



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“El libro de texto gratuito de historia 5° (2015): un estudio polifónico, autores y docentes”

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
Presenta:

**Rosa María Juárez Mendoza**

Directora de Tesis: **María Rosa Gudiño Cejudo**

Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento:  
La Historia y su Docencia

Ciudad de México, Noviembre de 2016.

## DEDICATORIAS

A mis padres, Adela y Emilio, por enseñarme a ser perseverante y dedicada para lograr mis metas.

A mi compañero de vida, Román, e hijos, Adela y Gustavo por ser el motor que me impulsa a seguir adelante día a día.

A mis hermanos(as), Fausto, Jaime, Paula, J. Antonio, Reyna, Ana Laura y Emilia por compartir conmigo todo lo que la vida nos da; de manera muy especial a mi hermana María de la Paz por estar a mi lado de forma incondicional durante este trayecto de vida.

A mis sobrinos(as), Arianna, Krhistian, Laura, Juan Carlos, J. Antonio, Regina, Cesar, Rodrigo, Ximena, David y Frida, por su cariño y por considerarme un ejemplo a seguir.

A mi abuelo, Abelino, por mostrarme siempre el orgullo que le causa saber que sigo estudiando para ser una mejor profesionista.

A mis amigos (as), Elia, Ana María, Nalleli, Ivet, Mireya, Betza, Bere, Lore, Miriam, Juan Carlos y Raúl por brindarme su apoyo y su apreciable amistad.

A los amigos (as) y compañeros, que se cruzaron en mi camino durante mi estancia en la UPN; de modo especial a Elvira, Ivonne y Eduardo, por la convivencia y las experiencias que compartimos.

A los docentes, que se encuentran en pie de lucha para lograr que respeten nuestros derechos laborales y a los que creemos que desde la escuela podemos transformar la sociedad.

A los 43 normalistas de Ayotzinapa que desaparecieron el 27 de septiembre del 2014, ¡porque exigimos justicia! ¡Vivos se los llevaron y vivos los queremos...!

## AGRADECIMIENTOS

A la UPN- Ajusco, por albergarme durante estos dos años en sus instalaciones para actualizarme y ser una mejor maestra.

A mi asesora, Dra. María Rosa Gudiño Cejudo, por guiarme y dedicarme parte de su valioso tiempo en este proceso.

A todos los catedráticos de la UPN, que compartieron su saber conmigo; de manera muy especial a los Doctores de la Línea de la Historia y su docencia: Rosalía, Gabriela, Julia, Xavier y Víctor.

A mis compañeros de línea: Hugo, Raúl, Karina, Liliana, Lupita, Yanira e Isabel por compartir el saber, trabajo, alegrías, angustias, etc.

A las cinco maestras de grupo, María Cristina Guadalupe Salinas López, Laura Argota Quiroz, Lorena Aranda Moreno, Flor Santana Cruz y Claudia Aidet Huerta Estrada, porque me permitieron entrevistarlas para llevar a cabo la investigación y por su disposición e interés que mostraron en el tema.

A los tres autores, Dr. Sergio Miranda Pacheco, al Maestro Amílcar Carpio Pérez y a la Maestra Lidia Leticia Osornio Manzano, por compartir sus experiencias en torno a la elaboración del libro de texto de historia 5°.

A mis lectores, Sebastián Plá Pérez, Víctor Gómez Gerardo, Julia Salazar Sotelo y a Gabriela Margarita Soria López, por su tiempo y su ilustres observaciones.

## ÍNDICE

<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	7
CAPÍTULO I. ASPECTO TEORICO-METODOLÓGICO .....	16
Huellas encontradas: estado de la cuestión.....	16
Nociones básicas: marco teórico.....	19
El camino a seguir: metodología .....	23
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS LTGH 1959 - 1993 .....	27
Reforma educativa de 1959 .....	27
El Plan de Once años y la creación de la CONALITEG. ....	29
Polémica sobre los primeros LTG. ....	33
Los libros de texto gratuitos de historia y civismo. ....	35
Primera reforma de los LTGH (1973).....	36
Contexto sociopolítico. ....	36
Los libros de texto de ciencias sociales.....	39
Reforma educativa de 1992 .....	43
Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).....	44
Los libros de texto de historia.....	46
LTGH 5° 1993. ....	47
CAPÍTULO III. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)..	50
Antecedentes de la RIEB .....	50

La RIEB y sus planes de estudio 2009 – 2011 .....	55
Características generales. ....	56
El enfoque por competencias. ....	57
La enseñanza de la historia en la RIEB .....	59
Programas de estudios 2011. Guía para el maestro. Quinto grado. ....	60
Rol del maestro en la enseñanza de historia. ....	65
<b>CAPÍTULO IV. EL LTGH DE 5° COMO OBJETO DE ESTUDIO.....</b>	<b>70</b>
¿Quiénes escribieron el libro de texto? .....	70
De los porqués de su participación.....	71
Tareas específicas. ....	73
Acerca de los contenidos. ....	74
Relación autor – docente.....	76
Dificultades. ....	77
Propuestas y sugerencias.....	80
Valoración de su participación.....	81
Diseño y estructura del LTGH 5° .....	83
Portada y los contenidos. ....	83
Actividades didácticas.....	86
Polémica en torno a los LTGH .....	88
<b>CAPÍTULO V. LA VOZ DEL DOCENTE .....</b>	<b>91</b>
Los docentes y el uso del LTGH 5° .....	92
Importancia del libro. ....	92
Uso del LTGH de 5° para la planeación, durante y después de la clase. ....	94

Trabajo de las actividades didácticas.....	97
Desarrollo de competencias y sus logros .....	101
Comprensión del tiempo y el espacio históricos.....	102
Manejo de la información histórica.....	106
Formación de una conciencia histórica para la convivencia.....	109
Evidencias: planeaciones y cuadernos de trabajo.....	112
Estructura de la planeación, presencia del LTGH, actividades y competencias.....	113
Actividades del cuaderno y su relación con las competencias.....	116
ENCUENTRO DE VOCES .....	119
CONCLUSIONES.....	124
REFERENCIAS.....	128
ANEXOS .....	137
Anexo 1. Autores entrevistados.....	137
Anexo 2. Índice del LTGH 5° .....	140
Anexo 3. Nuestras informantes .....	142
Anexo 4. Planeaciones didácticas.....	144
Anexo 5. Cuadernos de los alumnos.....	146
Anexo 6. Movimiento estudiantil de 1968 versión autores vs LTGH .....	150

## INTRODUCCIÓN

Enseñar historia en los diversos niveles educativos, es una necesidad imperante para comprender los cambios acelerados y complejos que experimenta la sociedad en los ámbitos económico, político, social y cultural; de aquí la relevancia de la historia como disciplina escolar. En México, la enseñanza de la historia a nivel primaria se encuentra legitimada y establecida en el curriculum y se lleva a cabo en las escuelas públicas a través del uso del Libro de Texto Gratuito de Historia (en adelante LTGH); donde el docente desempeña un papel crucial, ya que es el responsable directo de los aprendizajes que sus alumnos adquieren al estar en constante interacción con sus pares y los recursos didácticos.

Hoy a más de cincuenta años de la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), se cuestiona la pertinencia y la permanencia de este proyecto educativo (Anzures 2011); sin embargo sabemos que los libros se encuentran presentes en las aulas, donde representan un apoyo o guía para el docente, aunque también puede parecer una imposición del Estado para continuar la transmisión de valores sociales deseables en los alumnos de educación primaria. En el caso particular del LTGH, podemos señalar que históricamente ha sido juzgado o criticado por la carga ideológica que se le atribuye (Torres, 2007), por los contenidos históricos que presenta (Vargas, 2011), entre varios aspectos más. Lo cierto es que necesitamos más investigaciones sobre éstos para valorarlos de una manera más eficaz.

El uso de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) en nuestro país representa una tradición en el quehacer educativo de la educación básica, son el recurso oficial por excelencia para transmitir las propuestas y objetivos durante cada reforma educativa. Asimismo, sabemos que se elaboran a partir de los planteamientos del plan y los programas de estudio diseñados por la SEP, con la firme idea de lograr mejores resultados educativos.

En la actualidad nadie podría negar la importancia del LTGH para impartir la clase de historia; sin embargo, a partir de mi experiencia como profesora de grupo

durante 13 años, he identificado algunas dificultades que se relacionan con el libro de texto de historia de quinto grado. Cotidianamente los docentes manifiestan que no terminan las lecciones del libro por el poco tiempo que se le destina a la asignatura de historia en el currículo (90 min. semanales), por la extensión de los contenidos, porque la historia como disciplina escolar es tediosa y de poco interés para los alumnos, que el libro es “aburrido” para los niños, entre otras. Situaciones como estas han traído como consecuencia, el bajo rendimiento escolar en el área de historia, así lo demostraron los resultados de la prueba ENLACE (Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) 2010 (ver tabla 1); que mostró que el aprendizaje de la historia se encuentra en un nivel más bajo en comparación con asignaturas como Español y Matemáticas que tienen varias horas más en el espacio curricular (5 y 6 horas semanales).

Tabla 1.  
Resultados por nivel de logro de las asignaturas evaluadas en 2010. Educación primaria.

Nivel de logro	Matemáticas % de alumnos por nivel de logro 2010	Español % de alumnos por nivel de logro 2010	<b>Historia</b> % de alumnos por nivel de logro 2010
Insuficiente	19.7	17.0	<b>16.2</b>
Elemental	46.4	46.1	<b>62.9</b>
Bueno	25.8	30.2	<b>18.4</b>
Excelente	8.1	6.7	<b>2.5</b>

Recuperada en: [http://enlace.sep.gob.mx/ba/docs/boletin\\_enlaceba2010.pdf](http://enlace.sep.gob.mx/ba/docs/boletin_enlaceba2010.pdf)

Al dar a conocer los niveles de logro de ENLACE, algunos especialistas en estudios sobre la enseñanza de la historia, hicieron críticas o sugerencias a la SEP para comprender de manera adecuada los resultados. Por ejemplo, Sebastián Plá hizo una revisión exhaustiva de los reactivos, del enfoque y de las competencias que se pretendían evaluar en cada uno de los grados en los que se aplicó el examen (3°, 4°, 5° y 6° de primaria y 2° y 3° de secundaria), y puntualizó: “Los resultados publicados por la Secretaría de Educación Pública sobre la asignatura de historia en



ENLACE 2010 son insuficientes para analizar a profundidad los problemas que enfrenta la enseñanza de la historia en educación básica” (2011, p. 152). Coincido con lo que plantea el investigador, se deben considerar elementos como las prácticas educativas, los libros de texto y sus contenidos, entre otros, que permitan identificar la multicausalidad de este hecho para lograr mejores resultados académicos.

Por lo expuesto anteriormente, surgió mi inquietud por estudiar qué sucede con el maestro, su relación con el LTGH de 5° (2015) y el uso que le da como recurso didáctico. Posteriormente se dio la oportunidad de acercarme a tres de los autores que elaboraron el libro; situación que me permitió ampliar la investigación. Además de conocer la experiencia de los docentes, también pude escuchar las vivencias de los autores. Esta tesis se realizó en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que se encuentra vigente a partir del 2009. Con la implementación de esta reforma en 5° (2010), cambió el enfoque, los contenidos y las actividades propuestas en el libro; todo va orientado hacia la formación de competencias para desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos. Se espera que el estudiante participe de manera crítica y reflexiva en el medio donde se desenvuelve (SEP, 2009).

El objeto de estudio de esta investigación, es el LTGH de 5° en tres dimensiones; primera, su planteamiento a partir de la RIEB en los documentos oficiales como el plan y los programas de estudio; segunda, desde la visión y experiencia de los autores que elaboraron el libro; y tercera desde la voz de los docentes que son los que trabajan de manera cotidiana con él para impartir la clase de historia. Resultó interesante y pertinente el estudio del LTGH, porque nos permitió tener un panorama más amplio acerca de este material educativo, al tomar en cuenta más de una visión.

Indudablemente el tema del LTGH se puede abordar desde diferentes perspectivas, por ejemplo, dentro del discurso de la RIEB (2009 y 2011), se argumenta que los libros de texto son de alta calidad, elaborados por expertos

(autores- historiadores) y con la participación de todos los actores educativos. En la primeras páginas de LTGH de quinto año, se argumenta: “Muchos padres de familia y maestros participaron en su creación, trabajando con editores, investigadores y especialistas en las diferentes asignaturas” (SEP, 2015, p.3). Si nos acercamos a los maestros y/o a los autores, la versión y visión que ellos tienen sobre el LTGH es otra, que dista de lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) señala. Por razones como estas, resultó viable realizar este estudio; escuchar las diferentes voces nos ayudó a comprender mejor aspectos como su elaboración, contenidos, actividades didácticas y su presencia en el aula.

