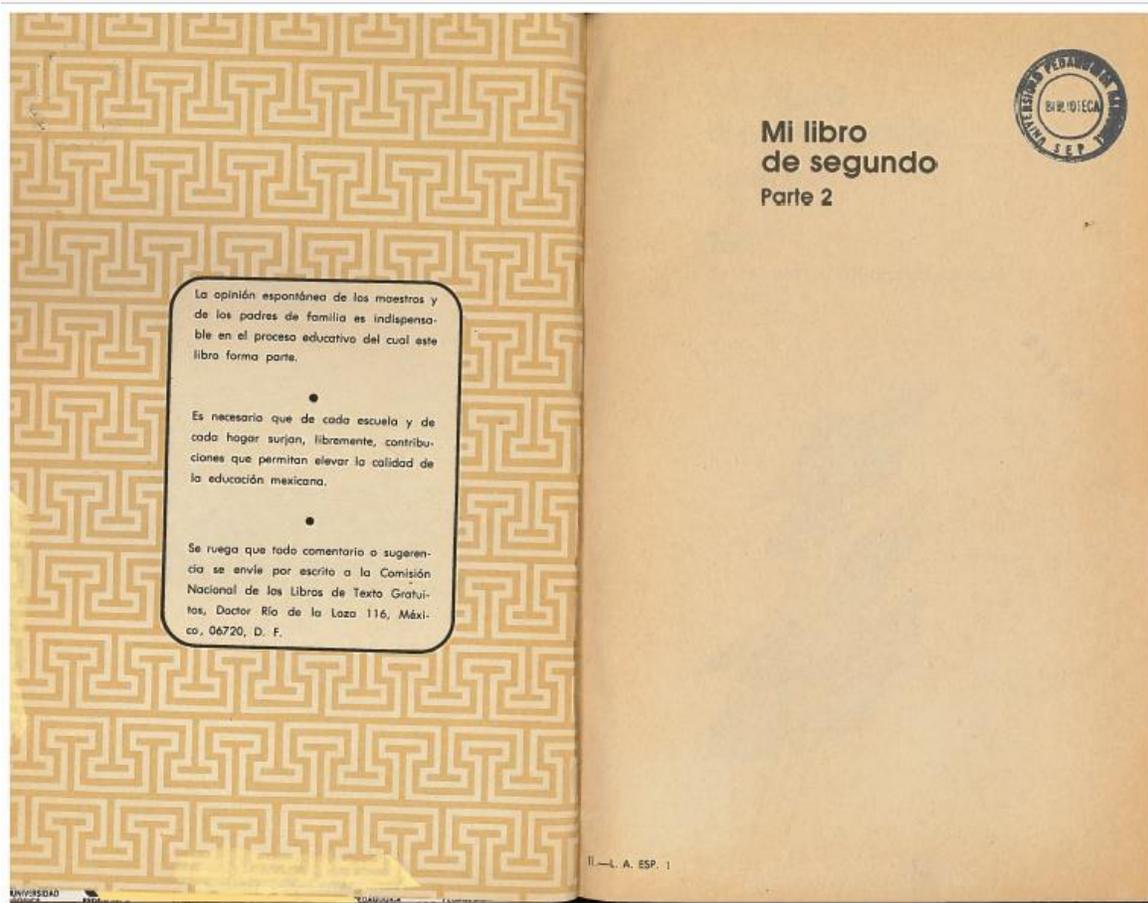


Fuente: SEP, 1984.

Haciendo énfasis de que en la mayoría de las lecturas presentadas en el libro son de autores afamados, aquí está el poema de García Lorca y la ilustración que representan su contenido textual.

Fuente: SEP, 1984.

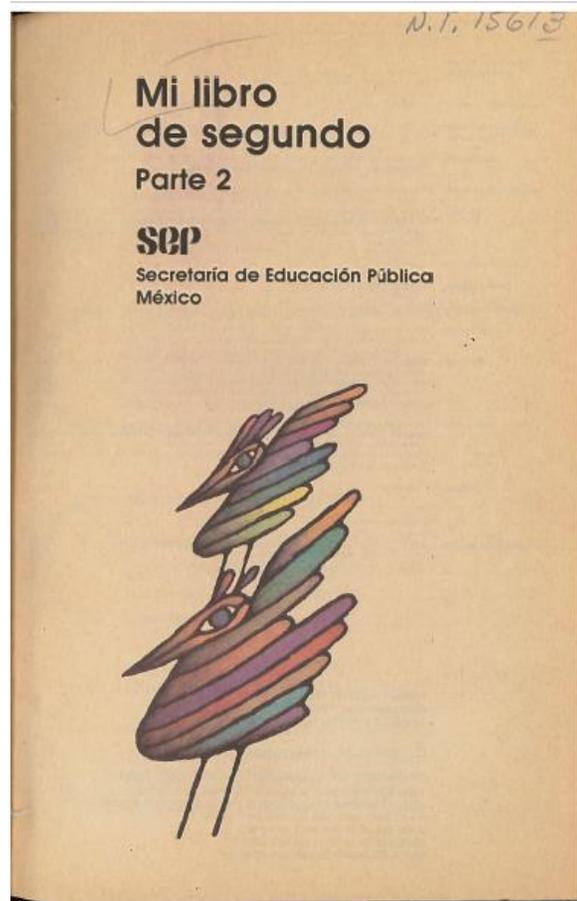
Figura 11. Contraportada



Fuente: SEP, 1984.

En la contraportada aparece un recuadro en el que se señala: “La opinión espontánea de los maestros y de los padres de familia es indispensable en el proceso educativo del cual este libro forma parte. Es necesario de que cada escuela y de cada hogar surjan, libremente, contribuciones que permitan elevar la calidad de la educación mexicana” (SEP, 1984). Recomendando también que todo comentario o sugerencia se envíe por escrito a la CONALITEG.

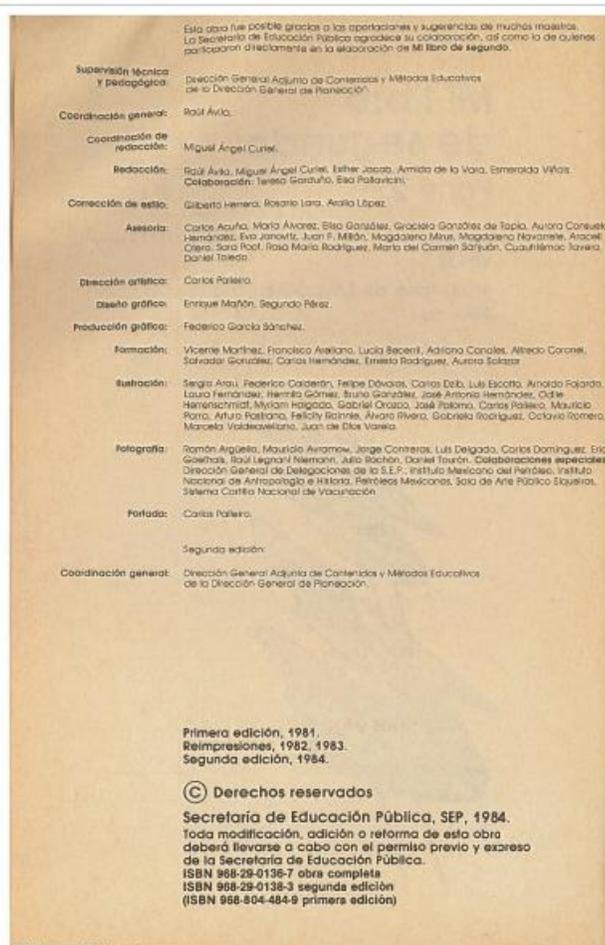
Figura 12. Primera página



Fuente: SEP, 1984.

En la primera página del libro se muestra un nuevo dibujo de dos aves, una pequeña encima de una más grande, las cuales se observan con una variedad de colores, se puede apreciar también el nombre del libro, el logo y el nombre de la SEP.

Figura 13. Página legal



Fuente: SEP, 1984.

Además, en la página legal también se menciona el cuerpo organizador que participó en la realización de este libro, señalando: “Esta obra fue posible gracias a las aportaciones y sugerencias de muchos maestros”. Y en seguida se indican los responsables de cada área, en la supervisión técnica la (Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos) mientras que en la dirección general el encargado es Raúl Ávila, así como del coordinador de redacción Miguel Ángel Curiel y su equipo, de la corrección de estilo, del grupo de asesores, de Carlos Palheiro

como director artístico y encargado de las portadas, y de un equipo numeroso de formadores editoriales, ilustradores y fotógrafos.

3.2.2. Descripción de contenido de Mi libro de segundo parte 2

Centraremos nuestro análisis en la segunda parte del LTGI de segundo grado de primaria, que consta de 295 páginas, de éste trabajaremos con la Unidad 8 “Otros tiempos y lugares” y sus cuatro módulos. Esta unidad se desarrolla de la página 561 a la 621, dando un total de 60 páginas. A su vez, compararemos los objetivos con las actividades que están explícitas en los LTGI para visualizar qué aspectos cumplieron y que aspectos tienen inconsistencias.

Esta unidad contempla los siguientes módulos:

OTROS TIEMPOS Y LUGARES, Unidad 8

Nuestra localidad cambia, Módulo 1

Vivimos en México, Módulo 2

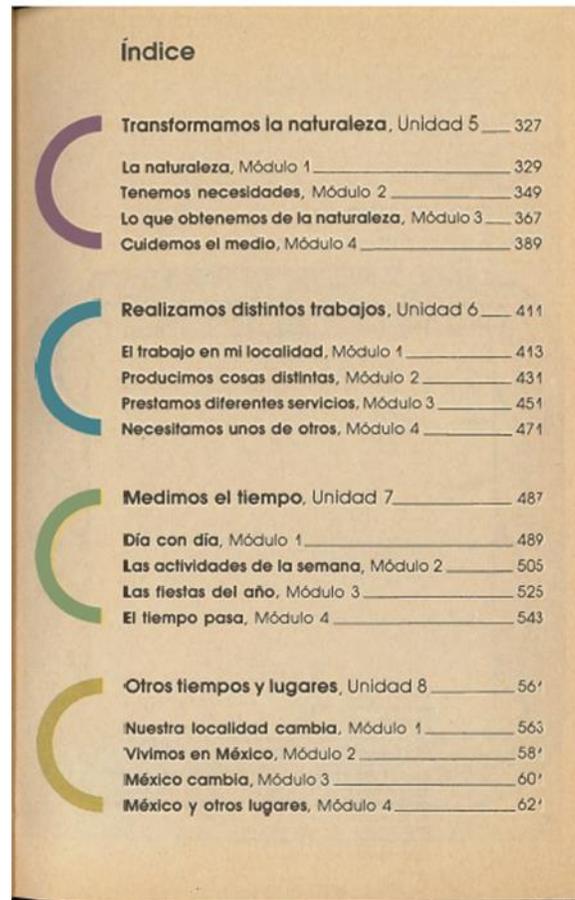
México cambia, Módulo 3

México y otros lugares, Módulo 4

Aclaremos que las unidades poseen un núcleo integrado, es decir, es una idea central que se desprende hacia los módulos y lecciones que lo conforman, es por ello que seleccionamos uno de los núcleos para analizar. Cada entramado debe tener las cuatro áreas de conocimiento. La finalidad de la unidad ocho es que los estudiantes comprendan las nociones de cambio y continuidad de su contexto, de su país y de otros territorios. Con ayuda de las lecturas asimilará lo real y lo ficticio, desarrollando la imaginación y expresión oral. Así como “utilizar los recursos de la comunicación oral como la descripción y la narración; van a distinguir las ideas principales en textos; hacer resúmenes sencillos y breves y va a tener nociones

acerca de la existencia de algunas lenguas indígenas de México”, (SEP, 1983, p. 14).

Figura 14. Índice



Índice

Transformamos la naturaleza, Unidad 5 _____	327
La naturaleza, Módulo 1 _____	329
Tenemos necesidades, Módulo 2 _____	349
Lo que obtenemos de la naturaleza, Módulo 3 _____	367
Cuidemos el medio, Módulo 4 _____	389
Realizamos distintos trabajos, Unidad 6 _____	411
El trabajo en mi localidad, Módulo 1 _____	413
Producimos cosas distintas, Módulo 2 _____	431
Prestamos diferentes servicios, Módulo 3 _____	451
Necesitamos unos de otros, Módulo 4 _____	471
Medimos el tiempo, Unidad 7 _____	487
Día con día, Módulo 1 _____	489
Las actividades de la semana, Módulo 2 _____	505
Las fiestas del año, Módulo 3 _____	525
El tiempo pasa, Módulo 4 _____	543
Otros tiempos y lugares, Unidad 8 _____	561
Nuestra localidad cambia, Módulo 1 _____	563
Vivimos en México, Módulo 2 _____	581
México cambia, Módulo 3 _____	601
México y otros lugares, Módulo 4 _____	621

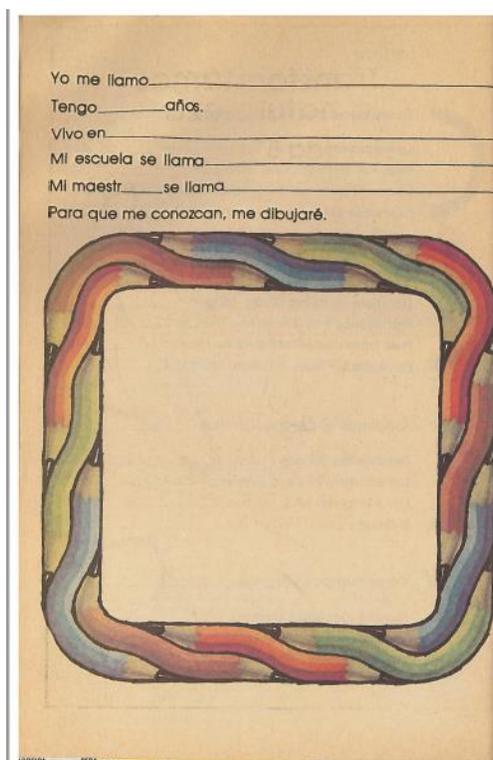
Fuente: SEP, 1984.