Es cierto que existen varias investigaciones sobre el LTGH, desde diferentes aspectos; análisis de contenido, (Taboada y Valenti, 1993), (Mac Gregor,2011), (Vargas, 2011), (Villa, 2011); de la iconografía (Galván, 2011) y de la ideología que transmiten (Torres, 2007), (Anzures,2010); solo por mencionar algunos autores. Sin embargo consideramos que aún no son suficientes para comprender su complejidad, por esto es necesario realizar más estudios y desde otros ángulos. Veamos lo que argumenta Valls (2001):

Existe un consenso cada vez más amplio entre la comunidad científica dedicada al análisis, a la revisión, y en suma, a la mejora de los textos escolares, de que este tipo de estudios ya no pueden quedar limitados a los contenidos de los propios textos escolares, sino que tales investigaciones deben de ampliarse necesariamente a su uso en el contexto de las aulas (p.32).

Para poder realizar este estudio nos planteamos una serie de interrogantes que nos ayudaron a mantener el rumbo en la investigación. Estas preguntas fueron las siguientes:

¿Cuáles son las expectativas y propósitos de un autor del LTGH?

¿Qué piensan los autores de los LTGH acerca de los contenidos y de la relación docente- historiador?

¿Cómo se podría mejorar la calidad de los LTGH?

¿Cómo y en qué momentos utilizan los maestros los LTGH en el aula?

¿Qué problemas identifican los docentes al usar los LTGH?

¿Qué propuestas pueden hacer los maestros con relación a los LTGH vigentes?

¿Cómo se refleja el logro de las competencias a través del uso del libro de texto, en las planeaciones de los docentes y en los cuadernos de los alumnos?

Para lograr dar respuestas a las preguntas anteriores y culminar el estudio, fue necesario trazarnos un objetivo general de la investigación:

Conocer mediante entrevistas las experiencias y opiniones de tres de los autores que participaron en la elaboración del LTGH de 5° (2015), así como de cinco docentes con base en el uso que hacen de éste en la clase de historia, para poder identificar los retos y dificultades que existen alrededor de este recurso didáctico.

Asimismo, nos planteamos algunos propósitos específicos para realizar un trabajo sistemático:

- Conocer los antecedentes históricos de los LTGH para comprender su importancia en la actualidad y entender los cambios que muestran los libros en cuanto a contenidos y enfoques como consecuencia de las reformas educativas (1959, 1973 y 1992).
- Identificar las características de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) plasmadas en el plan, los programas de estudios y los libros de texto de historia vigentes para quinto grado; poniendo especial atención en el desarrollo de competencias y en la función del docente.
- Examinar las entrevistas de los autores y los docentes para encontrar coincidencias o discrepancias en torno a su opinión acerca del LTGH de 5° que nos ayuden a comprender las características de su elaboración y uso.
- Reconocer en las planeaciones de los docentes y en los cuadernos de los alumnos las evidencias del uso que le dan al LTGH y cómo trabajan las competencias para el desarrollo del pensamiento histórico.

A partir de los propósitos de la investigación, también nos dimos a la tarea de elaborar algunas hipótesis que nos ayudaron a negar o corroborar las ideas iniciales que teníamos sobre el tema. Estas hipótesis son:

- 1) La investigación pretende demostrar que los especialistas que participan en la elaboración del LTGH de 5° no son los responsables de las fallas o los errores que los críticos al revisarlos y los docentes al usarlos encuentran en ellos; por ejemplo la forma de presentar los contenidos, su extensión, la información y las actividades didácticas.
- 2) El LTGH sigue siendo un recurso insustituible en el aula por la obligatoriedad que existe en cuanto a su uso y porque facilita el trabajo de los docentes en la clase ya que todos los alumnos cuentan con él.
- 3) Los docentes realizan la mayoría de las actividades didácticas que propone el LTGH para lograr el desarrollo de las competencias históricas; sin embargo comprenden este enfoque sólo de manera parcial tanto en la teoría como en su práctica educativa, debido a la poca o nula capacitación por parte de la SEP.

Para realizar esta investigación nos planteamos llevar a cabo entrevistas a profundidad, como recurso de la investigación cualitativa. En el caso de los docentes, al iniciar la investigación teníamos contemplado entrevistar a 15; pero por el corto tiempo del que dispusimos para realizarla, por la complejidad que implicó y por situaciones personales y profesionales de los maestros, al final decidimos realizar sólo cinco entrevistas; aunque si aplicamos un cuestionario exploratorio a los 15 docentes, que nos permitió conocer algunos rasgos específicos de cada uno (formación, años de servicio, opinión del LTGH y competencias, disposición para participar en las entrevistas, etc.), para seleccionar a las cinco informantes finales. En cuanto a los autores, fueron tres de los siete que participaron en la elaboración del LTGH de 5°, porque fue a los que se me facilitó contactar.

Ambos grupos hicieron valiosos aportes que nos ayudaron a comprender mejor por qué alrededor del libro existen una gran diversidad de opiniones, de acuerdo a la perspectiva con que cada quien lo concibe, valora o usa. Además, resultó enriquecedor encontrar coincidencias entre los dos grupos con respecto a la extensión de los contenidos, la información histórica que se maneja en éstos, la forma en que piensan en el uso del libro, los tiempos insuficientes para la

elaboración del libro y para la enseñanza de la historia, entre otros que se abordan a profundidad en los capítulos finales y las conclusiones de la tesis.

Es importante señalar que el cuestionario exploratorio y las entrevistas a los docentes se realizaron en la ciudad de México, en las delegaciones, escuelas y con el número de participantes que se muestran en la tabla 2. En este sentido, debemos explicar que el nivel socioeconómico y la ubicación de las escuelas donde laboran las docentes que entrevistamos son parecidas entre sí, pues se consideran zonas marginadas por su ubicación y servicios con que cuentan.

Tabla 2.

*Espacio geográfico de la investigación.*

Número de docentes que participaron

Delegación	Escuelas	Cuestionario exploratorio	Entrevista a profundidad
	José Inés Novelo	3	0
Álvaro Obregón	El Seguro del Maestro	3	1
Álvaro Obregón	Zambia	1	1
Álvaro Obregón	José Arturo Pichardo	2	0
Álvaro Obregón	Fernando Montes de Oca	1	1
La Magdalena	Álvaro Obregón	2	1
La Magdalena	Xicoténcatl	3	1
Contreras		<b>Total: 15</b>	<b>Total: 5</b>

*Tabla elaborada de manera personal, para ilustrar el tema.*

En el caso de los autores del LTGH de 5°, también los entrevistamos en la Ciudad de México, en las escuelas donde laboran como docentes o investigadores; la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco (UPN) y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Esta tesis está organizada en cinco capítulos. En el capítulo I se presenta el aspecto teórico-metodológico que es parte fundamental en una investigación. En él se presenta el estado de la cuestión sobre los libros de texto, algunos conceptos claves para comprender la investigación y la metodología que guio nuestro estudio de principio a fin.

En el capítulo II se exponen los antecedentes históricos de los LTGH, a partir de la creación de la CONALITEG (1959), durante el gobierno de Adolfo López Mateos, y las subsecuentes reformas a los libros de texto en 1974 en el gobierno de Luis Echeverría y en 1992 con Carlos Salinas de Gortari. Este capítulo nos ayudó a comprender la importancia de estos materiales desde su origen, y sobre todo nos permitió identificar las semejanzas y diferencias en sus contenidos, el enfoque pedagógico de la asignatura de historia, las polémicas que han generado, entre otras características más.

El capítulo III, lleva por título “La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)” y en éste se exponen algunos antecedentes de la reforma y sus características generales. También se describe el plan y los programas de estudio (2011) para identificar su enfoque, propósitos y las competencias que se pretenden desarrollar a través de la enseñanza de la asignatura de historia, así como el rol del maestro para alcanzar estos propósitos. De igual forma hacemos referencia al libro *“Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica”* que diseñó la SEP como un material de apoyo para los docentes de educación básica.

En el capítulo IV, analizamos las entrevistas realizadas a tres coautores del LTGH de 5° como producto de la RIEB. Se trata de dos historiadores y una maestra de educación primaria, quienes compartieron su experiencia como autores del libro de texto. En este capítulo también se incluye una descripción del libro (versión 2015), y un análisis de su estructura, extensión de contenidos y las actividades didácticas que en él se plantean.

El capítulo V lleva por título “La voz del docente”. En éste se presentan los testimonios de las cinco maestras que entrevistamos. Escuchar y analizar sus testimonios nos permitió reconocer la importancia del libro, así como las opiniones y dificultades que enfrentan al trabajar con este material educativo; de manera específica al intentar desarrollar las competencias que la RIEB propone para la asignatura de historia. En este capítulo, también mostramos los resultados que obtuvimos al revisar las planeaciones de clase y los cinco cuadernos de los alumnos de cada una de las entrevistadas, en cuanto al uso del LTGH y el trabajo con las competencias.

Posteriormente se presenta un apartado que lleva por título “voces encontradas”, donde se exponen las coincidencias que encontramos al cruzar la información que nos proporcionaron los autores y las docentes en las entrevistas. Enseguida están las conclusiones a las que llegamos después de realizar la investigación, mismas que nos permitieron corroborar y/o negar las hipótesis que nos planteamos al inicio de ésta

Finalmente, se encuentran las referencias que enriquecieron la investigación. Y para complementar información aquí presentada, incluimos algunos anexos que consideramos pertinentes; sobre el LTGH 5°, los autores, los docentes que entrevistamos, planeaciones didácticas, ejercicios de cuadernos de los alumnos de las entrevistadas y fragmentos que escribieron los autores (movimiento estudiantil de 1968), comparada con la que aparece en el libro de historia 5° (2015).

## CAPÍTULO I. ASPECTO TEORICO-METODOLÓGICO

### Huellas encontradas: estado de la cuestión.

El estudio de los libros de texto, ocupa un lugar relevante en la educación a nivel mundial; por lo que representan en el entorno educativo, por las funciones que se le adjudican en la enseñanza y el aprendizaje, por la influencia que ejercen sobre los docentes y educandos, entre varias razones más. Es un tema amplio, que puede incluir varios elementos, por ello fue necesario revisar algunas investigaciones tanto del plano internacional, como del nacional. Para el segundo caso nos enfocamos más en el aspecto que se relaciona con el uso de este material educativo en el aula.

Francia es uno de los países pioneros en la investigación teórica sobre los libros o manuales escolares. El historiador Alain Choppin en su texto titulado *Pasado y Presente de los Manuales escolares* (2000), señala varias características de los textos, definiciones y funciones; por ejemplo los considera como herramientas pedagógicas, instrumentos de poder, un producto social, como un objeto de polémica, transmisor de cultura, ideología, entre otras. Además, argumenta que los libros: “son medios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión” (p. 109).

El alemán, Egil Borre Johnsen, hace aportaciones importantes al tema en su libro que lleva por título *Libros de texto en el caleidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares* (1996). Este autor explica las diferencias entre un libro de texto y un manual escolar: “ El primer término puede quedar reservado para libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas” (p.p. 25 y 26 ). Además, revela con base en un estudio sobre los libros de texto en varios países europeos y en Estados Unidos, que: “Éstos han sido analizados principalmente desde tres categorías: a) la ideología, b) su uso y c) su desarrollo” (p. 29).



En la obra titulada *El libro de texto en la escuela: textos y lecturas* que dirige Graciela M. Carbone (2001) de la Universidad de Buenos Aires, muestra varias definiciones del texto escolar, explica y analiza las formas de utilizar el libro en la escuela y la relaciones entre el libro, el maestro y los alumnos: “Un texto escolar es: Un determinado discurso o praxis social enunciativa, destinado al uso sistemático del escolar y del docente” (p. 20).

El maestro Jaime Martínez Bonafé, en su libro *Políticas del libro de texto escolar* (2002), hace una crítica al libro de texto como portador de ideología y poder, además, explica y analiza el papel de los textos escolares y su control sobre el trabajo docente. En un apartado señala:

Dada la gran variedad de demandas profesionales no es nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. No es de extrañar que los sistemas prefabricados sean considerados ahorradores de tiempo (p. 78).

Ahora bien, para el caso mexicano, es necesario puntualizar que la historiografía de la educación en México no incluye aun suficientes estudios sobre el uso que los docentes dan a los LTG: “Pese a la larga trayectoria de los libros de texto gratuitos en México, es posible afirmar que se sigue careciendo de una línea sólida de investigación que aporte más y mejores análisis sobre su papel actual. Sobre todo en la perspectiva de su uso en el aula” (Celis, 2011, p.7). A partir de esta idea, es una necesidad incrementar el número de estudios que se enfoque al uso de los LTG, para identificar las dificultades que los usuarios tienen al estar en contacto con éstos, así como encontrar posibles soluciones que permitan el mejoramiento de los materiales y del proceso educativo.

Una investigación cualitativa que realizó Eva Taboada (2001), a partir de la observación de varias clases en escuelas primarias, encontró que el libro de texto es un recurso de apoyo para la enseñanza, pero no es el único; que se utiliza en casi todas las clases para realizar lectura en voz alta o en silencio, para subrayar antes de realizar resúmenes o cuestionarios y que el docente se apoya en las imágenes de éste para explicar la clase, entre otras cosas.

Lorenza Villa Lever en su libro *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana (2009)*, realizó una revisión sobre las características y la historia de los LTG a lo largo de los cincuenta años que llevan circulando en la educación primaria. También explica los problemas que éstos han enfrentado a lo largo de su trayecto y los desafíos que viven en la actualidad. En el capítulo 5 de su obra, expone el uso que los maestros de primaria hacen de los LTG por asignatura y su opinión sobre los mismos; los resultados de este estudio se obtuvieron con base en encuestas que se aplicaron a 179 maestros de este nivel educativo, de diversas entidades del país. La autora señala: " Los libros de Historia son los que recibieron la mayor cantidad de críticas" (2009, p. 172). Hay que averiguar por qué los maestros hacen muchas críticas a los textos de historia.

El grupo encargado del desarrollo curricular para la asignatura de historia de la SEP Verónica Arista, Felipe Bonilla y Laura Lima (2010), aplicaron un cuestionario en 2009 y 2010 a 111 maestros de diferentes grados de educación primaria con la finalidad de conocer el uso que les dan a estos materiales a partir de la implementación de la RIEB. Encontraron que los docentes se enfrentaron a varias dificultades para usarlos debido a la entrega tardía de los materiales, a la falta de capacitación a los docentes para comprender el enfoque por competencias, además los docentes externaron que la información histórica era muy extensa, entre otras cosas.

Algunas tesis de Maestría en la UPN que han abordado el uso de los LTG son: *El Uso del Libro de Texto de Historia en la Educación Primaria: supuestos y realidades* de Sánchez Hernández María del Rosario (2004); donde se aborda el uso de los LTG a partir de tres enfoques (Función desde la normatividad, del uso de Maestros y la visión de alumnos) y *Los docentes y los usos del libro de texto gratuito de Historia Educación Primaria* de Chapula Cruz Eréndira (2014); texto en el que la autora hace un análisis de contenidos de los libros de cuarto, quinto y sexto año de

primaria y por medio de observaciones directas y entrevistas, explica los usos que los docentes hacen de los libros.

Es importante señalar que, también existen varios artículos de revistas que abordan el tema de los LTG desde distintas perspectivas, algunos ejemplos son los siguientes: *El libro de texto gratuito en la actualidad logros y retos de un programa cincuentenario* de Tonatiuh Anzures(2011); de Natalia Vargas (2011), *La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional*. También, Rodríguez, Estrada, Valenzuela y Hernández. (1996), *La opinión de los maestros sobre los libros de texto gratuitos: tendencias y consensos*. Igualmente hay textos periodísticos de *La Jornada, el universal, Excélsior* (de agosto a diciembre de 1992 y de algunas fechas del 2009 al 2014), que abordan críticas y opiniones sobre los LTGH.

Nuestro tema de estudio muestra características específicas que lo hacen diferente de las investigaciones que hemos presentado hasta aquí; por ejemplo el hecho de entrevistar a los autores del libro de historia de 5° y a los docentes que lo usan para tener una visión más completa del tema. Además la mayoría de investigaciones sobre el uso del LTGH se han basado en observaciones de clase y en aplicación de encuestas o cuestionarios, y en nuestro caso es a través de entrevistas a profundidad y a la revisión de planeaciones de clase y cuadernos de los alumnos. Creo que los elementos que consideramos hacen que la investigación sea relevante y viable.

### **Nociones básicas: marco teórico**

Para desarrollar esta investigación, fue necesario identificar y reconocer la definición de ciertos conceptos que nos facilitaron la comprensión del tema de los libros de texto y su interacción con los docentes en el aula durante la clase de historia y su contexto de elaboración. Debemos señalar que estos términos se interrelacionan de manera ineludible alrededor del tema que estudiamos, de ahí la importancia de presentarlos a continuación:

## EL LIBRO DE TEXTO

Los libros de texto son instrumentos de poder: se orientan a espíritus jóvenes aun manipulables y necesariamente poco críticos. Pueden ser reproducidos en gran número y difundidos en todo el territorio de un país. Fijando por escrito el contenido educativo, garantizan, frente a la palabra del profesor, una cierta ortodoxia, su eficacia procede también de la lenta impregnación que permite su utilización frecuente, prolongada, repetida. Constituyen así poderosas herramientas de unificación – hasta uniformización – nacional, lingüística, cultural e ideológica (Chopin, 1998, p.169).

Otra definición que es importante exponer es: “Un texto escolar es: Un determinado discurso o praxis social enunciativa, destinado al uso sistemático del escolar y del docente” (Bertoni y Cols, 1986), citados por (Carbone, 2001, p.20); así entendido es un instrumento de la práctica educativa y su discurso es la ideología que comúnmente llamamos educación, lo interesante de esta definición es que también involucra a los actores (maestro-alumno).

“El libro de texto, considerado como un elemento de comunicación y de transmisión, es portador de una serie de representaciones sociales encaminadas a modelar comportamientos y a orientar conductas” (Villa, 1994, p.140).

Las ideas anteriores permiten mostrar que definir al libro de texto es una tarea compleja que puede involucrar diversos aspectos como el pedagógico, curricular, funcionalidad, intencionalidad, entre otras, que ayuden a comprenderlo de manera precisa y en todos sus contextos y relaciones.

## EL MAESTRO / DOCENTE

Definir qué significa ser docente y sus funciones dentro del proceso educativo es una tarea difícil por todo lo que implica esta labor; sin embargo retomaremos las siguientes definiciones para intentar comprender su importancia en nuestra investigación. Ser maestro:

Implica desempeñar una profesión sumamente compleja, que requiere una preparación muy especializada: piénsese en la variedad y diversidad de conocimientos que debe poder integrar un profesor tanto de tipo pedagógico, como disciplinario, necesita también una continua actualización

y superación, debido a los avances continuos del conocimiento y las transformaciones de la sociedad, y una dedicación de tiempo muy elevada en virtud del conjunto de funciones y tareas preparatorias que desembocan en el trabajo cotidiano frente a grupo, y en las que se derivan de él (de Ibarrola, Silva y Castelán, 1997, p.17).

Además, “los maestros son empleados del Estado para cumplir una función y un fin que exige un cierto margen de libertad en la elección de los medios y la interpretación de los fines generales y específicos de la organización escolar” (Arnaut, 1996, p.210); esta libertad es la que permite al docente realizar ciertas adecuaciones a las propuestas que establecen los programas de estudio y los libros de texto.

También debemos identificar cuál es la función del docente en el uso de los LTGH, veamos qué es lo que comentan al respecto los integrantes del equipo que se encargó del desarrollo curricular de la asignatura de historia en la RIEB:

El uso del libro de texto está en relación con las concepciones, creencias y preferencias de los docentes, pero en general, es empleado como la garantía para el logro de los propósitos educativos; el desarrollo de la clase se realiza siempre de la misma forma: lectura, explicación de la lectura, comprobación de resultados. Es una visión tradicional, de corte acumulativo y lineal, acerca de la educación, del conocimiento y del aprendizaje; por lo que resulta pertinente que el docente propicie la reflexión sobre los contenidos de tal forma que se tenga presente el modo de concebir el desarrollo del currículum (Arista, Bonilla y Lima, 2010, p.14).

Como se puede apreciar el docente y el libro de texto se encuentran vinculados de manera estrecha que es difícil concebir a uno independiente del otro. Esta relación influye considerablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito académico.

## REFORMAS EDUCATIVAS

El termino reforma educativa, se utiliza para hacer referencia “al conjunto de políticas educativas orientadas a producir cambios en los procesos y servicios educativos” (Hernández, 2013, p.50). Esta es una definición comprensible, pero no hay que perder de vista que las implicaciones y los alcances de una reforma educativa representan un cambio en todos los sentidos y actores del proceso educativo.

Las reformas educativas, tienen una serie de características específicas para ser consideradas como tal, así como la finalidad de mejorar lo que hasta ese momento histórico existe. Veamos que señala Villa (2011) al respecto:

Las reformas educativas son una expresión privilegiada de los proyectos políticos y uno de sus instrumentos más importantes, pues están estrechamente vinculadas a un contexto concreto y tienen como objetivo subsanar los desequilibrios entre las demandas y las necesidades de una sociedad específica (p.159).

## COMPETENCIAS

La RIEB plantea por primera vez el término “competencias para la vida” en el plan y los programas de estudio como un elemento central del enfoque pedagógico; de acuerdo a estos documentos las competencias son relevantes porque son las que “movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos” (SEP, 2011, p.38). A partir de las competencias para la vida surgen las llamadas competencias disciplinares, es decir las que se desarrollan en cada una de las asignaturas que se imparten en la educación básica; en este caso nos enfocaremos a las competencias históricas.

“Una competencia incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en situaciones diversas” (Mac Gregor, 2011, p.453); es importante abordar el significado de las competencias, pues son la base de la reforma de 2011 y por lo tanto es un concepto que debe ser comprendido de manera clara por los docentes frente a grupo.

Competencia no es, un concepto sencillo de comprender, la introducción de ésta al plano educativo (90´) ha generado una serie de polémicas, desacuerdos y demás entre varios especialistas en el tema. Para nuestra investigación consideramos pertinente exponer la definición de Joan Pagés (2012), un didacta de la historia, que manifiesta:

... una competencia es una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de

situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Esta competencia está formada por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Las competencias se construyen en la práctica, y en la práctica es donde se podrá comprobar si han sido desarrolladas correctamente (p.23).

## **El camino a seguir: metodología**

El punto de partida de esta investigación fue la búsqueda de antecedentes de los LTGH desde la Creación de la CONALITEG (1959), hasta llegar al periodo de Salinas de Gortari (1992). A partir del 2009 (RIEB), hicimos un análisis más profundo del plan, los programas de estudio y de la estructura del LTGH de quinto grado. Posteriormente se realizaron las entrevistas a los 3 autores del libro y después nos dimos a la tarea de contactar a los 15 maestros a los que aplicamos la encuesta de exploración para finalmente seleccionar a los 5 que nos concedieron las entrevistas.

Los instrumentos que utilizamos para el acopio de información fueron los siguientes:

- ✓ Guía de preguntas para realizar las entrevistas a tres de los siete autores que elaboraron los LTGH de la RIEB. Después de contactar a los autores, se calendarizaron las entrevistas, se realizaron (grabaron), se transcribieron, leyeron e interpretaron a partir de ejes temáticos.
- ✓ Cuestionario de exploración, que incluyó preguntas sobre el profesorado, el LTGH de quinto y de las competencias. Se aplicó a 15 docentes de este grado escolar, de donde más tarde seleccionamos a los cinco informantes para realizar las entrevistas).
- ✓ Se planearon y organizaron las entrevistas; es decir, se elaboró la guía de preguntas y se revisó. Al momento de realizar las entrevistas se grabaron y tomamos notas. Posteriormente se transcribieron, se hicieron varias lecturas y se construyeron ejes de análisis para la interpretación.
- ✓ Revisión de planeaciones y cuadernos de los alumnos, para reconocer si las actividades que muestran se relacionan con el uso del LTGH y las competencias que plantea la RIEB.

Las actividades antes mencionadas forman parte de lo que se denomina investigación cualitativa. “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p.20), el estudio que realizamos está íntimamente ligado con el fenómeno educativo, de manera específica con las opiniones y experiencias de los autores al elaborar el LTGH de 5° y de los docentes al utilizarlo en su clase de historia.

De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987), el método cualitativo de investigación se utiliza en el ámbito educativo de manera constante para mejorar el sistema; partiendo de las experiencias de los actores (docentes, alumnos, libros de texto, directivos, padres de familia, etc.), y su interacción con los otros sujetos u objetos que se encuentran en el mundo que les rodea, todo esto permite desarrollar una evaluación y valoración de los resultados, siempre en vista del mejoramiento educativo. Por su parte Elliot y Eisner (1998), argumentan que “...cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo” (p.49).

Además, debe quedarnos claro que: “Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor y Bogdan, 1987, p.22). De acuerdo a estos autores, la investigación cualitativa tiene una serie de características específicas; una de ellas es que trabaja con las experiencias, la subjetividad, y son de carácter interpretativo.

El instrumento que nos permitió recabar la información fue la entrevista, que desde el punto de vista de la investigación cualitativa “es una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado” (Kvale, 2011, p.20). Realizar una entrevista implica poner en juego un conjunto de habilidades por parte del entrevistador, como saber



escuchar, preguntar, observar, analizar y no juzgar a su interlocutor. El entrevistado por su parte, también debe cumplir una serie de condiciones (disposición, saber escuchar, capacidad de argumentación) para que la entrevista sea realmente útil para la investigación.

Establecer la relación entre entrevistador y entrevistado implica un proceso que va desde la selección de los informantes, establecer la fecha, el lugar donde se realizará la entrevista, crear un clima de confianza y respeto, entre varias más. Además, la cantidad de entrevistas en una investigación de corte cualitativo, depende de factores como el tiempo del que se dispone para realizarla y de los recursos económicos y humanos con los que se cuenta. Asimismo, recordemos que el número de entrevistas no hace mejor una investigación, sino la forma en que se aborda el tema (Elliot y Eisner, 1998).