En el índice se marcan cuatro unidades, de la cinco hasta la ocho que corresponden a la segunda parte de la obra total, las unidades se despliegan en cuatro módulos cada una, la primera de ellas cuyo nombre es (unidad 5) “Transformamos la naturaleza”: se divide en los módulos: la Naturaleza, Tenemos necesidades, Lo que obtenemos de la naturaleza y Cuidemos el medio.

En la segunda unidad “Realizamos distintos trabajos” se incluyen los módulos: El trabajo en mi localidad, Producimos cosas distintas, Prestamos diferentes servicios y, Necesitamos unos de otros. En la unidad 7, “Medimos el tiempo”, se desarrollan los siguientes módulos: Día con día, Las actividades de la semana, Las fiestas del año y, El tiempo pasa”, finalmente en la unidad ocho “Otros tiempos y lugares”, aparecen los módulos: Nuestra localidad cambia, Vivimos en México, México cambia y, México y otros lugares.

Como podemos apreciar, la unidad cinco consta de 62 páginas que se refieren a temas de Ciencias Naturales, la unidad seis de 30 páginas al eje del trabajo, la unidad siete de 56 páginas se orienta a la conciencia temporal y espacial de los estudiantes y, finalmente la ocho de 60 páginas se enfoca en las Ciencias Sociales, geografía e historia.

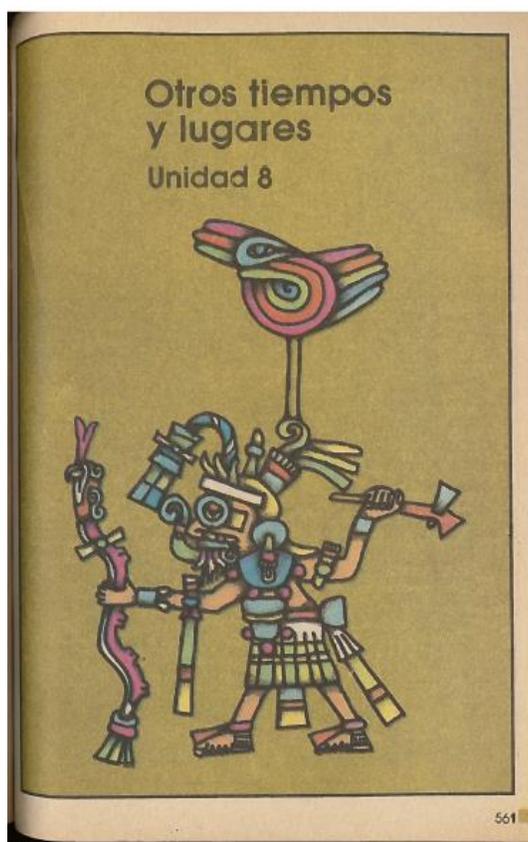
Figura 15. Primer ejercicio de LTGI



Fuente: SEP, 1984.

En esta página del libro se invita al alumno a realizar un ejercicio de identificación personal por escrito, en el que se le pide complementar algunas oraciones como “yo me llamo, tengo, ¿vivo en?”, etc., cerrando la actividad con un dibujo de sí mismo.

Figura 16. Otros tiempos y lugares, unidad 8



Fuente: SEP, 1984.

Cada uno de los módulos inicia con un verso y una actividad como la realización de un dibujo. La unidad ocho inicia con una ilustración que representa una deidad prehispánica que podría ser Tláloc. El análisis que se hará a los módulos de la unidad 8 se realizarán con base a las tres funciones que Wetsch y Rozin utilizan para la historia oficial, ya que, al ir indagando, fuimos observando que las lecciones se apegan al modelo tradicional más que al activo, tema que se retomará en las conclusiones, los aspectos que estos autores retoman son:

- 1) Si proveen un instrumento cognitivo para imaginar la nación, creando y propagando una versión del pasado; 2) si promueven el aumento de la identidad común; y 3) si fomentan la lealtad.

En otras palabras, interesa saber si los LTGI de Historia han sido, a través de sus cincuenta años de existencia, “un vehículo privilegiado del Estado para transmitir las versiones oficiales del pasado en distintas épocas y contextos sociopolíticos y cómo han evolucionado en ellos los contenidos de la enseñanza de la historia de México”, (Villa, 2011, p. 262).

Si bien nuestro análisis se centra en el contenido de las lecciones, no dejamos a un lado lo que reflejan las ilustraciones de las actividades, para ello nos basamos en las categorías analíticas de Luz Elena Galván Lafarga autora de gran reconocimiento en el análisis iconográfico en los LTG de historia, “otro referente que ha sido muy útil es el de Agustín Escolano, quién comenta que las ilustraciones de los libros escolares comunican “no sólo dogmas y mensajes ideológicos”, sino que también “conforman el imaginario de la sociedad”, (Escolano citado en Galván 2011, p.45).

Los **objetivos generales** de la **educación** que imparte el Estado en primaria en conjunto con la SEP se dispuso a realizar cambios para el ciclo escolar **1981-1982**:

- Conocerse y tener confianza en sí mismos, para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano.
- Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.
- Comunicar su pensamiento y su afectividad.
- Tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.

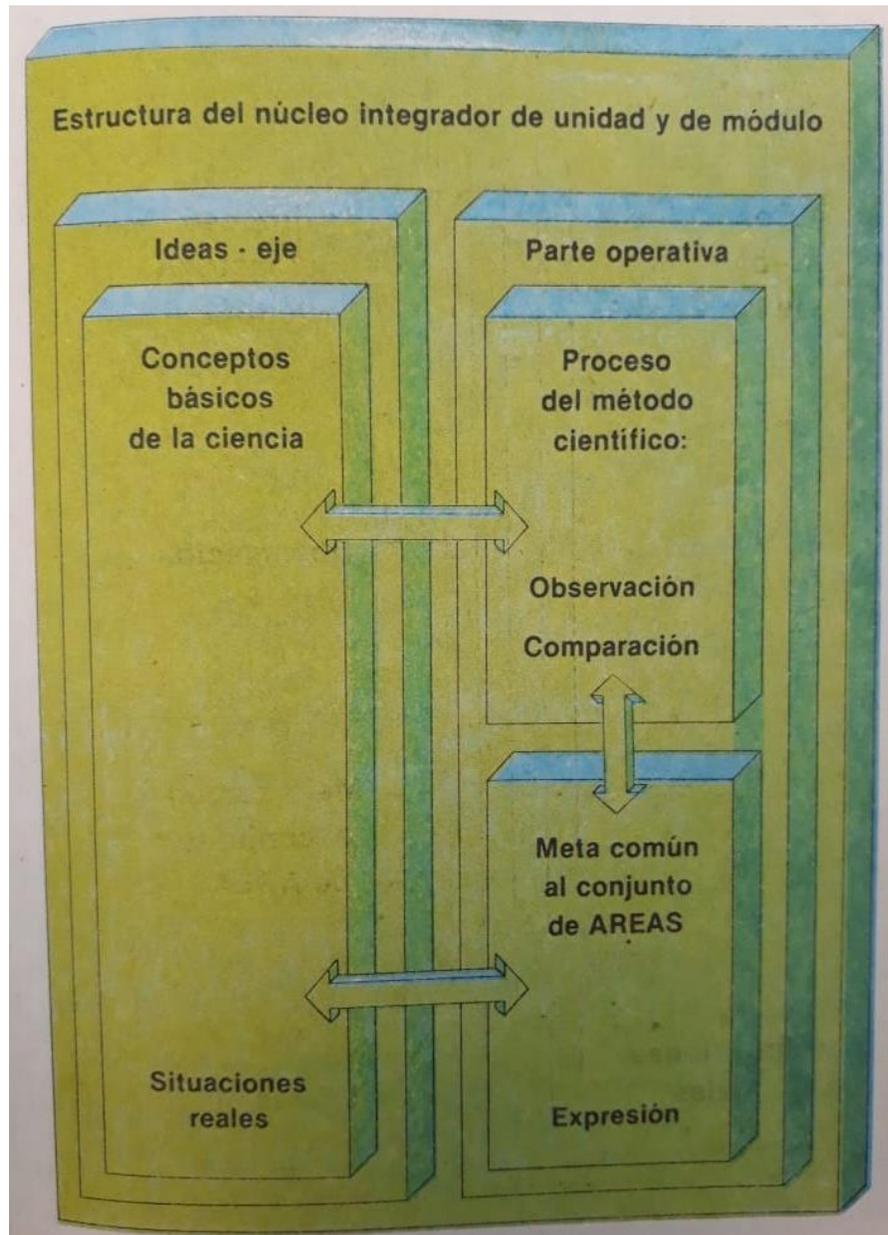
- Participar en forma organizada y cooperativa en grupo de trabajo.
- Integrarse a la familia, la escuela y la sociedad.
- Identificar, plantear, y resolver problemas.
- Asimilar, enriquecer y transmitir su cultura, respetando, a la vez, otras manifestaciones culturales.
- Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura.
- Combatir la ignorancia y todo tipo de injusticia, dogmatismo y prejuicio.
- Comprender que las posibilidades de aprendizaje y creación no están condicionadas por el hecho de ser hombre y mujer.
- Considerar igualmente valiosos el trabajo físico e intelectual.
- Contribuir activamente al mantenimiento del equilibrio ecológico.
- Conocer la situación actual de México como resultado de los diversos procesos nacionales e internacionales que le han dado origen.
- Conocer y apreciar los valores nacionales y afirma su amor por la patria.
- Desarrollar un sentimiento de solidaridad nacional e internacional basado en la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones.
- Integrar y relacionar los conocimientos adquiridos en todas las áreas de aprendizaje.
- Aprender por sí mismo y de manera continua, para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento.

(SEP, 1983, p. 14).

Más adelante retomaremos estos objetivos para el análisis de la unidad ocho.

Así como cada unidad posee un núcleo integrador, cada módulo también lo tiene, la siguiente imagen ejemplifica la integración de unidades y módulos.

Figura. 17 Núcleo integrador



Fuente: SEP, 1983.

Este cuadro muestra que la integración se basa en el método científico apoyado de la observación incluyendo el aspecto de la comparación, dando como resultado

que los estudiantes lleven a cabo una observación comparada para que identifique las diferencias y semejanzas entre el pasado y el presente, (SEP, 1983).

Figura 18. Nuestra localidad cambia, Módulo 1



Fuente: SEP, 1984.

En la portada del Módulo uno, titulada “Nuestra localidad cambia” presentan una ciudad colorida compuesta por edificios, una fábrica, casas y un pájaro. Cada vez que se inicia una unidad o un módulo va acompañado de un dibujo lleno de colores relacionado al tema.

En este módulo se pretende que el alumno comprenda los cambios que han sucedido a través del tiempo, utilizando iconografías como medio para comparar y observar como se ha ido transformando la localidad en donde viven los estudiantes.

- Los objetivos de este módulo son señalar algunos cambios físicos y sociales ocurridos en su localidad.
- Identificar en textos expresiones y palabras relacionadas con tiempo y de lugar.
- Narrar en forma oral y escrita anécdotas de su localidad.
- Usar palabra con g y j (fonema /j/) en la redacción de enunciados.
- Resolver problemas que impliquen multiplicación por 6 o por 7.
- Resolver problemas que implique sustracción.
- Comparar características de movimientos en bailes de diferentes épocas en su localidad.
- Representar su figura en una composición gráfica en la que no aparezcan otras figuras humanas.

Con base a los objetivos y los criterios determinados por la reforma de 1972 se buscó que los alumnos aprendieran cuál es su medio, qué sucede en su medio y qué cambios ha tenido, así como favorecer el proceso de socialización, mismos que se retoman en este módulo pues las actividades (ver anexo 1) “Las localidades cambian”, “Jesús el abuelo de Genaro”, “Como me lo contaron te lo cuento”, “Calle nueva, casa nueva”, “Tortillas a mano”, “Leche bronca y leche pasteurizada” y “Pasado y presente de mi localidad” hacen énfasis en el desarrollo de las habilidades antes mencionadas y en los objetivos que establece este módulo.

A continuación el siguiente cuadro tiene la finalidad de mostrar cuantas áreas de conocimiento en sus actividades se logran integrar en cada módulo.

Tabla 16.

Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 1

Actividad	Un área	Dos áreas	Tres áreas	Cuatro áreas
1.1		C. Sociales y C. Naturales		
1.2		Español y C. Naturales		
1.3	Matemáticas			
1.4		Matemáticas y C. Naturales		
1.5			Español, C. Sociales y Ciencias Naturales	
1.6		Español y C. Sociales		
1.7		Matemáticas y C. Sociales		
1.8	C. Sociales			
1.9				Español, C. Sociales, C. Naturales y Salud
1.10		Español y C. Sociales		

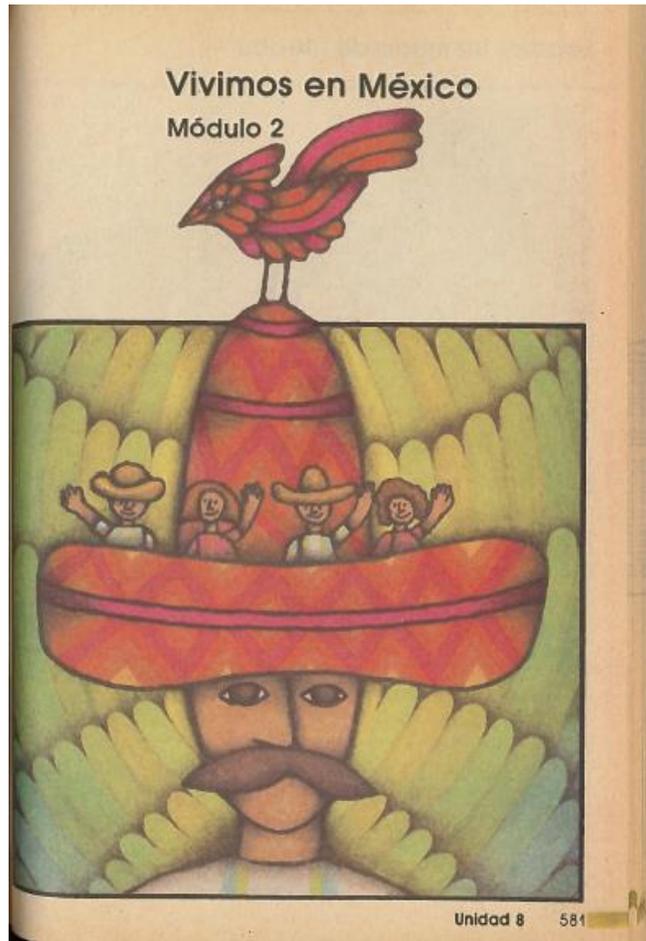
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de este módulo, la mayor integración se ve reflejada en la actividad 1.9 abordando cuatro áreas de conocimiento. Asimismo, las actividades 1.2, 1.3 y 1.4 porque desglosan el tema de “El Parícutín” integrando cuatro áreas de

conocimiento para el trabajo en clase. Por último hacemos énfasis en la actividad 1.8 pues se basa en la asignatura eje.

Los objetivos específicos de este módulo, sí se abordan en las actividades aunque es su mayoría no hay una integración total como lo marca el programa integrado en su segunda característica que es integrar las ocho áreas de conocimiento en el plan de estudios organizándolas lógicamente y científicamente y concatena los conocimientos en una síntesis sólida y rica en significativa para el educando.

Figura 19. Vivimos en México Módulo 2



Fuente: SEP, 1984.

Este módulo en su núcleo integrador tiene como eje central que los alumnos observen las características reales de lo que existe en su país sociocultural y lingüístico comparando las que existen en el resto del territorio nacional.

Los objetivos de este módulo son:

- Distinguir algunas características físicas y manifestaciones socioculturales del país.
- Elaborar resúmenes de textos breves relacionados con el núcleo integrador del módulo.
- Relatar de forma oral y escrita algún acontecimiento de México actual.
- Advertir que en México se usan diferentes lenguas.
- Establecer el orden entre pares de fracciones con igual denominador (2, 4 o 10).
- Resolver problemas que impliquen multiplicación por 8 o por 9.
- Realizar una composición sonora combinando contrastes y empleando instrumentos musicales creados por él.
- Advertir sus posibilidades físicas al trepar en un plano inclinado.

A continuación el siguiente cuadro tiene la finalidad de mostrar cuantas áreas de conocimiento en sus actividades se logran integrar en cada módulo.

Tabla 17.

Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 2

Actividad	Un área	Dos áreas	Tres áreas	Cuatro áreas
2.1	C. Naturales			
2.2	C. Naturales			
2.3	C. Sociales			

2.4			Español, C. Naturales y Artística	
2.5		C. Sociales y de la Salud		
2.6		Español y C. Sociales		
2.7	Matemáticas			
2.8		Español y C. Sociales		
2.9	Matemáticas			
2.10			Español, C. Sociales y Artística	

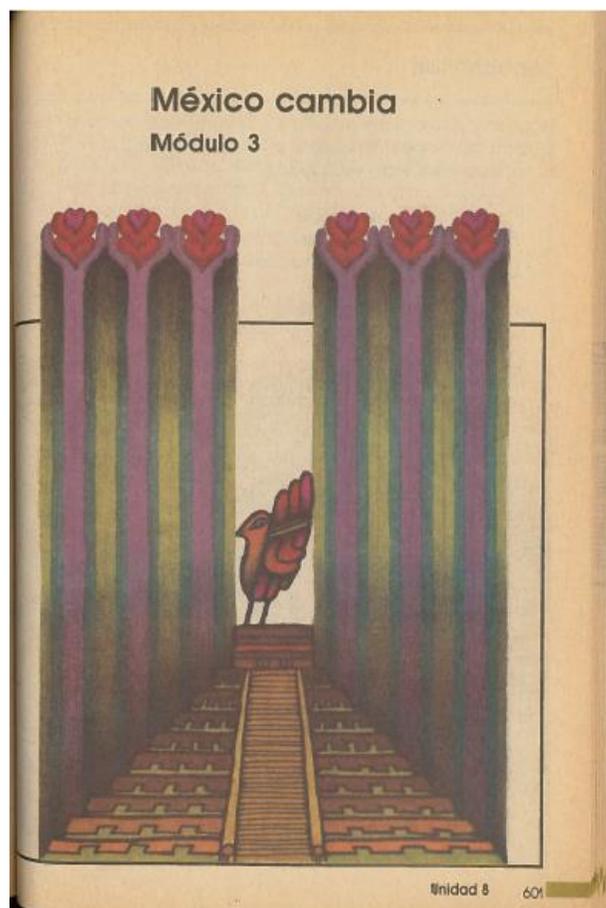
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de este módulo, la mayor integración se ve reflejada en la actividad (ver anexo 2) 2.4 abordando tres áreas de conocimiento. Las actividades que integraron dos áreas de conocimiento son 2.5, 2.6, 2.8 y 2.10, mientras que las actividades que se enfocaron en una sola área fueron 2.1, 2.2, 2.3, 2.7 y 2.9. Por último, mencionamos que la actividad 2.7 de matemáticas no transmite una esencia integradora con los anteriores temas, incluso la iconografía no tiene relación, en el módulo anterior observamos que hay una secuencia entre los temas, aun cuando sean temas logran vincularlos con la materia de matemáticas.

Esta última fue la primera inconsistencia que encontramos en la unidad pues no lleva acabo las especificaciones del método integrado, mostrando un corte en la secuencia de las actividades y del aprendizaje del alumno. Como pedagogas consideramos que el introducir esta actividad de matemáticas pudo ser para darles un respiro a los alumnos, pues esta unidad está enfocada a las ciencias sociales.

Otra de las inconsistencias que encontramos en este módulo es que los dos últimos objetivos específicos relacionados con hacer una composición sonora y una actividad física no se ven explícitos en el libro para el alumno, estos solo se presentan en el libro para el maestro. Por otro lado el resto de los objetivos específicos sí se abordan en las actividades aunque es su mayoría no hay una integración total como lo marca el programa integrado en su segunda característica que es integrar las ocho áreas de conocimiento en el plan de estudios organizándolas lógicamente y científicamente y concatena los conocimientos en una síntesis sólida y rica en significativa para el educando.

Figura 20. México cambia, Módulo 3



Fuente: SEP, 1984.

En la portada del módulo tres, titulada “México cambia” se puede notar una imagen con colores, en el centro de la imagen y sobre una pirámide se observa un ave, a los costados se aprecian columnas que en la parte de arriba tienen unas flores rojas. El núcleo integrador de este módulo se centra en que los alumnos distingan el pasado y el presente de México, a través de la comparación observando ilustraciones de diferentes épocas.

Los objetivos de este módulo son:

- Señalar diferencias físicas y sociales entre Tenochtitlan y el México actual.
- Narrar algún acontecimiento relacionado con la historia de México.
- Emplear el punto y la coma en resúmenes de sucesos relacionados con el núcleo integrador del módulo.
- Resolver problemas que impliquen multiplicación por uno o por cero.
- Trazar figuras simétricas con respecto a un eje.
- Representar con movimientos corporales una situación relacionada con el núcleo integrador del módulo.
- Representar su figura y la de algunos compañeros en una composición gráfica.

A continuación el siguiente cuadro tiene la finalidad de mostrar cuantas áreas de conocimiento en sus actividades se logran integrar en cada módulo.

Tabla 18.

Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 3

Actividad	Un área	Dos áreas	Tres áreas	Cuatro áreas
3.1		Español y C. Sociales		
3.2	C. Sociales			

3.3		Español y C. Sociales		
3.4	Matemáticas			
3.5		Español y C. Sociales		
3.6		Matemáticas y C. Sociales		
3.7		Español y C. Sociales		
3.8	C.Sociales			

Fuente: Elaboración propia.

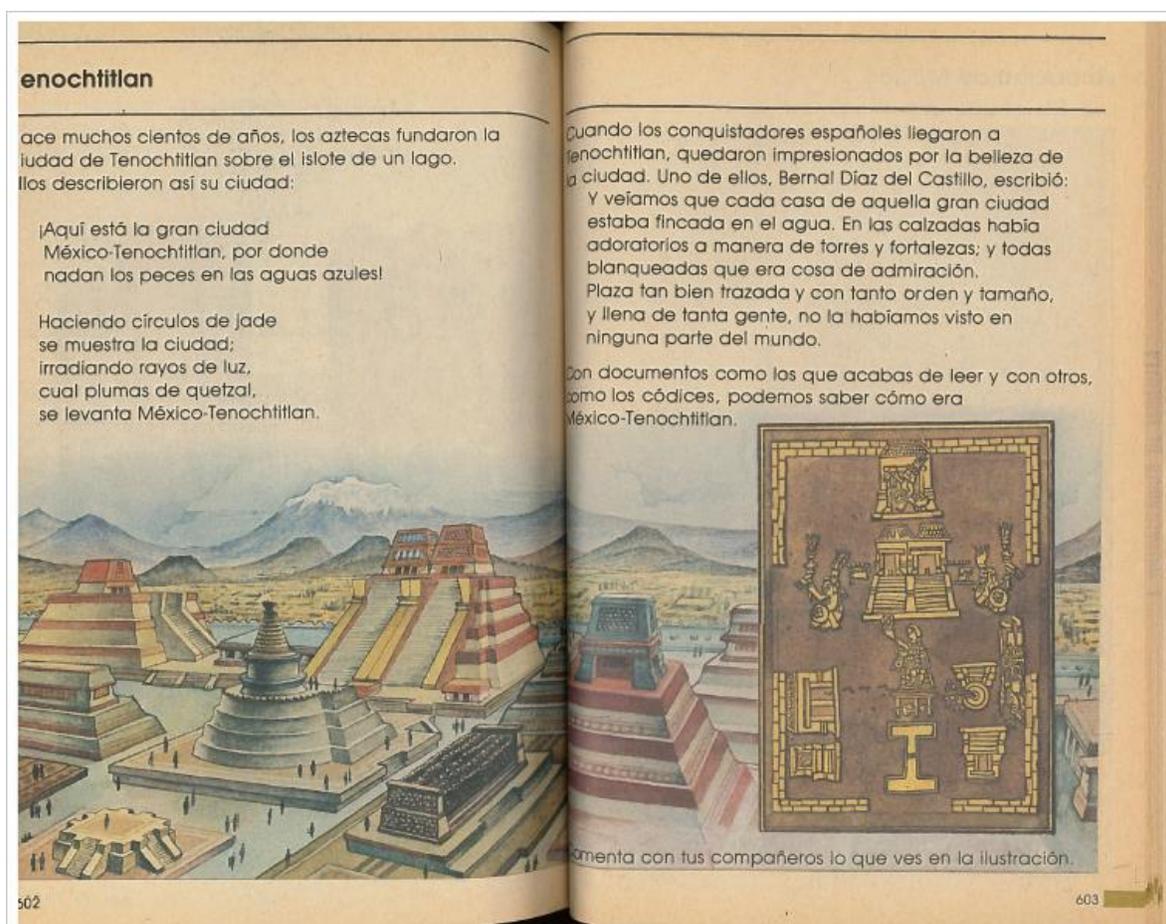
Dentro de este módulo, el área de conocimiento que predomina son las ciencias sociales, ya que en la mayoría de las actividades se retoman temas históricos nacionales. Las materias que integra son español y ciencias sociales, e incluyen dos actividades de matemáticas, la primera es un juego que en su iconografía relaciona los temas de las actividades anteriores reflejando un buen trabajo en la vinculación de los temas, mientras que la segunda al ser un tema de geometría no hay relación y corta la secuencia de los temas.