Indudablemente “la entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (Kvale, 2011; p.32). En este sentido la entrevista nos permitió conocer las experiencias y dificultades que experimentaron los autores en la elaboración y los docentes al usar el LTGH en el marco de la RIEB.

Después de obtener la información se procede a la interpretación de los datos, que es una acción con alto grado de dificultad, pues para dar a conocer la voz de los entrevistados, debemos recordar que, “la entrevista en profundidad es una técnica de investigación cualitativa de mucha utilidad siempre y cuando se mantenga el grado de exactitud en las descripciones e interpretaciones de las entrevistas” (Robles, 2011; p.47). En este aspecto las grabaciones que realizamos durante cada entrevista desempeñaron un papel importante al momento de las descripciones e interpretaciones.

La forma en que abordamos el tema de investigación, nos ayudó a despejar varias dudas sobre éste, pero a lo largo del proceso nos planteamos nuevas

preguntas; que posiblemente estudiaremos más adelante. Lo que nos queda claro es que un objeto de investigación tiene infinidad de aristas, todo depende de la habilidad, tiempos e interés del investigador.

## **CAPÍTULO II. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS LTGH 1959 - 1993**

Los libros de texto gratuitos son un componente indispensable para la educación básica en el país, por lo que es necesario hacer una revisión de su historia que inició en 1959 con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG); momento desde el cual han desempeñado un papel fundamental para explicar el proceso educativo en México.

Reconocer los antecedentes del LTGH nos permitió comprender mejor las características del LTGH de 5° vigente, el uso que le dan los docentes en la clase de la historia y la importancia que continúan teniendo en su práctica educativa. Asimismo identificamos algunos rasgos y cambios que presentan los libros de texto de historia, a más de cincuenta años de su instauración.

### **Reforma educativa de 1959**

El 1° de diciembre de 1958 tomó posesión como presidente de la República Adolfo López Mateos (1958-1964), bajo un panorama nacional con una frágil estabilidad social debido a los movimientos encabezados por los maestros, médicos, ferrocarrileros, entre otros. En consecuencia, una de las primeras acciones del nuevo gobierno fue la liberación de los maestros encarcelados por su antecesor Adolfo Ruiz Cortines (1952- 1958). Esta acción se realizó con la finalidad de demostrar a la sociedad mexicana que el nuevo gobierno tenía la intención de solucionar los conflictos pasados y emprender nuevos desafíos que trajeran unión y progreso al país.

En el aspecto económico, este gobierno forma parte del periodo denominado “milagro mexicano”, que se caracterizó por un crecimiento económico basado en el desarrollo industrial y de actividades económicas terciarias. El país avanzaba hacia la urbanidad, el crecimiento demográfico era evidente; había nuevas necesidades que cubrir; algunas de las más importantes eran mejorar el servicio educativo y combatir la pobreza que enfrentaba la mayoría de la población.

El presidente López Mateos, en su discurso de toma de posesión, señaló su preocupación por preparar mejor a la niñez y a la juventud mexicana, mencionó las tres cuestiones que consideraba resolver de manera urgente: “ aumentar el rendimiento de las actuales escuelas normales y crear otras en provincia para contar cada año con mayor número de profesores bien preparados, desarrollar la capacitación agrícola de los campesinos y acelerar la capacitación técnica de los obreros” (Caballero y Medrano, 1982, p. 360).

Es importante considerar el papel fundamental que la educación representaba en ese momento histórico para continuar con el crecimiento económico y con la estabilidad política que el país requería para seguir por ese rumbo. “La claridad de pensamiento de López Mateos en materia educativa revelaba su experiencia y vocación magisterial, producto ambas de sus esfuerzos personales en favor de la educación a través de una prolongada docencia universitaria y de su gestión como director del Instituto Científico y Literario de Toluca” (Caballero y Medrano, 1982, p. 361).

Además debemos de comprender que los desafíos educativos durante este sexenio, no sólo se relacionaban con el aspecto económico; en el cual requería mayor inversión sino también en el aspecto legal, ya que, aún no se cumplía con la gratuidad a la que hacía referencia el artículo tercero constitucional desde 1917 y al cual en 1946 se le agregó que:

La educación sería democrática (como sistema de vida), nacional (en cuanto a que, sin hostilidades ni exclusivismos, atendería a la comprensión de los problemas, al aprovechamiento de los recursos y a la defensa de la independencia política y económica del país) y que, además, contribuiría a la mejor convivencia humana (Anzures, 2011, p. 364).

Durante la gestión de López Mateos el secretario de educación fue Jaime Torres Bodet, quien por segunda ocasión ocupó este cargo, ya que durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) desempeñó el mismo puesto, aunque solo durante los últimos tres años del sexenio. Sin embargo, es notorio que adquirió una serie de experiencias que más tarde le permitirían ser el promotor de

una obra que se considera una de las más grandes en el ámbito educativo: la creación de los libros de texto gratuitos.

La figura de Torres Bodet aparece en la historia de la educación en México como relevante y decisiva. El presidente López Mateos conocía su trayectoria, inteligencia y experiencia por lo que lo designó de manera inmediata como Secretario de Educación Pública. El dirigente de la SEP no era ajeno a los problemas educativos que el país enfrentaba, así que a los pocos días de asumir el cargo puso en marcha varias acciones, entre las que podemos destacar: “la constitución de la Comisión encargada de formular un plan de expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria; la creación de la Comisión Nacional de los Libros de texto Gratuitos; la construcción del aula-casa prefabricada” (Caballero y Medrano, 1982, p 365).

### **El Plan de Once años y la creación de la CONALITEG.**

El Plan de Once Años surgió como una necesidad para dar solución a problemas educativos básicos, tales como el analfabetismo, la deserción y el rezago educativo que son problemas que persisten aún en la actualidad; sin embargo, en ese momento eran más graves y se pretendía combatirlos en el periodo que va de 1959 a 1970, es decir en un total de once años, de donde surge su carácter transexenal, por lo que, continuaría operando en el siguiente periodo gubernamental para alcanzar sus metas. Este proyecto es considerado como “el primer trabajo de planeación educativa realizado en México” (Rangel, 2011, p. 149).

Los propósitos fundamentales del Plan de Once Años se muestran en la siguiente cita:

Como presidente de la república, López Mateos propuso el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, o Plan de Once Años, que concebía la educación por primera vez a largo plazo: a partir de éste, se destinó 20% del presupuesto global a la educación privilegiando a la primaria, y se planteó resolver el déficit de escuelas y maestros necesarios para satisfacer la demanda real, así como la revisión de los planes y programas de estudio para mejorar la calidad de la enseñanza (Villa, 2009, p. 46).

El Plan fue elaborado inicialmente con base en datos estadísticos que proporcionó el censo de 1950, ya que era el último que existía (los nuevos datos se tendrían para 1961); a partir de ellos se realizaron muestreos que permitieron calcular la demanda educativa a futuro (1970). Asimismo, salieron a la luz varios problemas relacionados con la injusta estructura social, bajos ingresos en las familias, el trabajo infantil, entre otros. Es claro que el Plan no podría resolver todos los problemas que existían a lo largo y ancho del país, pero se puso en marcha con grandes expectativas.

Fueron varias las situaciones que influyeron en el resultado del Plan de Once Años, por ejemplo, el acelerado crecimiento demográfico, las demandas de los trabajadores, la pobreza, etc.; a pesar de esto, se considera que el Plan representó un gran esfuerzo del Estado por proporcionar educación para todos, aun en la actualidad se sigue reconociendo la importancia de las acciones educativas emprendidas a través de éste.

Como ya se mencionó anteriormente, una de las medidas que proponía el Plan de Once Años fue la revisión de los planes y programas de estudio vigentes (1957), con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, fue así como el 12 de febrero de 1959, se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito. “Esta decisión, tomada como una medida para hacer efectiva la gratuidad de la educación, tuvo como resultado la producción, desde 1960, de los libros escolares en los que a partir de entonces estudiarían todos los niños mexicanos” (Villa, 2009, p. 46).

La creación de esta institución, también responde al propósito de que fuera el gobierno federal quien editara y distribuyera los libros de texto, para evitar los intereses lucrativos de las editoriales como ocurría hasta ese momento. Además de ser gratuitos serían obligatorios tanto en escuelas públicas como particulares; situación que generaría inconformidades que describiremos más adelante.

El primer director de la CONALITEG fue el escritor Martín Luis Guzmán. Este personaje era considerado como una figura controvertida, por sus ideales

revolucionarios; se llegó a dudar que aceptara el cargo, pero la empresa iniciada por Torres Bodet lo convenció porque creía que la educación necesitaba mejorar en el país. “En su labor al frente de la Comisión, estuvo auxiliado por un secretario general, seis vocales, doce colaboradores pedagógicos y cinco representantes de la opinión pública” (Torres, 2007, pp. 28-29). Ejerció el puesto de director entre 1959 y 1976, se considera como un director comprometido frente a la comisión; historiadores como Josefina Zoraida Vázquez (2011) señalan que era muy celoso de su deber ya que el mismo se encargaba de leer varias veces los contenidos de los Libros de Texto Gratuitos (LTG ), antes de que se editaran.

Una vez que se conformó el grupo de integrantes que estaría frente a la CONALITEG, se iniciaron de inmediato las labores para escribir, editar y distribuir libros. Después la Comisión elaboró las normas y los guiones técnico- pedagógicos que normarían la elaboración de libros de texto para alumnos y maestros de los seis grados de primaria, fue así como se procedió a convocar a escritores y pedagogos mexicanos para que participaran “en el primer concurso abierto para la elaboración de los libros, cuadernos de trabajo e instructivos del maestro. Este concurso se abrió el 12 de mayo de 1959 y se cerró el 15 de octubre del mismo año” (Caballero y Medrano, 1982, p. 374). Asimismo se explicaron las características de los textos y los montos que se otorgarían a los escritores:

Los autores de las obras elegidas serían gratificados con 75 mil pesos. En caso de que los trabajos presentados no reunieran los requisitos necesarios, la Comisión debería designar, bajo contrato, a los autores de los textos. Destacados hombres de letras, de ciencias y educadores —como Agustín Yáñez, Alfonso Caso, José Gorostiza, Arturo Arnaiz y Freg, Alfonso Teja Zabre, Ignacio Chávez y Alfonso Reyes— presidieron los diversos comités pedagógicos que evaluarían los trabajos presentados (Greaves, 2001, párr. 18).

El proceso mediante el cual se elaboraron los libros de texto gratuitos se dio rápidamente y de manera escalonada (los primeros fueron para 1° y 2°), ya que para el siguiente ciclo escolar (1960-1961) tendrían que estar en las aulas. “La primera edición de los libros, correspondiente al año de 1960, comprendió un tiraje de 15 492 193 ejemplares” (Caballero y Medrano, 1982, p. 375).

Los primeros libros de texto se publicaron en 1960, año que coincidió con la celebración del 150 aniversario de la Independencia de México y con el cincuentenario de la Revolución. En sus portadas aparecieron los héroes de la patria; las cuales fueron diseñadas por muralistas mexicanos como: David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Alfredo Zalce, Fernando Leal y Raúl Anguiano. Es importante señalar que estas portadas estuvieron en circulación sólo durante dos años, ya que más tarde se unificarían con la imagen de La Patria, que fue diseñada por el pintor Jorge González Camarena, que muestra:

Una mujer de tez morena y rasgos indígenas, acompañada por el águila y la serpiente y la bandera nacional–, impulsada por la agricultura que es representada por diversos productos de la tierra, la industria y la cultura expresada con un libro. La portada única significó, por un lado, un ahorro de recursos y permitió dar una identidad iconográfica a los libros de texto gratuitos para la primaria (Villa, 2008; p. 218).

Es importante hacer una observación sobre la portada de La Patria en los LTG, ya que no sólo los libros de la reforma de López Mateos han llevado esta imagen, es cierto que fueron los primeros, pero en varias ocasiones se ha utilizado, por ejemplo, en los libros de historia de 1992 y en los libros de texto vigentes (2015) también se puede observar esta figura representativa.

Con los LTG, nació una tradición en la escuela mexicana, el emblema que representa la CONALITEG y que aparece en todos los libros de texto gratuitos:

El arbolito y los frutos, simbolizan el tesoro del saber humano; las raíces y los libros, representan los seis grados de la educación primaria, que han de nutrirse siempre de la savia de ese saber; y la niña y el niño, significan la igualdad cívica que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos otorga a mujeres y hombres, y que les da derecho a disfrutar por igual del árbol y frutos del saber humano (Villa, 2009, p. 53).

Resulta interesante conocer el significado y el compromiso que simboliza el emblema de la CONALITEG, ya que por medio de ella se puede notar la importancia que representó esta institución desde su creación, y que persiste hasta la actualidad por el hecho de ser la encargada de elaborar, editar y distribuir los libros de texto gratuito a todos los lugares de la República Mexicana.