De acuerdo a los objetivos planteados encontramos que en el tercero, pide a los estudiantes que usen el punto y la coma para la elaboración de resúmenes, sin embargo en la actividad 3.7 las instrucciones dicen que pongan comas a las enumeraciones, asimismo solo una actividad menciona que hagan resúmenes. Vemos que este objetivo no se cumple ya que no se aborda totalmente.

Otra inconsistencia es que los dos últimos objetivos específicos relacionados a hacer actividades artísticas y físicas no están explícitas en el libro para el alumno. Por último, los demás objetivos se cumplen en las actividades aunque es su mayoría no hay una integración total como lo marca el programa integrado.

A continuación las siguientes fuentes son las actividades de este módulos, decidimos hacer una descripción de cada actividad para conocer la integración que realizaron en los temas que giran en torno al núcleo integrados de las ciencias sociales, ya que al ser parte del campo Historia de la Educación y Educación Histórica nos interesó saber cómo se plateó el método integrado en esta área de conocimiento.

Figura 21. Tenochtitlan



Fuente: SEP, 1984.

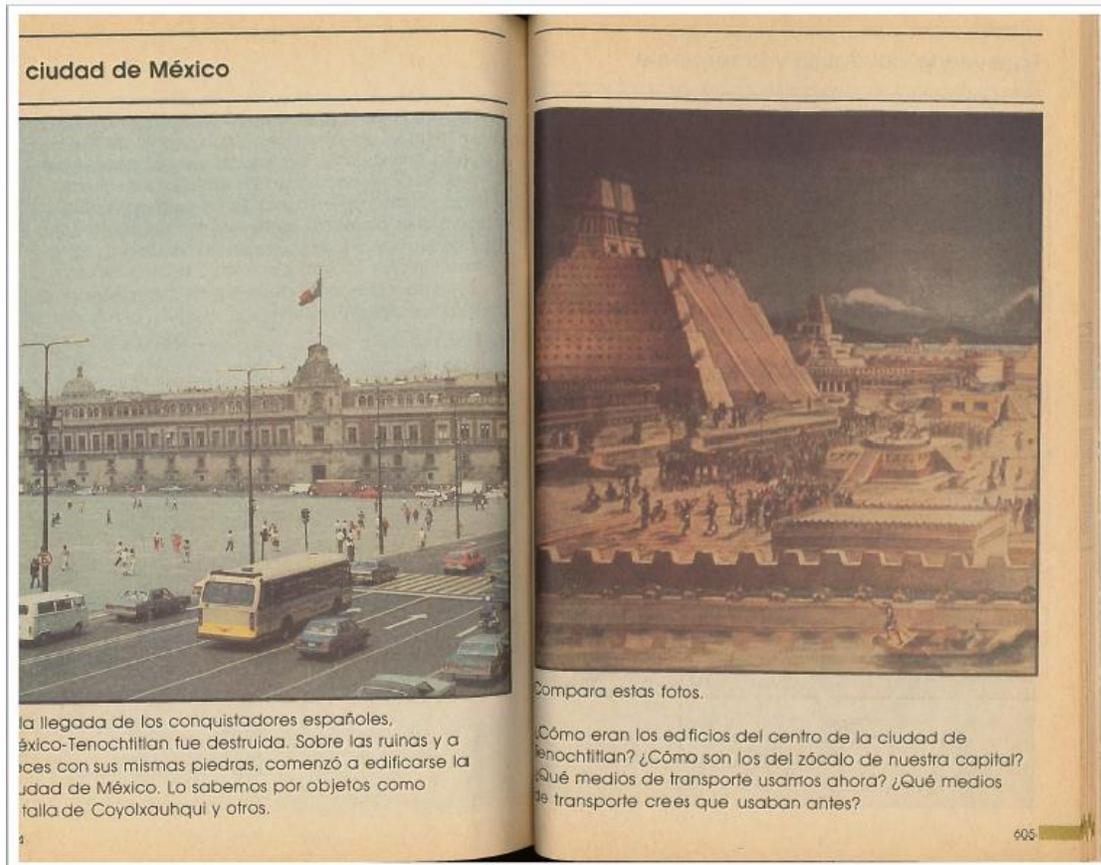
En la imagen anterior se muestra la estructura de la actividad la cual consiste en realizar una lectura referente a cómo era la ciudad de Tenochtitlan, apoyada de

imágenes que muestran las pirámides del templo mayor y las pirámides de alrededor, al lado derecho se observa un códice, mismo que se presentan a colores. En la parte inferior de la página 603 se escribe “comenta con tus compañeros lo que ves en la ilustración.”

En esta actividad se presenta a los alumnos de cómo estaban construidas las casas, cuál era la organización de esta ciudad, resalta la hermosura de las plumas del quetzal, mencionan los adoratorios, así como los documentos de donde se obtiene esta información, mencionan los códices, pero no les muestran imágenes de cómo eran éstos en realidad, solo ponen un pequeño fragmento, pero eso no compone la totalidad de un códice ni mucho menos la gran diversidad de los mismos.

Éste énfasis en la capital del imperio Mexica nos lleva a preguntarnos por qué no se incluyeron otros señoríos más antiguos como el Olmeca o de una importancia similar o el teotihuacano. Ello nos permite suponer que todavía aún la mirada dominante era centralista ya que la omisión de otras civilizaciones prehispánicas, no es una simple casualidad, es una percepción que impone una visión muy dominante fundada en una perspectiva que impide la visibilidad de la diversidad cultural mesoamericana.

Figura 22. Ciudad de México



Fuente: SEP, 1984.

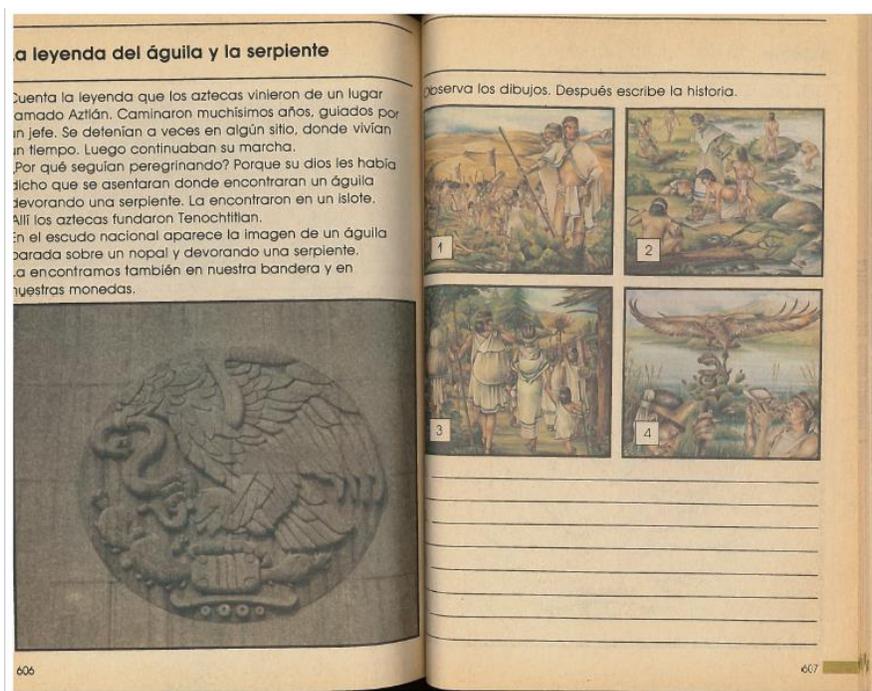
En esta foto observamos dos imágenes, en una de ellas hay una foto del lado izquierdo y la imagen de una pintura del lado derecho, por lo tanto, no se puede decir “compara estas fotos” al expresarse debemos de tener cuidado ya que, en la época prehispánica no existían las cámaras fotográficas, en todo caso se interpreta que se tomó la foto a una pintura, esto puede ser pero ya en una época más actual, años antes se recurría a las pinturas, no sabemos realmente quién la pintó y de donde se extrajo, es decir no se cuenta con los datos principales de dicha pintura.

Una vez más volvemos a observar la estructura de la actividad, primero, observa la imagen, después lee un poco de texto y por último responde preguntas ¿Cómo eran los edificios del centro de la ciudad de Tenochtitlan? ¿Cómo son los del Zócalo de nuestra capital? ¿Qué medios de transporte usamos ahora? ¿Qué medios de transporte crees que usaban antes?

En el texto se menciona que cuando llegaron los españoles a Tenochtitlan fue destruida y sobre sus ruinas fue construida la Ciudad de México, pero más que haber construido sobre las ruinas, se construyó sobre los templos y pirámides más importantes, lo que ahora conocemos como sincretismo cultural, que consistía en imponer una nueva ideología a los Mexicas, principalmente religiosa, esto lo podemos saber a través de las excavaciones que se han realizado a lado de la Catedral Metropolitana, se sabe que muchas pirámides aún se conservan en su estructura original.

Por último rescatamos que este tipo de actividades se propone trabajar la noción de cambio, en esta perspectiva el centro de interés es el desarrollar las nociones temporales necesarias para que los alumnos comprendan el pasado y presente.

Figura 23. La leyenda del águila y la serpiente

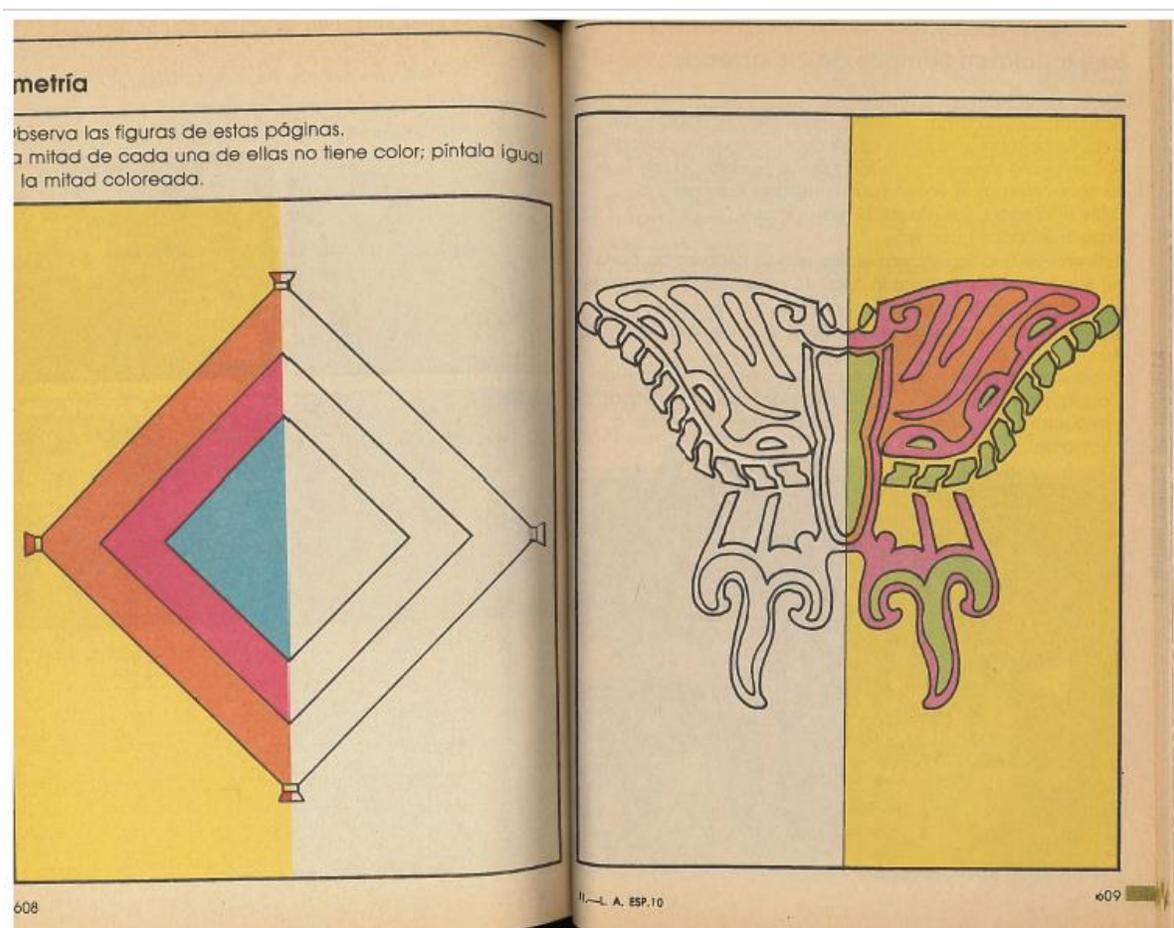


Fuente: SEP, 1984.

En esta imagen observamos “La leyenda del águila y la serpiente”, esta lectura habla de cómo el Dios Huitzilopochtli guio a los aztecas a lugar donde encontrarían la señal para construir y fundar su ciudad. En seguida, la actividad consistía en observar cuatro imágenes enumeradas y después construir una historia. En este ejercicio consideramos que no era pertinente pues si se basaban en el método de la escuela nueva, no se tendría que dar primero una historia sino poner una serie de imágenes para que el alumno construya libremente una historia, y después se explicaría cómo acontecieron los hechos, ya que de este modo no damos oportunidad a que el alumno sea activo, principal característica de la Escuela Nueva.

Se sabe que el Estado al tener control de los contenidos de los LTG proporciona una historia oficial, la cual en muchas ocasiones no se basa en lo que los documentos narran, como es el caso del águila devorando una serpiente posada sobre un nopal, los códices nos dicen que era un águila posada sobre un nopal y no devoraba una serpiente.

Figura 24. Geometría

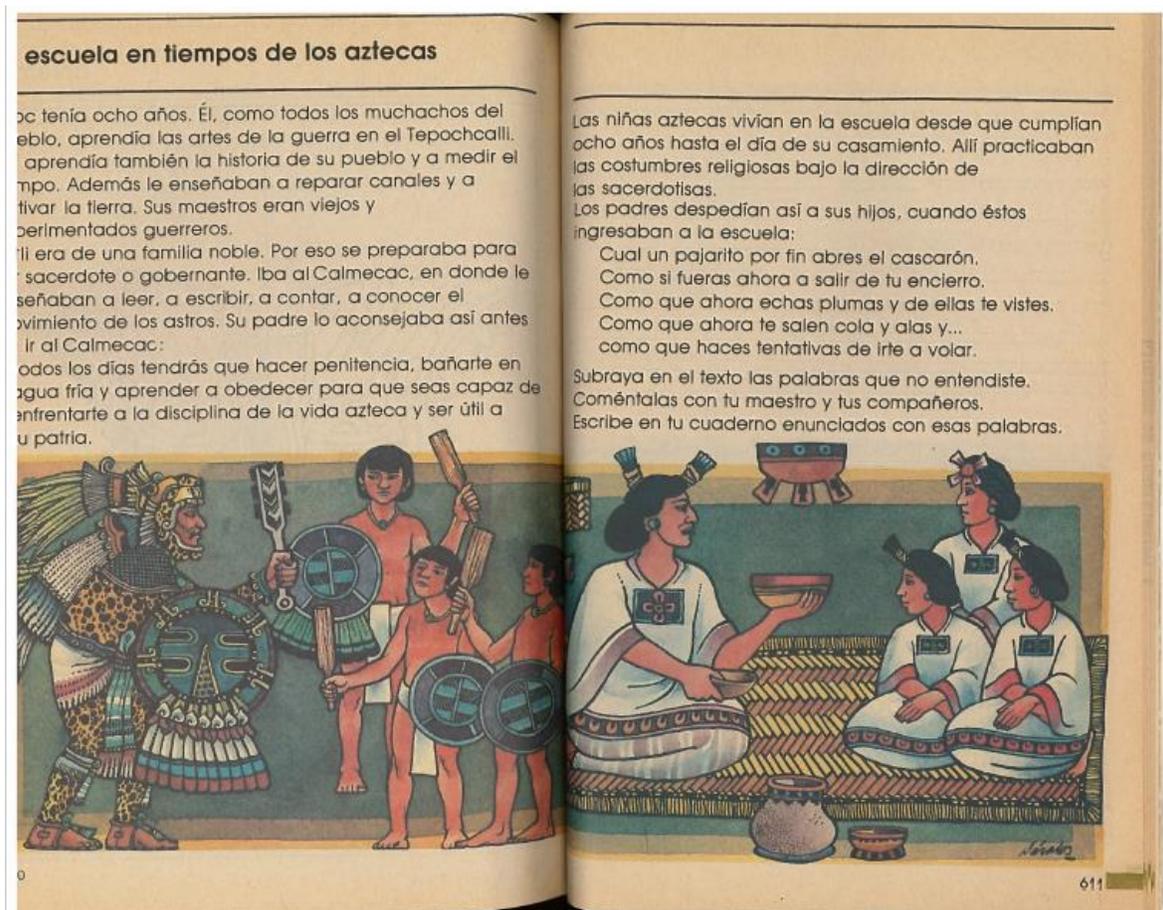


Fuente: SEP, 1984.

Las instrucciones de la actividad constan en observar dos figuras geométricas, un cuadrado compuesto interiormente por otras figuras y una mariposa, ambas figuras están pintadas y la labor de los estudiantes es terminar de colorearlas. Es aquí donde la secuencia temática no tiene relación ni en las imágenes ni en el tema,

este esquema nos permite afirmar que la integración de contenidos es relativa y aparecen ejes efectivamente articulados a temáticas centrales o a disciplinas, pero estos no se asocian con el núcleo integrador de esta unidad y sus módulos.

Figura 25. La escuela en tiempos de los aztecas

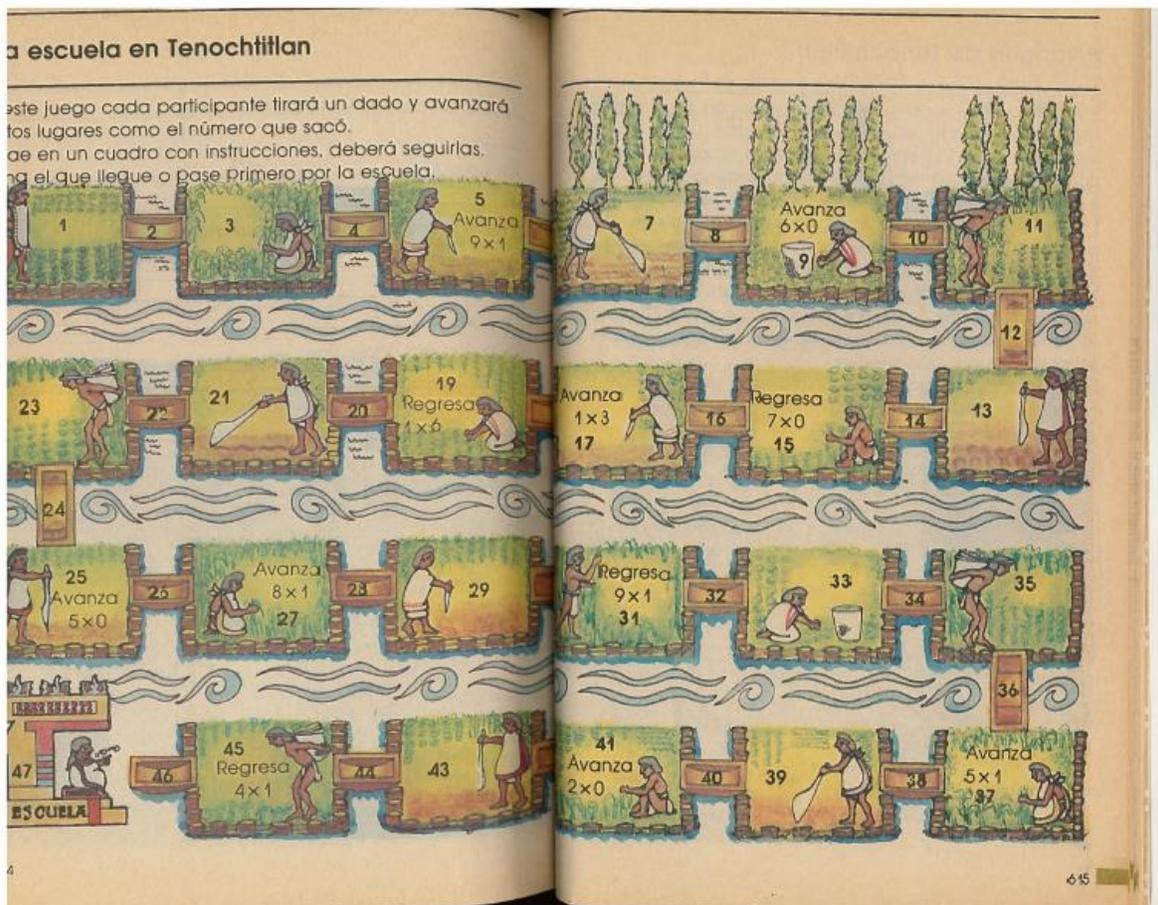


Fuente: SEP, 1984.

La siguiente lección titulada “La escuela en tiempos de los aztecas” nos muestra una vez más otra lectura, acompañada de imágenes que hace referencia a la forma de estudio de los aztecas y cómo eran sus escuelas, las cuales consistían en el Tepochcalli en donde se formaba a los guerreros y el Calmecac donde se enseñaba a leer y a escribir.

Tizoc aprendió en el _____
 Los maestros de Tizoc eran _____
 En la escuela les enseñaban _____
 Axtli se preparaba en el Calmecac para _____
 Allí aprendía _____
 Las niñas entraban a la escuela a la edad de _____
 Allí vivían hasta _____
 En la escuela aprendían _____

Figura 27. La escuela en Tenochtitlan

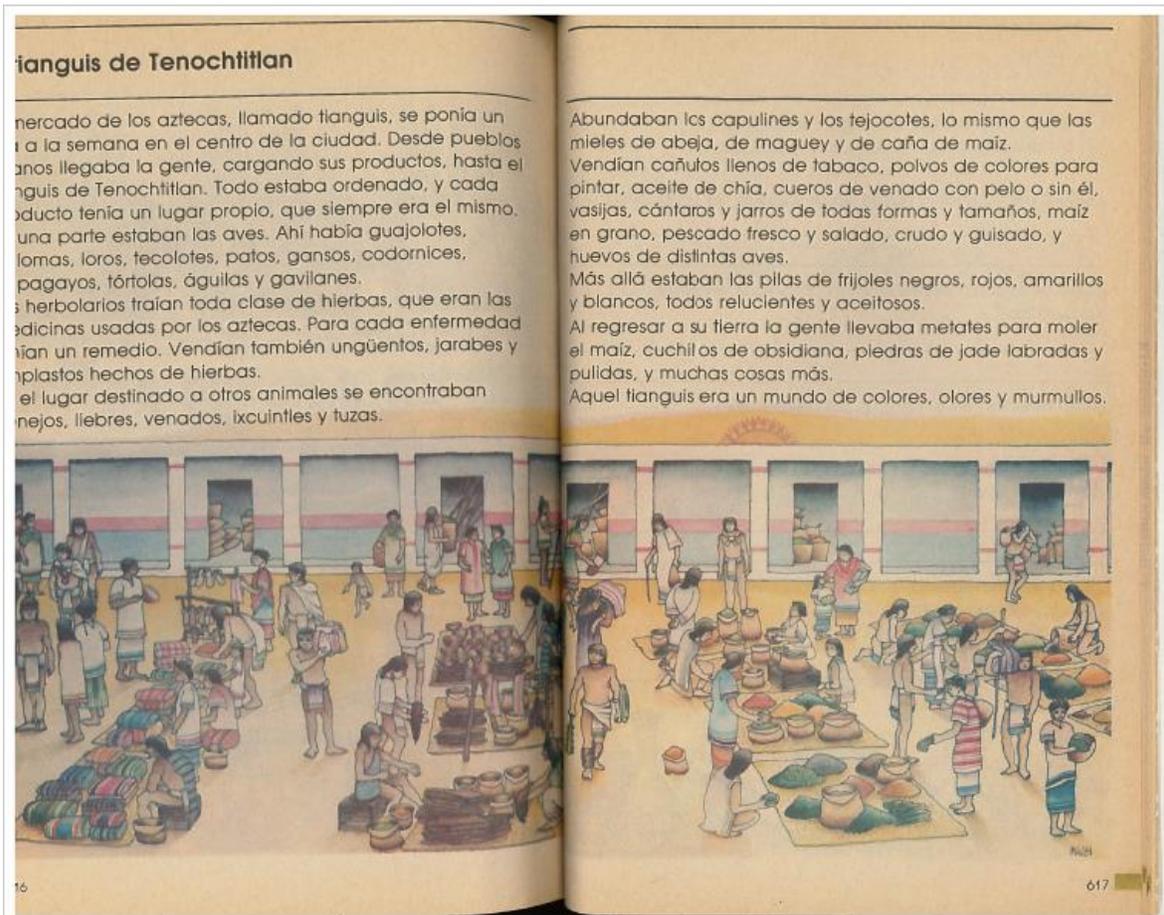


Fuente: SEP, 1984.

Otra de las actividades presentadas de esta área es “La escuela en Tenochtitlán”, un juego que implica el conocimiento de los números, éste es parecido a “Serpientes y Escaleras” pues las instrucciones son: cada participante tirará un dado y avanzará estos lugares como el número que sacó. Si cae en cuadro con instrucciones, deberá seguirlas. Gana el que llegue o pase primero a la escuela.

Destacamos que en esta actividad se muestra la integración de una ciencia dura (matemáticas) y una ciencia social (historia), este es un claro ejemplo de la integración que esperábamos encontrar en todo el libro como lo plantea dos de sus características que son: evita repeticiones, saltos, dispersiones y fragmentaciones así como la falta de coherencia entre los contenidos y su metodología está basada en el método científico y propicia el aprendizaje en función del desarrollo integral del niño.