Figura 1.  
*Emblema de la CONALITEG.*



*Fuente: CONALITEG 1959.*

### **Polémica sobre los primeros LTG.**

Desde su creación el ambicioso programa de editar y distribuir libros de texto de manera gratuita en todo el país, en busca de una homogeneización y uniformidad cultural, ha traído como consecuencia que estos materiales educativos, “hayan sido objeto de disputa entre diferentes grupos sociales con vocación de poder. Estado, Iglesia y sector privado han sido actores recurrentes en la pugna por fijar una versión del pasado de la nación coherente con sus aspiraciones y proyectos del futuro mexicano (Vargas, 2011, p. 497).

Las constantes protestas en torno a los LTG, surgieron en algunos estados de la República tales como Nuevo León, Guanajuato, Puebla, entre otros; los grupos inconformes representaban fundamentalmente a la oposición política como lo es el caso del Partido Acción Nacional (PAN), la Unidad Nacional de Padres de Familia (UNPF), a la iglesia católica y dueños de editoriales, organismos que históricamente han tenido fuertes enfrentamientos con el Estado educador. Sin embargo, tanto el presidente de la República como el secretario de educación defendieron incansablemente el proyecto de los LTG. Jaime Torres Bodet declaró a la prensa en

1962: “que las obras habían sido escritas dentro de una voluntad positiva de unión patriótica, sin pasiones y sin rencores” (Caballero y Medrano, 1982, p. 377). Asimismo “aclaró que los profesores podían recomendar otros libros además de los gratuitos, con el carácter de obras complementarias” (ibid. p.377).

Es importante saber qué sucedía con los maestros frente a grupo durante la polémica de los LTG, pues ellos enfrentaban la realidad escolar cotidianamente. Al respecto Greaves (2001) señala: “Los representantes del magisterio ante la comisión estaban más identificados con la dirigencia de la SEP que con su propio gremio, por lo que las decisiones en relación con los libros de texto fueron tomadas por las autoridades sin previa consulta a los maestros” (Párr. 18).

A pesar de la situación que se explica en el párrafo anterior, la mayoría de los docentes frente a grupo apoyaron y defendieron la distribución y el uso de los LTG, pues reconocían que era una manera de mejorar la situación educativa del país. Es destacable la labor de los supervisores de escuelas; ya que fueron los intermediarios entre el gobierno federal y los maestros de grupo, quienes, mediante algunas encuestas manifestaron su opinión sobre los LTG bajo los siguientes argumentos: “Los libros deberían continuar, pues no sólo contribuyeron a aumentar el aprovechamiento escolar, sino que también influyeron positivamente en la comunidad” (Ávila y Muñoz, 1999, p.128).

Es necesario comprender que fueron varias las dificultades que enfrentaron y vivieron los responsables de la elaboración y distribución de los textos gratuitos, a las anteriores hay que añadir problemas relacionados con los costos, la calidad del papel y demás; lo cierto es que los LTG se impusieron ante todo. Soledad Loaeza (1988) investigó lo sucedido en ese periodo con relación a la oposición de los LTG y escribió un libro titulado *Clases medias y política en México: La Querrela Escolar 1959-1963*, argumentó a manera de conclusión:

Los libros de texto oficiales no podían de ninguna manera ser acusados de sectarismo. Cuando mucho, podía reprochárseles el énfasis que ponían en el estímulo a los sentimientos patrióticos y a las lealtades a la tradición ideológica dominante, incluso en detrimento del conocimiento; pero el

Estado tiene el derecho de establecer estructuras de defensa contra la desintegración (pp. 242-243).

### **Los libros de texto gratuitos de historia y civismo.**

El libro de quinto grado se obtuvo de un concurso en el cual se presentaron cuatro obras Macuilxóchitl, Cadap, Aprendo por mi patria y Meztli. El jurado que analizó los trabajos, integrado por Alfonso Teja, presidente, y Ramón García Ruiz, Roberto Montenegro, Wigberto Jiménez Moreno y Carmen Aldrete Castillo, vocales, declaró desierto el concurso pero recomendó a la Conaliteg que se editara la obra Meztli, escrita por Amelia Monroy Gutiérrez, porque reconocía en ella suficientes méritos académicos. Los libros y cuadernos de trabajo de Historia y civismo para el quinto grado, se imprimieron por primera vez en 1964 (Patiño, 1982; Torres, 2007, p. 57).

En cuanto a su edición, los LTG llevaron un proceso largo para cubrir todos los grados y materias:

Tomó 8 años completar la edición de los 36 títulos que abarcan los seis grados de primaria. En el caso de los de Historia y Civismo, los niños de tercero y cuarto años contaron con ellos en 1960; los de quinto grado tuvieron en sus manos el libro en 1965; y es hasta 1966 cuando los alumnos de quinto y sexto recibieron su libro y su cuaderno de trabajo. (Villa, 2010, p. 5).

Los LTG de historia y civismo pretendían prescribir un modelo de sociedad con ciertas normas y valores que se desglosaban a partir de los acontecimientos históricos; es decir no había lecciones específicas de civismo. Además, se colocó a la familia en el centro de la vida social y como promotora de los valores cívicos, que formaban la parte medular de la reforma educativa de 1959.

Los guiones que la Secretaría de Educación Pública editó para que los autores de los libros conocieran los contenidos que se les solicitaban, incluían veintiocho valores cívicos y morales. De éstos, únicamente cuatro se requirieron para los seis grados de la educación primaria: solidaridad social, justicia, culto a los héroes y a los símbolos patrios, obligaciones con la familia, la escuela y la patria. A partir de los contenidos de historia y civismo realizó un acercamiento a la forma en que las ideas de nación, nacionalidad y patria se presentan en estos libros (Singüenza, 2005, p.p. 61-62).

Sobre la estructura del libro de quinto de historia y civismo (1964) podemos decir que, constaba de 223 páginas, dentro de las cuales había un índice extenso, organizado en trece capítulos; de los cuales nueve abordan la historia de América, dos el desarrollo cultural y organismos internacionales y dos formación cívica.

Algunos temas que se abordan en historia son: el origen del hombre americano; las formas de organización de las colonias; el surgimiento de Estados Unidos como potencia y en civismo: la vida del hombre en sociedad, el conocimiento de los símbolos nacionales para fortalecer el amor a México (patria); se debe destacar que al final de cada tema hay un resumen. En las páginas del libro aparecen fechas y nombres de héroes de manera permanente. En la última página del libro viene un decálogo con el título “Mi servicio a México, que fue elaborado por la Secretaría de Salubridad y Asistencia; el cual es un código que propone doce acciones que exaltan los valores que debe practicar un buen ciudadano.

El libro está ilustrado en blanco y negro, está dedicado a la historia de América, desde las civilizaciones prehispánicas hasta el siglo XX. La mayor parte de las ilustraciones que presenta pertenecen a personajes o héroes, en menor medida aparecen mapas. Cada tema se divide en varios subtemas que se resaltan con letras negritas. Es importante señalar que, además del libro de texto los niños tenían un cuaderno de trabajo para realizar ejercicios como, copiar o memorizar fechas o nombres de personajes. Las actividades del cuaderno de trabajo corresponden completamente a los temas que presenta el libro de texto; por ello se puede deducir que lo que los alumnos hacían era básicamente un vaciado de información.

Para concluir este apartado sobre las características de los LTG de historia y civismo, es interesante conocer la opinión de Josefina Zoraida Vázquez (1975), citada por Villa (2009) “la calidad de estos libros varía mucho por ser producto de varias manos. Aunque todos desarrollan el programa con bastante apego al espíritu nacionalista” (p. 138). De esta primera generación de libros debemos destacar el hecho de que fueron elaborados por profesores, no por especialistas como sucedería en las subsecuentes reformas.

### **Primera reforma de los LTGH (1973)**

#### **Contexto sociopolítico.**

Después del mandato del presidente Adolfo López Mateos que concluyó en 1964, lo sucedió en el poder Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), quien ocupara el puesto de secretario de gobernación. Su gestión como presidente es recordada por autoritaria e intolerante debido a las acciones que realizó durante su gobierno.

Las protestas y manifestaciones de estudiantes contra el régimen de Díaz Ordaz tuvieron un desenlace fatal: la matanza en la Plaza de las Tres Culturas (Tlatelolco, ciudad de México) el 2 de octubre de 1968, donde murieron cientos o miles de personas, hubo muchos heridos, desaparecidos, encarcelados, perseguidos, etc., y lo más lamentable fue que no se hizo justicia. Al respecto Luis Aboites (2008) expone: “Ese episodio de represión reveló un régimen político incapaz de negociar y arreglar un conflicto que había comenzado como un pleito entre estudiantes. El presidente Díaz Ordaz creía ver una conspiración comunista que amenazaba la estabilidad nacional” (p. 509).

Durante el periodo gubernamental de Díaz Ordaz, el secretario de gobernación fue Luis Echeverría Álvarez, quien el 1° de diciembre de 1970 tomaría posesión como jefe del poder Ejecutivo.

El gobierno de Echeverría Álvarez, se caracterizó por una política de “apertura democrática”, que entre otros aspectos consistió en incorporar a jóvenes destacados en puestos gubernamentales para intentar neutralizar la relación entre la sociedad y el gobierno, después de la represión estudiantil de 1968, pues, existía el temor de que continuaran los movimientos sociales que pudieran terminar en guerrillas; este panorama condujo al nuevo presidente a tratar de reformar las organizaciones políticas y sindicales. Sobre el tema, Josefina Zoraida Vázquez (2011), asevera: “Luis Echeverría, recurrió a una retórica izquierdante, tanto para neutralizar el descontento, como para encauzar las inquietudes” (p.337).

Indudablemente, la educación es un medio que usan los gobiernos para alcanzar los propósitos que se plantean para tener éxito y aceptación por parte de sus gobernados. “En ese contexto de crisis socio-política, Echeverría plantea que la

educación debe servir para preparar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural” (Villa, 1988, p. 153). El titular de la SEP durante este sexenio fue el Ingeniero Víctor Bravo Ahuja (1970-1976). De acuerdo a Pablo Latapí (2008), los logros educativos más importantes de este sexenio fueron:

La ampliación de la cobertura del sistema escolar en sus tres niveles; un especial impulso a las instituciones tecnológicas de nivel medio superior; la reforma a los contenidos del currículo de primaria, incluyendo la elaboración de una segunda generación de libros de texto gratuitos muy innovadores (p.90).

Bravo Ahuja comenzó su labor proponiendo la reforma educativa porque era una necesidad imperante. En 1971, aplicó una encuesta nacional a los maestros de primaria para conocer sus opiniones y críticas hacia la enseñanza. Aquí se muestran algunas aportaciones para la reforma:

1. Elaborar un plan de estudios y unos programas de aprendizaje más acordes con la realidad socioeconómica del país, y con los intereses de los educandos.
2. Aplicar una metodología que se aparte del verbalismo y de la enseñanza libresca para que el educando deje de ser un memorizador de conceptos y sea, en cambio, una persona que razone y comprenda la esencia de los mismos.
3. Diseñar el contenido de nuevos textos que realmente faciliten la enseñanza y transmitan el pensamiento científico contemporáneo conforme a una estructura didáctica actualizada.
4. Revisar la formación de los profesores y promover su actualización científica y pedagógica (Villa, 1988; p. 163).

Por otra parte, la reforma educativa se planteó no sólo en aspectos de la administración y en los planes y programas de estudio sino también de manera legal en la ley federal de educación que se promulgó el 13 de diciembre de 1973. En este documento se consideró a la educación como un proceso permanente que planteaba dos objetivos sociales centrales: “transformar la economía y la sociedad para modernizar las mentalidades y promover un orden justo que distribuyera las oportunidades equitativamente” (Vázquez, 2011, p.p. 337-338).

La *Ley Federal de Educación* fue la columna vertebral de la reforma educativa de 1973, ya que planteaba los principios generales y particulares en todo lo referente al funcionamiento del sistema educativo nacional. Algunos aspectos que planteaba

esta ley son los siguientes: se reiteraba el derecho a la educación, la gratuidad de la misma, las modalidades, los establecimientos que la pueden impartir, su función social, la organización del sistema educativo nacional, entre otros aspectos.

Para poder cumplir lo propuesto en la *Ley Federal de Educación*, se creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que buscaba una modernización en la enseñanza, apertura de la educación a todos los grupos sociales, a través de la promoción de un modelo flexible. Las tres directrices del sistema educativo fueron:

- Su actualización, que permitía a maestros y alumnos valerse de las técnicas e instrumentos avanzados para el aprendizaje;
- Su apertura, reflejada en la capacidad de llegar a todos los grupos sociales y de popularizar los bienes educativos; y
- Su flexibilidad, que facilitaba la movilidad horizontal y vertical de los educandos dentro de los diversos niveles y modalidades del sistema” (Vargas, 2011, p. 497).