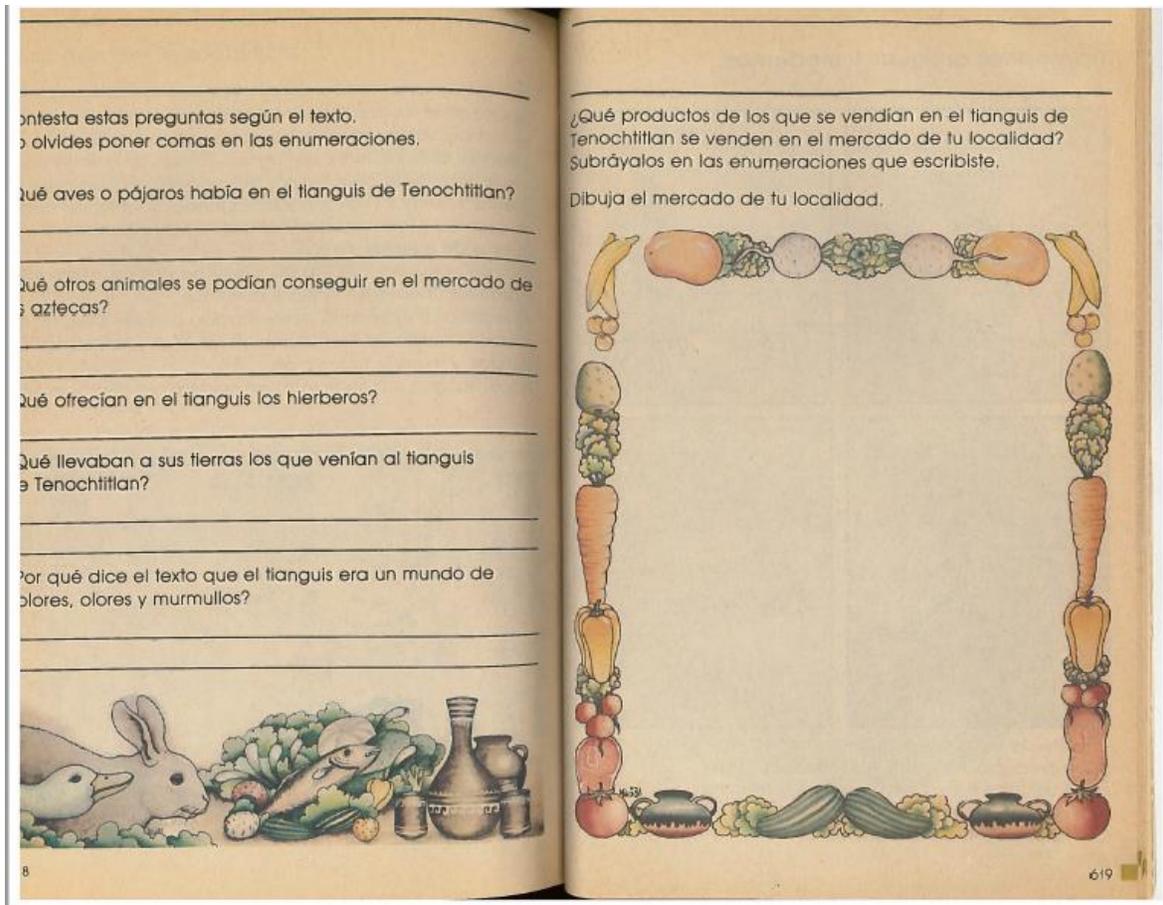
Figura 28. Tianguis



Fuente: SEP, 1984.

En la lección cinco “Tianguis de Tenochtitlan” observamos otra vez una lectura acompañada de una imagen en donde se habla de los productos, animales y alimentos que se vendían en ese lugar, también mostraban cómo se hacían las compras, así como su organización, haciendo una comparación entre los tianguis de la época prehispánica, así como de los tianguis actuales.

Figura 29. Actividad



Fuente: SEP, 1984.

Después se presenta una actividad con base a lectura realizada previamente con preguntas relacionadas al tianguis y, por último, en esta lección se agrega realizar un dibujo de cómo es el tianguis actual de la localidad de cada alumno.

La actividad consiste en:

Contesta estas preguntas según el texto.

No olvides poner comas en las enumeraciones.

¿Qué aves o pájaros había en el tianguis de Tenochtitlan?

¿Qué otros animales se podían conseguir en el mercado de los aztecas?

¿Qué ofrecían en el tianguis los hierberos?

¿Qué llevaban a sus tierras los que venían al tianguis de Tenochtitlan?

¿Por qué dice el texto que el tianguis era un mundo de colores, olores, murmullos?

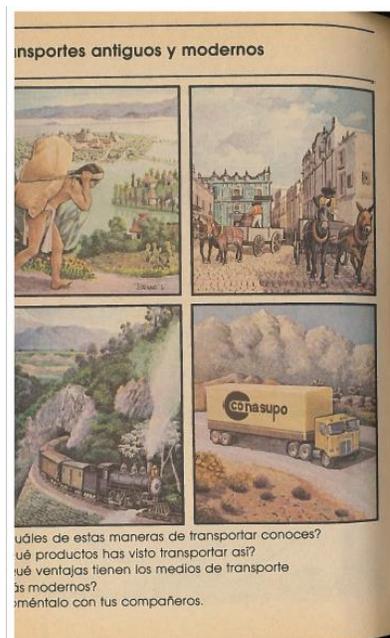
¿Qué productos de los que se vendían en el tianguis de Tenochtitlan se venden en el mercado de tu localidad? Subráyalos en las enumeraciones que escribiste.

Dibuja el mercado de tu localidad.

Ambas imágenes se componen por dibujos animales como un pescado, un conejo y un pato; frutas y verduras, que ilustran las preguntas.

Hasta este momento podemos decir que en estas cinco lecciones se abordan lecturas relacionadas con la civilización de los mexicas, retomando con mayor peso la historia de México y la comprensión lectora como es el caso también de la imagen posterior, sin integrar las demás áreas de conocimiento.

Figura 30. Transportes antiguos y modernos



Fuente: SEP, 1984.

El título de esta actividad es “Transportes antiguos y modernos”, en la cual se presentan cuatro imágenes. La primera imagen del lado superior izquierdo, es un paisaje de la antigua Tenochtitlan, su personaje principal es un indígena, posiblemente era un Tameme*, vocablo del “dialecto” náhuatl que significa cargar, en otras palabras, persona cargadora de productos. Los tamemes eran sus propios medios de transporte haciendo uso de su espalda para transportar su cargamento, para facilitar y hacer más eficaz este pequeño medio de transporte el tameme contaba con el mecapal* otro de los términos del náhuatl, que es una tira de cuero con dos cuerdas en los extremos para sujetar su cuerda. Asimismo, pensamos que quizá solo sea una persona más de la comunidad utilizando este medio para transportar comida u objetos pesados.

En la imagen superior derecha, se muestra un pueblo o ciudad en el cual el peculiar medio de transporte es la carreta impulsada por caballos. El panorama de la imagen inferior izquierda hay un tren que transita por la periferia, refleja la transición entre lo antiguo y lo moderno. Y, por último, la imagen inferior derecha presenta como medio de transporte a un camión amarillo con las siglas Comisión Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO).

Las imágenes muestran periodos diferentes, las primeras dos tratan de reflejar lo antiguo y las últimas dos lo moderno. La problemática hallada en este ejercicio es el anacronismo en que incurren los autores en comparar el presente con el pasado sin ningún puente explicativo que aclare esa transición.

El libro al distribuirse de manera nacional transita y es llevado a escuelas de todas las entidades federativas, en algunos territorios del país aún se utilizan las carretas como medio de transporte, al mostrar un contenido erróneo sobre lo antiguo y lo moderno el niño o la niña experimentará confusión porque no están visibles los procesos que permitieron conectar los cambios del presente y el pasado, careciendo en los estudiantes la labor del aprendizaje de asimilar y comprender lo temporal. Quizá este contenido iconográfico hubiese sido apto para la ciudad y algunas de

sus alcaldías, pero no para el resto del territorio nacional. Efectivamente, la visión de los contenidos es altamente centralista.

Por último, las preguntas que acompañan a las iconografías son una serie de preguntas:

¿Cuáles de estas maneras de transportar conoces?

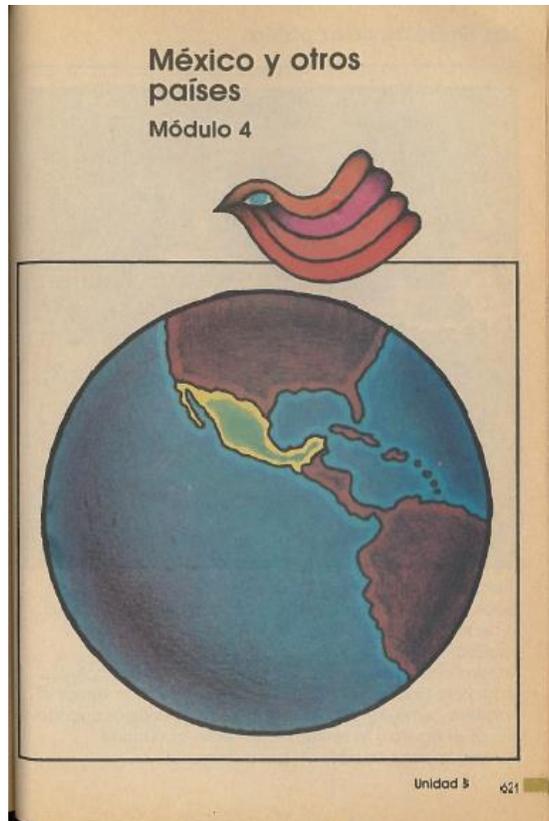
¿Qué productos has visto transportar?

¿Qué ventajas tienen los medios de transporte?

La instrucción seguida de la lista de preguntas es: coméntalo con tus compañeros.

Este cuestionario y la actividad son meramente tradicionales a excepción de comentarlas con los compañeros.

Figura 31. México y otros países, Módulo 4



Fuente: SEP, 1984.

En el módulo cuatro la observación y la comparación de ilustraciones será fundamental para que los estudiantes comprendan los diferentes aspectos físicos y socioculturales próximos a México.

Los objetivos de este módulo son:

- Identificar los símbolos patrios y algunas características que nos unen como mexicanos.
- Advertir que existen otros países como México.
- Informar oralmente y por escrito acerca de un hecho actual en México.
- Resolver problemas que impliquen multiplicación por 10.
- Elaborar un móvil con el contenido de la unidad.
- Advertir sus posibilidades físicas al trepar en un plano vertical.

Tabla 19.

Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 4

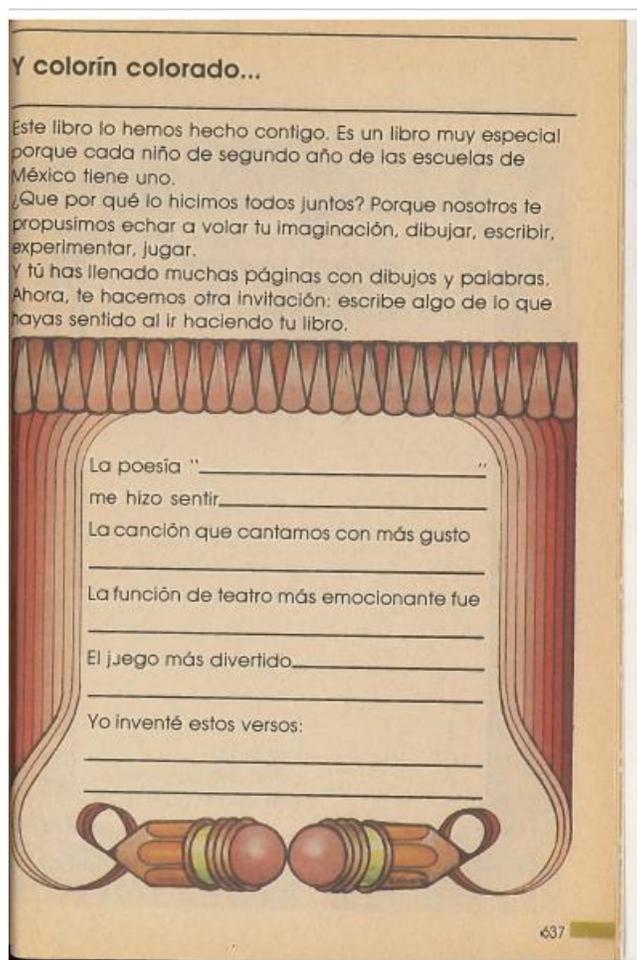
Actividad	Un área	Dos áreas	Tres áreas	Cuatro áreas
4.1		Español y C. Sociales		
4.2	C. Sociales			
4.3	Matemáticas			
4.4	C. Sociales			
4.5		Español y C. Sociales		
4.6		Español y C. Sociales		
4.7	Español			

Fuente: Elaboración propia.

Notamos una vez más que el área de conocimiento que predomina son las ciencias sociales acompañadas del área de español, pero solo con ejercicios de lectoescritura, ya que en la mayoría de las actividades se retoman temas históricos nacionales e internacionales.

Las actividades relacionadas con las ciencias sociales si cumplen los lineamientos de los objetivos, mientras que los enfocados a educación física y artística no están explícitos en el libro para el alumno, por último la actividad de matemáticas si cumple con el objetivo de practicar la multiplicación de 10 pero desvincula la temática y no hay relación con el núcleo integrador.

Figura 32. Y colorín colorado



Fuente: SEP, 1984.

La antepenúltima actividad del libro se titula “Y colorín colorado...” “seguido del título los autores expresan que:

“Este libro lo hemos hecho contigo. Es un libro muy especial porque cada niño de segundo año de las escuelas de México tiene uno.”

En sentido estricto los LTG jamás se han hecho en compañía de los estudiantes, y esta tercera generación no son la excepción, jamás se ha creado algún programa o proyecto que fomente la elaboración de los LTG en compañía de la comunidad escolar, es irónico que en las líneas de los LTGI expongan lo siguiente:

“¿Qué por qué lo hicimos todos juntos? Porque nosotros te propusimos echar a volar tu imaginación, dibujar, escribir, experimentar, jugar.”

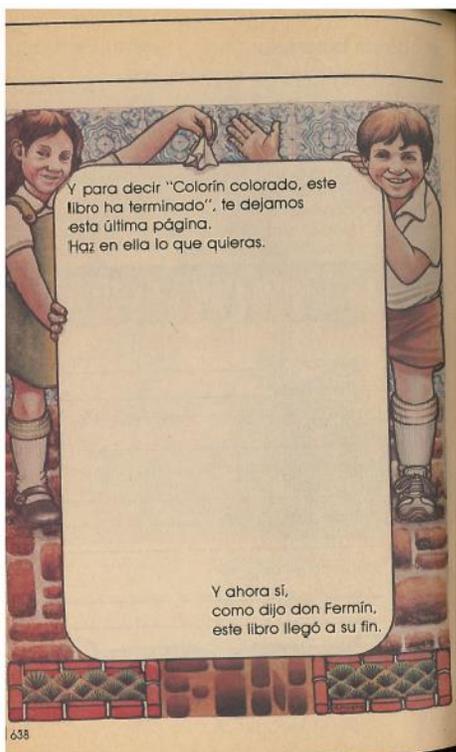
Demostrando lo anterior los estudiantes además de no contribuir con su elaboración, tampoco se les permitió criticar, proponer o modificar los contenidos de los textos, pedagógicamente hablando, aunque el coordinador Raúl Ávila exponga que fueron escritos y desarrollados por puros especialistas de la escuela activa, no hay referencia clave del método como el texto libre de Freinet o el método Montessori.

“Y tú has llenado muchas páginas con dibujos y palabras. Ahora te hacemos otra invitación: escribe algo de lo que hayas sentido al ir haciendo tu libro.”

En este segmento hay una serie de frases que orientan al niño a escribir lo que sintió, lo que más le gustó, etc.

En la página 638 considerada la última actividad para los estudiantes, hay una hoja en blanco en el centro y en cada costado una niña y un niño, es un espacio en blanco “libre” para realizar lo que quieran. Y el hecho de que en las últimas páginas dejen que los alumnos se expresen libremente no significa que por esto sea de Escuela Activa.

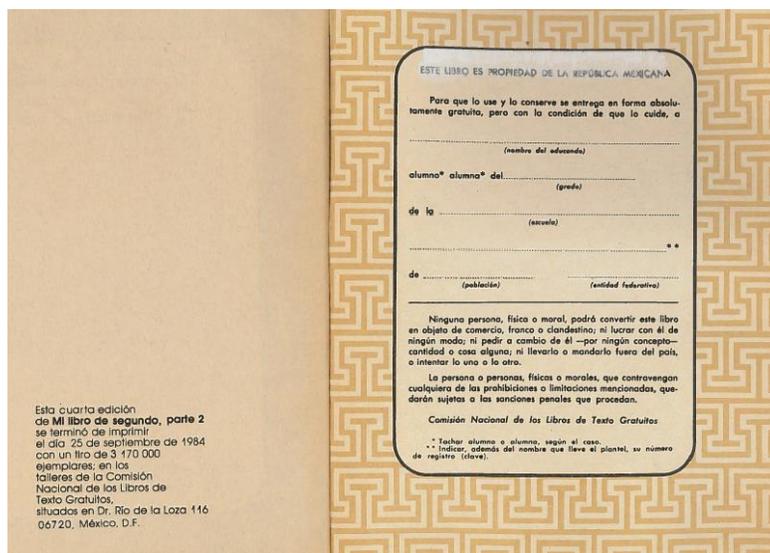
Figura 33. Última hoja de actividades para el alumno



Fuente: SEP, 1984.

En la antepenúltima hoja se les pide a los alumnos que realicen un dibujo de lo que ellos quieran, mientras que en la última hoja se les pide que pongan sus datos.

Figura 34. Colofón



Fuente: SEP, 1984.

Figura 35. Contraportada



Fuente: SEP, 1984.

Por último, en la contraportada del libro hay una ilustración colorida en donde predomina la cara de un sol y vegetación. En la parte inferior está el nombre completo de la SEP y el nombre de nuestro país.

Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de la investigación nos permitió llegar a las siguientes conclusiones, mencionando en primer lugar que el objetivo general que guio la tesis fue conocer las causas de la creación de los LTGI para segundo grado de primaria (1981).

En el Capítulo uno abordamos el sustento teórico fundamentado en la Historia Social, esta teoría nos permitió estudiar el libro de texto gratuito como objeto social, puesto que sus innovadoras formas de hacer historia nos posibilitó el análisis aquí presente, aportando así a la Historia de la Educación una visión diferente sobre los LTGI que acompañaron a los estudiantes en las aulas escolares de esa época.

En el Capítulo dos analizamos la crisis económica internacional que afectó a varios países, repercutiendo en la economía nacional en los sectores públicos y privados, en nuestro país se redujo el gasto público perjudicando a varias instituciones de gobierno entre ellas al sector educativo es decir, la SEP.

A su vez, la UNESCO en su Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe recomendó a sus Estados Miembros incluido México, aumentar el porcentaje monetario hasta un 7% u 8% de su PIB producido anualmente en su educación, esta fue una de las causas aunque no la principal por las que se crearon los LTGI, ya que su producción implicaría un menor gasto en este sector, puesto que el número de ejemplares se redujo de 8 a 3 ejemplares por niño.

La causa principal por la que se crean estos libros es que no se realizó un cambio en la reforma educativa, sino que en su lugar se llevó a cabo una evaluación en los planes y programas de estudio, así como en los LTG a través del Consejo de Contenidos y Métodos Educativos, dando como resultado la implementación del

método integrado que se desarrolló desde dos décadas anteriores, este método respondía a los estándares educativos que planteaba la UNESCO en su Proyecto Principal de Educación y su Programa Educación para Todos los Niños.

Estas propuestas trataron de subsanar y cubrir las necesidades educativas y sociales que presentaban y demandaban los países de América Latina y El Caribe con la finalidad de elevar la calidad de vida y erradicar el bajo índice de alfabetización de los países subdesarrollados.

En el estudio del método integrado que se utilizó para crear los LTGI, destacamos que éste no se desarrolló con la reforma de 1972. Su origen data desde el proyecto de los nuevos programas de educación primaria de 1960, mismos que se ocuparían para la primera generación de LTG pero estos no se implementaron sino hasta la tercera generación, dando como resultado los LTGI. Aclarado lo anterior el objetivo de la integración se basó en el método científico, se centró en enseñar el contexto real por medio de la integración de las ocho áreas de conocimiento, los educandos generarían por sí mismos su propio aprendizaje en compañía de su maestro a través de la observación y la comparación.

El objetivo general y la pregunta de investigación ¿cuáles fueron las causas de la creación de los LTGI para segundo grado de primaria 1981? Las respondimos con el estudio del contexto internacional y nacional desarrollado en este capítulo.

Así mismo el análisis que presentamos en el capítulo tres consistió en conocer la estructura del método integrado, enfocándonos al área de conocimiento de las ciencias sociales, es por ello que puntualizamos un objetivo particular basado en un núcleo integrador que es la unidad 8 junto con sus respectivos módulos y actividades.

El análisis de las fuentes primarias consistió en la elaboración de tablas y cuadros para distinguir cuántas áreas de conocimiento se integraron por actividad,

cuántas actividades vinculaban el núcleo integrador en la secuencia de los temas y cuáles mostraban un desfase. En el módulo tres decidimos describir cada una de sus actividades para dar a conocer una parte de la estructura de los LTGI y conocer la enseñanza de las ciencias sociales a través del método integrado.

Nuestra perspectiva de acuerdo al análisis realizado arrojó que el método utilizado en los LTGI contenían características innovadoras en cuanto al concepto de integración, pero también había similitudes en los ejercicios de estos libros con las anteriores generaciones, pues ciertas actividades retomaban el método conductista en el que los alumnos solo eran receptores de información.

Reconocemos que hubo un avance respecto al método activo en México, ya que estos libros integrados en algunas actividades presentan cuestionarios en donde los estudiantes deben preguntar a un familiar, vecino o compañero ¿cuáles son las características que le definen?, ¿dónde se ubican?, ¿cómo son las cosas? para así reflexionar, comparar, observar y escribir, permitiendo comprender el contexto en donde vive de manera activa. Es una buena propuesta para la enseñanza tanto el método como los LTGI, aunque presentan ciertas inconsistencias en su contenido.

Por último, este estudio fue relevante pues conocer el pasado de la historia de los LTG nos ayuda a comprender la evolución que han tenido y los cambios e innovaciones por los que han pasado estos objetos impresos. En el trayecto del trabajo recepcional encontramos nuevos estudios para ampliarlo, tal fue el grado que nos disponíamos a redactar un cuarto capítulo en el que abordaríamos la propuesta pedagógica de este método integrador, englobando las características de los diferentes planes y programas de estudio de la SEP, proyectos internacionales y reformas educativas, pero por cuestiones de viabilidad consideramos que podrían desarrollarse en otro grado académico.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, Raúl. (2011). Los libros de texto gratuitos y mi integración personal. En Rebeca Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. (pp.385-402). México: Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Bárcena, Alicia. (2014). La crisis de la deuda latinoamericana: 30 años después. En Coords. Ocampo, J. et, al. *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. (pp. 10-19). Chile: CEPAL.
- Barreda, Olivia. (1978). Los libros de texto gratuitos, Contenidos, Utilidad. Investigación documental (Tesis de licenciatura). UPN Nuevo Laredo, México.
- Barriga, Rebeca. (2011). Los libros de texto gratuitos entre paradojas. En Rebeca Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. (pp. 11-32). México: Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Bloch, Marc. (2000). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, Peter. (2003). Obertura: la nueva historia su pasado y su futuro. En Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, (pp. 13-38). Madrid: Alianza.
- Carreón, Claudio. (1996). El conflicto político en torno al programa de la modernización de la educación primaria pública: Los casos de la descentralización educativa y los nuevos libros de texto gratuitos, 1988-1993. (Un análisis desde la perspectiva de políticas públicas) (Tesis de licenciatura). UNAM, México.

- Castañeda, Gloria; Rodríguez, José; Ortega, José y Lizárraga, Martha. (1996). Relación entre los libros de texto gratuitos y los programas de primero, segundo y tercer grado de educación primaria a partir del eje temático: El ambiente y su protección. (Tesis de licenciatura). UPN Tepic Nayarit, México.
- Cobb, Karla. (2008). Tiempo de escribir: una mirada a los ejercicios de lengua escrita en tres libros de texto gratuitos de español (1993) (Tesis de licenciatura) UNAM SUA, México.
- Cuendia, Carlos. (2016). Los libros de texto gratuitos como factor de integración nacional 1958-1962 (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Chartier, Roger. (2005). *El mundo como representación: estudios sobre la historia cultural*, España: Gedisa.
- Dosse, Francois. (2006). *La historia en migajas: de Annales a la "nueva historia"*, México: Universidad Iberoamericana.
- Delavenay, Émile. (1974). *La Unesco y su programa por el libro*. París: UNESCO.
- Galván, Elena. (2011). Una lectura de imágenes de héroes de la independencia en libros de texto de ayer y hoy. En Rebeca Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. (pp. 403-432). México: Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- García, Blanca. (2006). Portadas de libros de primaria de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1960 a 2000 (Tesina de licenciatura). UNAM, México.

- García, José. (1994). Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- González Pedrero, E. (1982) *Los libros de texto gratuitos*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Herrera, María. (2005). Los libros de texto gratuitos (1959-1972) y el sentimiento de inferioridad (tesis de licenciatura). UAM-I, México.
- Hobsbawn, Eric. (1993). *Sobre la historia*. Barcelona: Critica.
- Ibáñez, José. (2000). Los libros de texto gratuitos como factor de integración nacional 1958-1962 (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Kahler, Erich. (1996) *¿Qué es la Historia?*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo. (1989). *Análisis de un sexenio de educación en México*. México: Nueva Imagen.
- Limón, Miguel y Cuellar José. (2011). *Los libros de texto Gratuitos: una política de Estado en México, Perspectiva de medio siglo*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Luzuriaga, L. (1961). Concepto de la nueva educación. En *Métodos de la nueva educación* (pp. 9-20). Buenos Aires: Lozada.
- Montero, Laura. (2012). La propuesta de la Secretaria de Educación Pública para la formación ciudadana. Análisis de programas y Libros de Texto Gratuitos del cuarto grado de educación primaria, 1959-2009 (Tesis de licenciatura). UNAM, México.