Cabe mencionar que el nuevo plan de estudios de la reforma educativa de este periodo quedó organizado “en siete áreas programáticas: cuatro fundamentales (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) y tres complementarias (Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica)” (Torres, 2007, p. 120). Es importante señalar que el área de Ciencias Sociales sustituía a tres materias: historia, geografía y civismo que anteriormente se trabajaban como asignaturas (1959), historia y civismo en un libro y geografía en otro; es decir hubo un cambio sustancial, las asignaturas se transformaron en áreas. En este sentido, las ciencias sociales, fue el área del conocimiento que agrupó más asignaturas, situación que no se presentó con ninguna otra. El trabajo organizado de esta manera fue una de las principales características de la reforma educativa de Echeverría.

### **Los libros de texto de ciencias sociales.**

Los LTG de la segunda generación no fueron escritos por normalistas ni se hicieron por concurso como los de la reforma de López Mateos (1959), sino estuvieron elaborados por grupos de especialistas de las instituciones de nivel superior con más prestigio en el país como El Colegio de México (COLMEX) el

Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el DIE del Cinvestav. “Los libros de Ciencias Sociales estuvieron a cargo de un equipo coordinado por la doctora Josefina Zoraida Vázquez, investigadora de El Colegio de México” (Villa, 2009, p. 139).

El objetivo general del área de Ciencias Sociales pretendía la integración del alumno al grupo social al que pertenece; por medio de la herencia cultural, del conocimiento del medio ambiente que lo rodea y de las interacciones con otros grupos humanos, en consecuencia se lograría la participación activa del educando en su comunidad. La socialización del individuo era la prioridad, es decir sentirse parte de su familia, comunidad, entidad, país, continente y del mundo.

Dos son los objetivos centrales del libro de texto gratuito: 1) contribuir a la unidad nacional propiciando que todo mexicano tenga un nivel básico de cultura y, 2) lograr que todos los estratos socioeconómicos tengan acceso a libros de texto adecuados (González, 1982, p. 418).

Según la visión de la coordinadora de los LTG el área de Ciencias Sociales, “favoreció la investigación y el trabajo de equipo, un análisis histórico más interpretativo y menos datístico. Se abandonó el tradicional eurocentrismo y se adoptó un enfoque universal que se atrevía a explicar todos los aspectos de la historia, incluyendo acontecimientos recientes” (Vázquez, 2011, p. 339). Es interesante conocer la forma en que se concebían estos nuevos materiales, pues nos permiten hacer comparaciones con los libros de la generación pasada, sobre todo en el aspecto pedagógico se nota un interés por cambiar la forma en que se enseña y se aprende la historia. Las demandas de la sociedad ya no eran las mismas, por lo tanto la educación tampoco se podría concebir de igual manera, por eso se modernizó.

En cuanto a la edición de los LTG de la segunda generación se expresa lo siguiente:

Se han publicado 30 títulos para el niño y 24 auxiliares didácticos para el maestro, de los cuales se han distribuido más de 300 millones de ejemplares en el país. Los libros de texto son de un carácter más formativo que informativo. En su elaboración participan equipos interdisciplinarios y se han establecido mecanismos de revisión permanente para mantenerlos actualizados (González, 1982, p. 418).



Consideramos importante resaltar el aspecto de esta cita, que alude a la actualización de los materiales, ya que es una situación que en la reforma anterior (1959) no se había contemplado y que en ésta es una novedad, sin embargo cabe señalar que no se cumplió con esta actualización, al menos como se tenía planeada, por factores económicos principalmente.

Al igual que los LTG de la reforma de López Mateos, los nuevos textos generaron polémica, esta vez, con relación a sus contenidos y a su ideología; ya no era por la libertad de enseñanza ni por cuestiones “legales” como sucedió con los anteriores. Los grupos opositores fueron nuevamente la iglesia católica, la UNPF y la iniciativa privada; además de se unieron algunos intelectuales que hicieron fuertes críticas. Lo cierto es que sí se cambiaron algunas versiones de los hechos históricos en el libro de Ciencias Sociales de sexto año. En cuanto a los de quinto, solo se redujo la cantidad de páginas, eliminando varias ilustraciones.

Una situación novedosa en la polémica de los nuevos libros de texto es la aneión de algunos intelectuales que más que estar en contra de los textos, estaban inconformes con el gobierno de Echeverría Álvarez por los sucesos todavía recientes de 1968. Los LTG de Ciencias Sociales abordaban algunos temas actuales del mundo, pero no de México por lo que parecía como una incongruencia ante los ojos de los intelectuales, además no creían el discurso del mandatario al fomentar la igualdad y la equidad por medio de estos materiales. Es preciso señalar que las protestas y manifestaciones contra los LTG de los años 70', no alcanzó las dimensiones de los primeros textos gratuitos y estuvieron en circulación en las escuelas primarias 18 años.

Otra característica importante de los LTG de esta etapa fue el diseño editorial, principalmente, de sus portadas, la cuales eran diferentes en cada grado y área; sin embargo; el tema central eran los juguetes y las artesanías mexicanas, el artista, Juan Ramón Arana, fue el encargado de elaborar las portadas haciendo uso de la técnica del *collage*, pero “En 1979 se modifican las portadas de los libros de ciencias naturales y sociales; se recurre a la Escuela Mexicana de Pintura y se retoman de

los murales de Orozco, Siqueiros y O’Gorman, las figuras de Hidalgo, Juárez, Madero y Carranza”(Villa, 2008, p. 219).

En cuanto a la estructura del libro de Ciencias Sociales de 5° (1974) está integrado por 272 páginas, y consta de: una introducción; donde se describen las características del libro y la importancia de las ciencias sociales; un índice que muestra que los temas a estudiar son de historia universal (desde los primeros pobladores hasta la colonización de América y la revolución industrial); contiene cinco unidades, veintisiete lecciones y cuatro resúmenes. En las últimas páginas del libro viene un glosario, y al final del libro hay un mensaje para los maestros, además de una encuesta para que éstos den su opinión y compartan sus experiencias al trabajar con el libro con la finalidad de actualizarlos de manera constante en beneficio de los alumnos.

En las páginas del libro se puede observar el uso constante de ilustraciones a color, en un promedio de dos o tres en cada una de éstas. Cada lección inicia con una serie de preguntas que hacen referencia a los antecedentes de los hechos históricos, su importancia, ubicación y causas, la narración va dirigida de manera directa a los niños de este grado escolar, los contenidos parten de lo particular a lo general, es decir; de lo más cercano a lo más lejano. Además se puede notar el uso de mapas y de líneas del tiempo de manera frecuente en cada tema de estudio; a diferencia del uso de fechas que es esporádico o recurrente. Asimismo, el libro destaca la importancia del trabajo en equipo.

Además del libro de texto para el alumno, existía un auxiliar didáctico para el maestro, que se relacionaba completamente con los contenidos del LTG de Ciencias Sociales; era una guía para el maestro ya que explicaba por medio de secuencias didácticas cómo abordar los temas, inicia por la motivación y concluye con la evaluación. Por primera vez los LTG coincidieron con el programa de estudios de manera total.

## **Reforma educativa de 1992**

Carlos Salinas de Gortari fue presidente de la república durante el periodo de 1988 a 1994. Durante su sexenio el país entró completamente al sistema de la globalización (apertura económica), para llevar a cabo esta acción se firmó el Tratado de Libre Comercio, México ingresó a la Organización Mundial de Comercio (OMC) y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La transformación económica, política y social que inició de manera desenfrenada en este momento histórico, trajo algunas consecuencias como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y la crisis económica, marcada por la devaluación del peso mexicano. Aun hoy en día la sociedad sigue padeciendo varios problemas que se relacionan con la mala distribución de la riqueza que contrapone en dos polos a los ricos y pobres, además de los compromisos que el gobierno no puede cumplir (educación, salud) con los organismos económicos.

Al iniciar su mandato, el presidente tenía claro que la educación era el medio ideal para lograr la transformación económica y social, por lo que de inmediato nombró a Manuel Bartlett como secretario de educación (1988-1992); quien enfrentó una serie de protestas y manifestaciones del gremio docente, que exigía mejores condiciones laborales, incremento de salario, entre otras cosas. Estas manifestaciones estuvieron dirigidas desde el Sindicato Nacional de los trabajadores de la Educación (SNTE), dirigido por la nueva líder sindical Elba Esther Gordillo, ya que no existía buena relación entre estos personajes por cuestiones de carácter político. Esta situación desembocó con la renuncia de Bartlett.

Ernesto Zedillo, fue nombrado el nuevo secretario de educación y fue durante su mandato que la reforma educativa se puso en operación (1992). Una vez en el cargo Zedillo comenzó a negociar con Gordillo y el 19 de mayo de 1992 firmaron El acuerdo Nacional para la Modernización educativa (ANMEB), que tuvo el respaldo del presidente de la república, de los representantes ejecutivos de cada entidad federativa y desde luego del SNTE. Veamos lo que argumenta Vázquez (1997), acerca de este modelo educativo:

El modelo de modernización educativa se encaminaba a eliminar las desigualdades geográficas y sociales, hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, integrar el proceso educativo al desarrollo económico, emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación y reestructurar la organización del sistema (p.935).

### **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).**

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), tuvo como propósito central ofrecer una educación integral para “elevar la calidad educativa” mediante la inclusión y participación de los actores educativos y de la propia autoridad. Proponía tres ejes:

- Federalismo

“...el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles... así como los recursos financieros utilizados en su operación” (Diario Oficial de la Federación, 19, mayo, 1992, p.7), así es como se presenta en el documento y se justifica con la idea de mejorar los servicios educativos, se dio a conocer como descentralización; esta medida más tarde generaría una serie de problemas con los gobiernos estatales, por cuestiones financieras y administrativas.

En este eje también se aborda el tema de la nueva participación de los actores educativos; padres, maestros y alumnos, así como de la sociedad en general para fortalecer la organización de la escuela como institución y de todo el sistema educativo en general. Los consejos de participación social toman un papel importante en esta reforma.

- Reformulación de los contenidos y materiales educativos

Esta reformulación incluía el plan de estudios, los programas y por ende todos los LTG, pues sabemos que para que una reforma pueda ser operada esta es la medida inmediata para iniciar el cambio o la transformación que se propone en esta. Es importante señalar que en esta reforma se elimina la organización por áreas del

conocimiento que se venían trabajando desde 1974, para volver a la distribución por asignaturas. Además 1992, fue llamado “el año de la historia”, veamos cómo lo presenta el acuerdo: “En el caso de la historia, se ha estimado conveniente subsanar el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos, impartiendo durante el próximo año lectivo cursos de historia de México para los grados 4°, 5° y 6°” (DOF, 19, mayo, 1992, p.11).

- Revaloración de la función magisterial

El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revaloración de la función magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo” (DOF, 19, mayo, 1992, p.12).

Como se puede observar en la cita anterior, se implementaron una serie de programas para beneficiar al docente no solo en el aspecto formativo, sino también en el económico. Uno de estos programas fue crear la carrera magisterial que pretendía mejorar los ingresos del docente a través de la participación en cursos de actualización, aplicación de exámenes tanto al docente como a sus alumnos, entre varios aspectos más; sin embargo ha sido un programa muy criticado por cuestiones de corrupción, sufrió varias modificaciones a lo largo de los 23 años que existió, pero en 2015 llegó a su fin a raíz de la reforma laboral que planteó la Ley del Servicio Profesional Docente (2013).

El Acuerdo proponía enfrentar los desafíos educativos, dentro de los cuales destacan: incrementar la permanencia en el sistema, ampliar la cobertura en los niveles preescolar y secundaria. Para cumplir con estos aspectos se realizó una reforma al artículo 3° Constitucional para incluir que la educación que imparte el estado es obligatoria, laica, gratuita, además de integral; es decir, toma en cuenta el desarrollo físico, intelectual, artístico y social de los alumnos; la educación secundaria sería obligatoria. También hubo cambios a la *ley federal de educación*, que se convirtió en la *ley general de educación*.

A partir de lo que estableció el ANMEB, se diseñó el nuevo plan y programas de estudios, del cual se derivaron los libros de texto gratuitos de la tercera generación, que abandonaban la organización de contenidos por áreas, para volver a las asignaturas. Veamos que señala el plan y programas de estudio al respecto:

Al restablecer la enseñanza específica de la historia, se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional (SEP, 1993, p. 87).

### **Los libros de texto de historia.**

Los libros de texto gratuito de historia 4°, 5° y 6° producto de esta reforma, se vieron envueltos en una gran polémica debido al manejo de los contenidos. Estos fueron elaborados bajo la dirección de dos historiadores con prestigio académico: Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, quienes convocaron a especialistas de instituciones como el Colegio de México (COLMEX) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); con el propósito de que en seis meses los libros estuvieran listos. Al ser publicados los nuevos textos de historia, algunos intelectuales de izquierda manifestaron su inconformidad hacia su contenido; con argumentos como el hecho de que se quitaron héroes de la patria (el pípila y los niños héroes) la reducción de periodos como la época prehispánica y el ensalzamiento de periodos como el porfiriato y el salinismo (Villa, 2009)

La polémica se extendió por varios meses y fue específicamente con la participación de intelectuales como: Héctor Aguilar Camín, Enrique Florescano, Alberto Aziz Nassif, Paco Ignacio Taibo II, Andrea Sánchez Quintanar, Josefina Zoraida Vázquez, Jean Meyer, Olac Fuentes, entre otros. (Mendoza, 2011) En esta ocasión, no participó el presidente de la república ni el secretario de educación como había sucedido en la reforma de 1959, pero la Cámara de Diputados envió una serie de recomendaciones a la SEP para que se revisaran y perfeccionaran los textos. Sin embargo las autoridades educativas decidieron que se abriera una convocatoria para elaborar nuevos libros de texto para el siguiente curso escolar.

Los libros que causaron esta polémica sólo estuvieron vigentes durante un ciclo escolar (1992-1993), sin que se explicara de manera precisa porqué se retirarían de las aulas; este hecho es único pues desde la instauración de la CONALITEG no se había suscitado algo así y después de él tampoco ha sucedido. Es verdad que se han hecho ajustes a libros de texto, pero nunca han estado tan poco tiempo en las escuelas. Sobre esta situación Aguilar Rojas (2004) señala que:

La mayoría de las acusaciones a los libros de 1992 simplemente no tenía fundamento. Los libros, ciertamente, no eran perfectos. A causa de la premura con que fueron hechos contenían un número considerable de errores factuales que los críticos se apresuraron a señalar (p.35).

Ante la convocatoria para crear nuevos libros de texto, varios grupos de didactas de la historia, docentes e historiadores participaron en su elaboración. Se realizó el concurso, fueron elegidos los textos ganadores y se otorgaron las sumas económicas provistas en la convocatoria. Dentro de los participantes, destaca el grupo de maestros de la UPN (Ajusco) representado por Ana María Prieto; este equipo ganó el concurso por la elaboración del libro de texto para sexto grado. El siguiente paso era la edición y distribución de los materiales por parte de la SEP, pero esto no sucedió, debido a que se consideró que no tenían la calidad necesaria. Esta situación, nuevamente generó polémica, aunque no tuvo los mismos alcances que la anterior (1992).

Al iniciar el ciclo escolar 1993-1994, llegaron a las escuelas los nuevos libros de texto gratuito, que se caracterizaron por el uso de papel de mejor calidad, páginas más grandes, en comparación con los libros de las dos generaciones anteriores. Las portadas fueron ilustradas con obras del arte mexicano y se utilizó un color distintivo para cada grado escolar: amarillo para primero, naranja para segundo, rojo para tercero, verde para cuarto, salmón para quinto y café claro para sexto.

### **LTGH 5° 1993.**

El libro de texto gratuito de historia quinto grado, estuvo vigente de 1993 al 2010, no incluye los nombres de los autores, aparece como responsable de su

elaboración la Subsecretaría de Educación Pública. El libro muestra en su portada una pintura de Antonio González Orozco, que lleva por título “Juárez símbolo de la República contra la intervención francesa”. Además, consta de 208 páginas en las que se abordan temas de historia universal desde el origen del hombre, hasta Europa del siglo XVIII. Está organizado en 15 lecciones que ocupan entre 10 y 15 páginas cada una; estos son los títulos de algunas lecciones: Las civilizaciones agrícolas del viejo mundo, Los griegos, Los romanos, La edad media y el islam, El esplendor de Mesoamérica, Los Andes, El Renacimiento y La conquista de América.

En las páginas del libro se presenta una línea del tiempo en la parte inferior de cada una de ellas con fechas, ilustraciones y datos. En cada lección se proponen actividades que plantean la reflexión de los alumnos por medio de preguntas sobre los temas que se desarrollan en cada lección. Dentro de las características más sobresalientes de este libro se encuentran, el uso constante de mapas históricos y de imágenes a color, situación que lo hace más atractivo visualmente si lo comparamos con sus antecesores (1964 y 1974).

Es necesario señalar que además del libro de texto, los docentes contaban con “el libro para el maestro de historia 5º”, donde se explicaban las características de la enseñanza y el aprendizaje de historia, así como el uso de recursos didácticos, las sugerencias para acercar a los niños al conocimiento histórico y sobre la forma de evaluar.

Después de hacer este recorrido histórico en torno a los LTGH, es necesario reconocer que las reformas educativas (1959, 1973 y 1992), representan un avance importante en este ámbito si consideramos que los problemas como el analfabetismo, la deserción y la cobertura eran mucho más severos hace cuatro o cinco décadas. Sin embargo, en la actualidad seguimos viviendo estos problemas, por ello es necesario analizar por qué no se han podido abatir de manera contundente. Lo cierto es que hace falta un seguimiento total o adecuado de las reformas educativas, de los planes y programas de estudio, así como de los LTG para poder resolverlos.



A partir de la creación de la CONALITEG en 1959, los libros de texto de historia de cada generación muestran cambios en cuanto a su elaboración, contenidos, polémicas y demás. Recordemos que únicamente los LTGH de los 60' fueron elaborados por maestros frente a grupo; los del 73 se realizaron por un grupo de especialistas (historiadores) al igual que los del 93. En cuanto a la polémica que ha generado cada uno de ellos ha variado en los actores que han participado de ellas, aunque hay constantes como la UNPF y la iglesia católica; solo en la reforma de Salinas de Gortari (libros de historia de México de 1992), quienes mantuvieron la discusión fueron en su mayoría intelectuales. Los contenidos de los libros de 5° han sido sobre historia universal; a excepción del de 1960 que hacía referencia a la historia del continente americano.

Si nos enfocamos al diseño editorial hay una evolución positiva, ya que los primeros textos eran en blanco y negro, para la reforma de 1974 las ilustraciones fueron a color y en los del 93 se nota la mejor calidad del papel y de las ilustraciones; este aspecto tiene que ver de manera directa con el financiamiento económico, más que con aspectos de tipo pedagógico; sin embargo existen elementos didácticos en ellos que resultan novedosos como lo es la introducción de las líneas del tiempo y el uso de preguntas que pueden ayudar a los alumnos a adquirir un aprendizaje más significativo (1974 y 1993).

Por medio del establecimiento de los LTG, se ha logrado en gran medida lo expuesto en el artículo tercero, sobre la gratuidad, pero también la homogenización de la sociedad mexicana, pues es innegable la carga ideológica que cada generación de los libros ha llevado consigo. A pesar de los estudios que existen sobre los LTG, hace falta profundizar en ciertos aspectos como la opinión y experiencia de los docentes al usarlos y su elaboración.

Actualmente, se contabilizan ya más de 5 mil 100 millones de LTG entregados a lo largo y ancho del país. Tal cantidad deja ver un compromiso del Estado con la educación básica que no parece tener plazo de expiración; sin embargo, es igualmente destacable lo poco que conocemos sobre el programa: el impresionante volumen de LTG producidos y distribuidos al día de hoy contrasta con lo poco que les hemos estudiado (Anzures, 2011, p. 365).

### **CAPÍTULO III. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)**

En este capítulo vamos a explicar, en primer lugar el contexto sociopolítico en el que se llevó a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en el año 2009, también revisaremos los documentos normativos oficiales en los que se sustenta esta reforma; es decir el *plan de estudios 2009 y 2011* para identificar sus características generales, así como los *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro Educación Básica Primaria Quinto grado*, en los cuales se explica el enfoque de la enseñanza de la historia como disciplina escolar, sus propósitos, las competencias que se pretenden desarrollar y el papel del maestro para alcanzar tal cometido. Todo esto con la finalidad de tener un panorama general de la RIEB y sus implicaciones en el quinto año de educación primaria.

#### **Antecedentes de la RIEB**

Es necesario recordar que debido al fenómeno de la globalización económica, México pertenece a una serie de Organismos Internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros más. Esta situación ha generado que el gobierno se adhiera a los acuerdos y compromisos que estos organismos plantean para sus países miembros, aunque no siempre se cumplen debido a diversos factores sociales. Por la situación planteada hasta aquí, es necesario señalar que la RIEB, retomó algunas recomendaciones y acuerdos que se habían pactado con anterioridad.

Veamos algunos ejemplos que el plan de estudios, señala como antecedentes de la RIEB:

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), señala en su informe presentado a la UNESCO que la educación básica tiene que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo (SEP, 2009, p.13).

La UNESCO, publicó un informe que lleva por título “La educación Encierra un Tesoro” y fue coordinado por Delors; en este texto se explica el papel fundamental de la educación, los problemas que debe combatir (desigualdad) y sus propósitos que se pretenden alcanzar en el siglo XXI. En uno de los apartados se expresa: “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p.34). Es a partir de este postulado que se retoman las competencias para la vida que forman la parte medular de la RIEB.

Además, “En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015 (SEP, 2009, p.14). De aquí surge la campaña de “mejorar la calidad educativa” plasmada en la RIEB como su objetivo primordial.

Asimismo, en la Cumbre del Milenio (2000), se establecieron los objetivos de desarrollo para el año 2015, conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”, en el terreno educativo, se hace énfasis en: “lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer” (SEP, 2009, p.14).

En el 2010 se publicó el documento *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010), donde este organismo hizo 15 recomendaciones al gobierno de nuestro país para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas, dentro de las cuales, destacan:

- Fortalecer la formación inicial docente
- Mejorar la selección docente
- Abrir todas las plazas a concurso
- Evaluar para ayudar a mejorar
- Definir la dirección escolar eficaz y mejores escuelas
- Garantizar el financiamiento para todas las escuelas

- Aumentar la autonomía escolar

La RIEB, retomaría algunas de estas sugerencias, para justificar la evaluación al sistema educativo, es decir a sus actores, haciendo énfasis en los alumnos y los docentes. Así, durante esta reforma surgió la frase “evaluar para mejorar”, como una estrategia para alcanzar la calidad educativa.

La intervención de la OCDE en el ámbito educativo, es una constante en la política educativa de sus países miembros. En México su intromisión ha sido juzgada de manera negativa por especialistas en el rubro (Sánchez, 2013). Sin embargo, no podemos negar la responsabilidad que nuestras autoridades tienen en estos hechos, ya que se dejan guiar por lo que estos Organismos proponen, sin considerar las características y las necesidades reales del contexto socioeconómico del país.

Entre 2000 y 2012, México vivió un espacio llamado de alternancia política, encabezado por el Partido Acción Nacional (PAN), con Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012) como presidentes de México. Desde sus inicios se plantearon nuevas políticas públicas, y el caso de la educación no fue la excepción. Durante este periodo, se implementaron tres programas educativos innovadores que surgieron en el gobierno de Fox y continuaron o finalizaron en el sexenio de Calderón. Estos programas son:

a) Programa nacional de lectura (PNL), que tuvo como finalidad promover el hábito de la lectura a través del equipamiento de las bibliotecas de aula, y así mejorar los resultados en las habilidades lectoras; sin embargo, se ha mejorado muy poco, según pruebas estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

b) Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que se creó con la finalidad de proveer de recursos económicos a las escuelas rurales multigrado y a las escuelas urbanas marginadas para mejorar el desempeño de los estudiantes. Este programa sigue vigente, aunque los resultados no han sido los esperados.

c) El Programa Enciclomedia, que se diseñó como un recurso didáctico que básicamente consistió en digitalizar los libros de texto, fotografías, videos y otros elementos en una plataforma. Este programa fue cuestionado y generó polémica en la opinión pública debido a la inversión millonaria que requirió (más de 28 mil millones de pesos) y por ser considerado fuera de contexto por la situación sociocultural de las escuelas mexicanas. Lo cierto es que al finalizar el sexenio de Felipe Calderón, el programa se dio por concluido.

Durante la alternancia política, también se firmaron compromisos y alianzas que orientaron las reformas del sistema educativo nacional. En agosto de 2002 se firmó el Compromiso social para la calidad de la educación, donde participó el gobierno, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Universidades Públicas, intelectuales, Organizaciones no gubernamentales y padres de familia, con el firme propósito de “mejorar la educación en todos los niveles y modalidades” (Sánchez, 2013, p. 24). En 2002, se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); institución que se establece como un órgano independiente del SNTE y del gobierno con la finalidad de evaluar a todo el sistema. Dentro de este panorama surge la ola de reformas al sistema educativo; en 2004 surge la reforma en preescolar; en 2006 en secundaria y para el 2009 en primaria.

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) es el antecedente inmediato a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que consiste en un acuerdo que se firmó entre el Gobierno de Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo, dirigente del SNTE en mayo de 2008. “El objetivo central de la Alianza es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional” (SEP, 2008, p. 3).

La transformación del sistema permitiría lograr la calidad educativa, con la participación y vigilancia de las autoridades educativas, padres de familia, intelectuales, empresarios y la sociedad civil en general. La Alianza consta de cinco ejes rectores o acciones que se exponen de manera general a continuación:

1. Modernización de los centros escolares. En este eje se propone mejorar la infraestructura y el equipamiento tecnológico de las escuelas que permitan una mejor enseñanza y aprendizaje.

2. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. En este eje, la Alianza garantiza la adecuada formación y selección de los docentes frente a grupo y de las autoridades que se encuentren al frente de las escuelas. También plantea, proporcionar estímulos e incentivos a los mejores docentes y centros educativos de acuerdo con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE).