- Montes, Ana. (1997). Libros de texto gratuitos: tres épocas polémicas (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Ocampo, J. et, al. (2014) *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. Chile: CEPAL.
- Pani, Erika y Rodríguez, Ariel. (2012). *Centenarios: conmemoraciones e historia oficial*. México: Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Popoca, Rocio y Pérez, José. (1996/1997). La crítica a los libros de texto gratuitos de ciencias sociales y de historia de 1970-1993 (sin dato). UAM-I, México.
- Ramírez, Norma. (1991). Análisis entre los sustantivos empleados en los libros de texto gratuitos y los utilizados por los niños de primer año de primaria en su comunicación Lingüística (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Reyes, Evana. (2016). Enseñanza del español en la educación básica. Análisis de los contenidos de los libros de texto gratuito y programas de estudio de primero, segundo y tercer grado (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Rivera, José. (1995). Los libros de texto gratuitos: un estudio técnico (Tesis de licenciatura). UNAM, México.
- Rodríguez, Patricia. (1996). El uso de los Libros de Texto Gratuitos y los Apoyos Didácticos en la Educación Primaria. (Tesis de licenciatura), UPN, México.
- Salcedo Aquino, R. (1982). “*El desarrollo de los libros de texto gratuitos*” en Enrique González Pedrero. Los libros de texto gratuitos. (pp. 31-46). México: Secretaria de Educación Pública,

Salvador, Juan y Badillo, Luz. (2012). *La transición de la Conaliteg. La desconcentración de 1980*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

SEP. (1982^a). *Informe de labores 1981-1982*. México: Dirección General de Programación de la SEP.

SEP. (1982b). *Memoria 1976/1982. I Política Educativa*. México: Dirección General de publicaciones y bibliotecas de la SEP.

SEP. (1982c). *Programa primaria para todos los niños: memoria 1978-1982*. México: Coordinación Nacional del Programa primaria para todos los niños.

Sharpe, Jim. (2003). Historia desde abajo. En Peter Burke (ed), *Formas de hacer historia*. (pp. 39-58). Madrid: Alianza,

Solana, Fernando. (1982). *Tan lejos como llegue la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO/OREALC. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>

UNESCO. (2017). Jaime Torres Bodet 1902-1974. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/directors-general/jaime-torres-bodet/>

UNESCO. (2017). Historia. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/unesco-in-mexico/history/>

UNESCO. (2017). El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/previous-international-agenda/the-major-project-of-education-1980-2000/>

Villa Lever, L. (1988). *Los Libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. México: Editorial de la Plástica Mexicana.

Villa Lever, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: SEP, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Villa Lever, L. (2011) “*Reformas educativas y libros de texto gratuitos*”. En Rebeca Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, (pp. 159-177), México: Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Zamora, Erika. (2004). *La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos: análisis del eje “Reflexión sobre la lengua”* (Tesina de licenciatura). UNAM, México.

BIBLIOGRAFÍA DE FUENTES PRIMARIAS

Esta fuente es clave para nuestra investigación, por lo que se hará un análisis de manera detallada.

SEP, (1981). *Mi libro de segundo parte 2*. México: SEP/ CONALITEG.

SEP, (1983). *Libro para el Maestro 2*. México: SEP/ CONALITEG.

SEP, (1984). *Mi libro de segundo parte 2*. México: SEP/ CONALITEG.

Tabla 20. Anexo 1.

Nuestra localidad cambia																			
Módulo	Lección	Áreas de conocimiento					Actividad (es)												
		Esp.	Mat.	C. Soc.	C. Nat.	Salud	Lectura				Lecto-escritura			Ejercicios				Convivencia	
							Observa Investiga	Describe Compara	Cuestionario		Ortografía Redacta Escribe Resume	Comprensión lectora (Subraya)	Escribe en tu cuaderno	Multip.	Frac.	Suma	Resta	Pregunta sobre tu localidad a un familiar, vecino	Comenta con un compañero, intercambia tu texto
									Contesta Discute Reflexiona	Completa (preguntas, oraciones)									
1.1	La localidades cambian			*	*		*												
1.2	El Parícutín	*			*				*										
1.3	La escuela de San Juan Nuevo		*										*						
1.4	Cerca del Parícutín		*		*								*		*				
1.5	Jesús el abuelo de Genaro	*		*	*					*	*	*							
1.6	Como me lo contaron te lo cuento	*		*				*									*		
1.7	Calle nueva, casa nueva		*	*												*			
1.8	Tortillas a mano			*			*					*					*		
1.9	Leche bronca y leche pasteurizada	*		*	*	*	*	*									*		
1.10	Pasado y presente de mi localidad	*		*													*	*	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21. Anexo 2.

Vivimos en México																				
Módulo	Lección	Áreas de conocimiento						Actividad (es)												
		Esp.	Mat.	C. Soc.	C. Nat.	Salud	Artística	Lectura				Lecto-escritura			Ejercicios				Convivencia	
								Observa Dibuja Investiga	Describe Compara Identifica	Cuestionario		Ortografía Redacta Escribe Resume	Comprensión lectora (Subraya)	Escribe en tu cuaderno	Multip.	Fracc.	Suma	Resta	Pregunta sobre tu localidad a un familiar, vecino	Comenta con un compañero, intercambia tu texto
										Contesta Discute Reflexiona	Completa (preguntas, oraciones)									
2																				
2.1	Leamos un mapa				*			*												
2.2	Lugares de México				*			*	*				*							
2.3	Costumbres de México			*				*	*									*		
2.4	El barzón	*			*		*	*									*	*		
2.5	Servicios de salud			*		*		*	*								*			
2.6	La suave patria	*		*					*			*								
2.7	Décimos		*					*			*			*						
2.8	Las lenguas de México	*		*							*		*				*	*		
2.9	Artesanía mexicanas		*										*							
3.0	El hallazgo de Coyolxauhqui	*		*			*				*	*	*							

Fuente: elaboración propia.

Tabla 22. Anexo 3.

México cambia																		
Módulo	Lección	Áreas de conocimiento				Actividad (es)												
		Esp.	Mat.	C. Soc.	C. Nat.	Lectura				Lecto-escritura			Ejercicios				Convivencia	
						Observa Investiga Dibuja	Describe Compara	Cuestionario		Ortografía Redacta Escribe Resume	Comprensión lectora (Subraya)	Escribe en tu cuaderno	Multip. JUEGO	Fracc.	Suma	Resta	Pregunta sobre tu localidad a un familiar, vecino	Comenta con un compañero, intercambia tu texto
3									Contesta Discute Reflexiona									
3.1	Tenochtitlan	*		*		*				*							*	
3.2	La ciudad de México			*		*	*											
3.3	La leyenda del águila y la serpiente	*		*		*			*	*								
3.4	Geometría		*			*												
3.5	La escuela en tiempos de los aztecas	*		*				*	*	*	*						*	
3.6	A la escuela en Tenochtitlan		*	*								*		*			*	
3.7	El tianguis de Tenochtitlan	*		*		*		*	*							*		
3.8	Transportes antiguos y modernos			*			*										*	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 23. Anexo 4.

México y otros países																		
Módulo	Lección	Áreas de conocimiento				Actividad (es)												
		Esp.	Mat.	C. Soc.	C. Nat.	Lectura				Lecto-escritura			Ejercicios				Convivencia	
						Observa Investiga Dibuja	Describe Compara Imagina	Cuestionario		Ortografía Redacta Escribe Resume	Comprensión lectora (Subraya)	Escribe en tu cuaderno	Multip. JUEGO	Fracc.	Suma	Resta	Pregunta sobre tu localidad a un familiar, vecino	Comenta con un compañero, intercambia tu texto
Contesta Discute Reflexiona	Completa (preguntas, oraciones)																	
4																		
4.1	Los símbolos de la patria	*		*								*					*	
4.2	Pintura mural mexicana			*		*	*										*	
4.3	Multiplicación		*			*						*						
4.4	Países vecinos			*		*											*	
4.5	La muralla	*		*				*									*	
4.6	Frutas mexicanas	*		*		*	*			*								
4.7	Y colorín colorado...	*							*	*								

Fuente: elaboración propia.

Índice de tablas y gráficas

- Figura 1. Instituciones, Elaboración propia.
- Figura 2. Carreras de procedencia. Elaboración propia.
- Figura 3. Cuadro de segundo grado integrados, SEP, 1981, p.12.
- Figura 4. Portada Mi Libro de Segundo parte dos, SEP, 1984.
- Figura 5. Portada experimental de los LTGI, SEP, 1979.
- Figura 6. Portada Mi Libro de Segundo parte uno, SEP, 1984.
- Figura 7. Mi Libro de Segundo parte uno, SEP, 1984.
- Figura 8. Página legal, Mi libro de segundo Lecturas.
- Figura 9. Mi Libro de Segundo Lecturas, SEP, 1984.
- Figura 10. Mi Libro de Segundo Lecturas, SEP, 1984.
- Figura 11. Contraportada, SEP, 1984.
- Figura 12. Primera página, SEP, 1984.
- Figura 13. Página legal, SEP, 1984.
- Figura 14. Índice, SEP, 1984.
- Figura 15. Primer ejercicio de LTGI, SEP, 1984.
- Figura 16. Otros tiempos y lugares, Unidad ocho, SEP, 1984.
- Figura 17. Núcleo integrador, SEP, 1983.
- Figura 18. Nuestra localidad cambia, Módulo 1, SEP, 1984.
- Figura 19. Vivimos en México, Módulo 2, SEP, 1984.
- Figura 20. México cambia, Módulo 3, SEP, 1984.
- Figura 21. Tenochtitlan, SEP, 1984.
- Figura 22. Ciudad de México, SEP, 1984.
- Figura 23. La leyenda del águila y la serpiente, SEP, 1984.
- Figura 24. Geometría, SEP, 1984.
- Figura 25. La escuela en tiempos de los aztecas, SEP, 1984.
- Figura 26. Actividades, SEP, 1984.

- Figura 27. La escuela en Tenochtitlán, SEP, 1984.
- Figura 28. Tianguis, SEP, 1984.
- Figura 29. Actividad, SEP, 1984.
- Figura 30. Transportes antiguos y modernos, SEP, 1984.
- Figura 31. México y otros países, SEP, 1984.
- Figura 32. Y colorín colorado, SEP, 1984.
- Figura 33. Última hoja de actividades, SEP, 1984.
- Figura 34. Colofón, SEP 1984.
- Figura 35. Contraportada, SEP 1984.

- Tabla 1. América Latina: Componentes del gasto interno como proporción del PIB según términos (en porcentajes, sobre la base de dólares constantes de 2000). 2009 por CEPAL.
- Tabla 2. América Latina: Saldo de deuda externa a fines de cada año, 1975-1980 (en millones de dólares). 1981 por CEPAL.
- Tabla 3. Países de América y El Caribe, según años de escolaridad obligatoria, en 1980 y 2000. 2001 por UNESCO/OREALC.
- Tabla 4. Tasas netas en matrícula en primaria Total y por Género. 2001 por UNESCO/OREALC.
- Tabla 5. Coeficiente de eficiencia en primaria. 2001 por UNESCO/OREALC.
- Tabla 6. Tasa de sobrevivencia al sexto grado de primaria. 2001 por UNESCO.
- Tabla 7. Respecto a las estadísticas de los repetidores Porcentajes de repetidores en Educación Primaria. 2001 por UNESCO.
- Tabla 8. Analfabetismo Absoluto por países (1980-2000). 2000 por UNESCO/OREALC. Sobre la base de datos de CEPAL/SELADE 1980.
- Tabla 9. Acceso a la educación primaria en dos períodos diferentes. 1985 por Noriega.
- Tabla 10. Planes de estudio de las reformas curriculares de la educación primaria. 1982 por Salcedo.
- Tabla 11. Criterios de elaboración de los Planes y programas de 1972. 1982 por Salcedo.
- Tabla 12. Características y objetivos de las asignaturas en los programas de 1972. 1982 por Salcedo.

Tabla 13. Producción de Libros de Texto Gratuitos por sexenio, 1960-2008. 2009 por Villa.

Tabla 14. Aumento por sexenio. Elaboración propia.

Tabla 15. Composición del gasto corriente destinado por el gobierno federal a educación. 1982b, SEP.

Tabla 16. Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 1. Elaboración propia.

Tabla 17. Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 2. Elaboración propia.

Tabla 18. Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 3. Elaboración propia.

Tabla 19. Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 4. Elaboración propia.

Tabla 20. Anexo 1. Elaboración propia.

Tabla 21. Anexo 2. Elaboración propia.

Tabla 22. Anexo 3. Elaboración propia.

Tabla 23. Anexo 4. Elaboración propia.