3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos. En este eje se enfatiza que para alcanzar la transformación del Sistema Educativo Nacional, es necesario mejorar el desarrollo integral de los alumnos de educación básica, pues solo así se obtendrán mejores resultados académicos y se podrá hablar de calidad educativa.

4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo. En este sentido, la Alianza señala que la enseñanza de los alumnos se debe basar en la formación de valores que le permitan integrarse de manera exitosa a la sociedad; es decir de manera productiva al desarrollar todo su potencial para generar competitividad: En este eje, se describe la Reforma curricular que propone “Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica” (SEP, 2008, p. 21).

5. Evaluar para mejorar. En esta acción la Alianza hace hincapié en la importancia de la evaluación de los actores educativos como medio fundamental para mejorar la calidad educativa, así como el hecho de favorecer la transparencia y la rendición de cuentas como parte de la política educativa.

Todas las acciones antes descritas se pondrían en práctica a partir del ciclo escolar 2008- 2009, de acuerdo a los tiempos establecidos por las autoridades educativas; sin embargo sólo se pusieron en marcha algunas, como la aplicación del examen para seleccionar a los docentes de nuevo ingreso. Para el 2009 llegaría la

Reforma Integral de Educación Básica en la que se reforzaban las propuestas de la Alianza, enfocadas a mejorar la calidad educativa con todas sus implicaciones.

“La Alianza surgió como un acto de imposición y exclusión para la inmensa mayoría de la comunidad educativa nacional” (Navarro, 2011, p.43); este hecho generó una serie de protestas y manifestaciones en varias partes del país, realizadas por los trabajadores de la educación, pues rechazaban las políticas ahí propuestas. Las inconformidades hacia la RIEB, continúan vigentes a través de las marchas y manifestaciones del gremio docente, padres de familia, entre otros grupos, dirigidos por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

### **La RIEB y sus planes de estudio 2009 – 2011**

La RIEB se presenta como un esfuerzo de las autoridades educativas para dotar de herramientas necesarias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) a los futuros ciudadanos, buscando que puedan desenvolverse con éxito en cualquier ámbito de su vida. Para esto la RIEB propone ofrecer una educación integral y elevar la calidad educativa; mediante el desarrollo del enfoque pedagógico por competencias, la articulación curricular y los campos formativos. Además de poner especial énfasis en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje.

La RIEB llegó a las escuelas primarias de manera gradual (1° y 6° 2009-2010, 2° y 5° 2010- 2011 y 3° y 4° 2011-2012), es decir, se puso en marcha entre el 2009 y 2011. Durante este tiempo se realizaron varios ajustes al plan, a los programas de estudio y a los LTG, esto originó que los documentos expedidos en 2009 como parte de la reforma quedaran obsoletos en 2011 por no estar actualizados; aunque varios de sus planteamientos continúan vigentes. Por esta razón, los documentos que rigen las prácticas educativas actuales son los de la RIEB 2011.

El Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto

formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (SEP, 2011, p.29).

Además de los elementos que se muestran en la cita anterior, el plan de estudios, presenta doce principios pedagógicos, donde se destaca primeramente el alumno y sus procesos de aprendizaje, señala la importancia de la planeación, del uso variado de recursos didácticos, del trabajo colaborativo, de la evaluación como medio para mejorar y el desarrollo de competencias y de valores que permitan al estudiante tener éxito en su vida.

### **Características generales.**

**Articulación curricular.** Con la finalidad de terminar con la fragmentación que ha existido entre los tres niveles educativos la RIEB propone: “articular los niveles de preescolar y primaria con la secundaria para la construcción de un ciclo formativo integral con enfoques y prácticas pedagógicas comunes y con planes y programas congruentes entre sí” (Navarro, 2011, p. 81); es decir que exista estrecha relación entre todos los elementos que forman parte del proceso educativo, orientados a seguir una secuencia progresiva en la complejidad de los contenidos que se abordan en cada nivel

**Campos de formación.** Para lograr la articulación, el diseño del currículo indica el planteamiento de los contenidos a través de cuatro campos de formación; estos organizan los espacios curriculares y señalan los procesos graduales del aprendizaje desde la educación preescolar hasta la secundaria. Los campos de formación son los siguientes:

- ✓ Lenguaje y comunicación
- ✓ Pensamiento matemático
- ✓ Exploración y comprensión del mundo natural y social
- ✓ Desarrollo personal y para la convivencia



La estructura de estos campos responden a la exigencia de la OCDE, que propone que la formación de la persona se desarrolle a través de tres campos: “la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social” (SEP, 2011, p.85). Al observar los campos de formación que propone el plan de estudios y los que propone la OCDE, podemos identificar la similitud entre ambos.

**Los estándares curriculares.** Expresan lo que los alumnos de educación básica deben ser capaces de saber, hacer y ser a lo largo de su formación básica. Además son el referente para el diseño de los instrumentos de evaluación que de manera externa se realiza a los alumnos, es decir por medio de exámenes como los que realiza el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA).

### **El enfoque por competencias.**

Antes que nada debemos señalar que el término competencia no es propio del ámbito educativo, sino que se maneja en varios rubros, porque es una característica de la globalización. Desde los años 90’, inicio una fuerte campaña que hacía referencia al “ser competente”. Es en 1996 cuando se inserta de manera directa al rubro educativo, cuando se propusieron los cuatro pilares de la educación (Delors), a partir de ese momento los sistemas educativos de los países pertenecientes a la UNESCO, iniciaron con reformas educativas. En el caso particular de México, esto sucedió después del año 2000.

Este enfoque es la característica principal del plan de estudios, ya que se presenta como novedoso y todos los elementos giran en torno al desarrollo de las mismas. Las competencias se relacionan con el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes y valores). El Plan de estudios (SEP, 2011, p.42), plantea que las competencias generales a desarrollar a lo largo de la educación básica y durante la vida se clasifican en cinco grupos:

- competencias para el aprendizaje permanente

- competencias para el manejo de la información
- competencias para el manejo de situaciones
- competencias para la convivencia
- competencias para la vida en sociedad

Es necesario señalar que el tema de las competencias se presenta en el plan de estudios de manera escueta, es decir no se profundiza en tema, a pesar de ser la columna vertebral de la RIEB. De acuerdo a Osandón y Ayala (2007), citados por Pagés (2012) “una competencia se evidencia cuando concurren simultáneamente unos saberes que se movilizan poniendo en juego ciertas capacidades del individuo frente a situaciones problemáticas que impone el campo contextual específico” (p.33). El trabajo con competencias es complicado ya que se trata de poner en práctica los aprendizajes para resolver problemas que se le presentan al individuo es su vida escolar o cotidiana.

Además de las competencias generales expuestas en los párrafos anteriores, existen las competencias disciplinares que son las que se pretenden desarrollar en cada una de las asignaturas y no en cada campo de formación; considero que ésta es una incongruencia del trabajo por competencias, pues lo adecuado sería establecer competencias por campo no por asignatura. Al respecto, Olac Fuentes (2013) señala que este enfoque: “enfrentó a los maestros a un planteamiento pedagógico innecesariamente complejo, que mezcla formulaciones que destacan de forma simultánea el desarrollo de competencias fundamentales con la exigencia de aprender contenidos enormemente amplios y que tienen un orden de importancia muy diverso” (p. 22). La RIEB en el discurso señala la importancia del desarrollo de las competencias, pero al revisar los programas de estudios el eje rector continúan siendo los contenidos curriculares, de aquí surge la incoherencia y parte de las dificultades que enfrentan los docentes con esta reforma.

Este enfoque generó fuertes críticas por parte de algunos investigadores, desde su aparición en la RIEB. Por ejemplo se expresó que:

El Plan de estudios de educación básica primaria 2009 adopta de manera parcial la pedagogía por competencias, lo que se transforma en un plan de estudios y programas de cursos contradictorios con tal enfoque. Se hace una reducción de la propuesta pedagógica en una enunciación de aprendizajes esperados que no son más que conductas observables similares a propuestas pedagógicas de los años sesenta ya superadas (Cuevas, 2011; p.187).

Es indudable que el enfoque por competencias resultó novedoso en la RIEB, generó nuevas expectativas que llevan a pensar en lograr una educación de calidad a la que se aspira. Sin embargo, hay que recordar lo que señala Coll (2007) con base en un estudio que realizó sobre este tema:

...tal vez el riesgo principal del enfoque basado en competencias sea similar al que han tenido que afrontar en el pasado otros enfoques, con éxito casi siempre más bien escaso o moderado: el de presentarse y ser presentado como una solución a los males, problemas e incertidumbres que aquejan la educación escolar en la actualidad. Las aportaciones de los enfoques basados en competencias son muy valiosas, pero definitivamente tampoco son un remedio milagroso (p.39).

Dentro del desarrollo de las competencias, en el plan de estudios se hace énfasis, en el fomento de los valores, que son fundamentales para lograr una convivencia adecuada. En este sentido, el documento plantea:

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional. (SEP, 2011, p.30).

Como se puede apreciar, los valores que se pretenden desarrollar en los alumnos, tienen la finalidad de formar a un individuo íntegro en todos los sentidos, que pueda vivir en sociedad de manera exitosa y responsable; es decir que es capaz de respetar las normas que establecen las leyes del grupo social en el que interactúa.

## **La enseñanza de la historia en la RIEB**

La enseñanza de la historia en esta reforma educativa, muestra una serie de características específicas que tienen como propósito “desarrollar el pensamiento histórico”, a través del trabajo por medio del enfoque, de las competencias, de las actividades didácticas que plantea el LTGH, entre otras. En la RIEB el uso del término pensamiento histórico aparece como novedoso, veamos en qué consiste y cuáles son sus implicaciones según los programas de estudio (2011) de 5° año:

El pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos, durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos (SEP, 2011, p. 146).

El término pensamiento histórico es común para los especialistas en historia y se ha extendido al campo de la enseñanza de la historia, sin embargo es complejo comprenderlo y requiere de una explicación clara y precisa, para ello retomaremos a Gómez, Ortuño y Molina (2014) quienes señalan los tres elementos básicos del pensamiento histórico:

... la capacidad de plantear problemas históricos en base a su relevancia e impacto en las sociedades; la argumentación histórica y la correcta articulación del discurso a través del uso crítico de fuentes –lo que implica necesariamente el desarrollo de la causalidad–; y la conexión del pasado con el presente –conciencia histórica– (p.15)

Además, G. Soria (2015) señala que para cultivar el pensamiento histórico se requiere de “una enseñanza intencional y sistemática que movilice un entramado conceptual vinculado a la forma de razonar de la ciencia histórica para generar su conocimiento, lo cual significa enseñar al alumnado a reconstruir e interpretar los hechos históricos” (p.2). Como se puede advertir, desarrollar el pensamiento histórico en los niños no es tarea fácil si consideramos sus características e implicaciones.

### **Programas de estudios 2011. Guía para el maestro. Quinto grado.**

Figura 2.

*Programas de estudios 2011. Guía para el maestro. Quinto grado.*



*Fuente: SEP, 2011.*

En este documento, se describen los enfoques didácticos, las competencias específicas a desarrollar, los contenidos, los aprendizajes esperados, los recursos didácticos que se pueden usar, las características de la evaluación y el rol del docente en cada una de las asignaturas que se imparten en quinto año de educación primaria. Aquí nos enfocaremos en la asignatura de historia, que es la que nos interesa de manera particular. Ésta se encuentra dentro del campo formativo llamado Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

Los propósitos del estudio de la historia se plantean de manera general para la educación básica y de manera específica para la educación primaria; donde se espera que los estudiantes:

- Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
- Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.
- Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.

- Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad. (SEP, 2011, p.144).

En lo descrito anteriormente podemos notar, que desde el discurso los propósitos que plantea este documento contribuyen a la formación de un ciudadano con valores, con identidad y capacidad para ubicar los sucesos temporal y espacialmente, con sus múltiples causas y consecuencias mediante el uso de diversas fuentes de información; con estas acciones el alumno será capaz de valorar y cuidar el patrimonio cultural, así como de mantener una buena convivencia en la sociedad donde vive. Se espera que estos propósitos se desarrollen y se cubran a lo largo de los seis años que dura la educación primaria.

Ahora bien, el enfoque didáctico de la historia en la educación básica es formativo, pretende que no se privilegie la memorización de nombres y fechas; a cambio de fomentar el análisis y la comprensión de los acontecimientos históricos. Propone además, que el estudio de la historia sea total en el sentido que identifique las relaciones entre la economía, política, sociedad y cultura, y que considere a todos los protagonistas de los hechos históricos. Así se explica el enfoque didáctico de la asignatura:

La historia contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico. La historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad. (SEP, 2011, p. 145).

Otro aspecto que no podemos perder de vista es el que se refiere al uso de los recursos didácticos que se proponen para la enseñanza de la historia: las líneas del tiempo, los esquemas cronológicos, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas, TIC, museos, sitios y monumentos históricos. Llama la atención que no se menciona el libro de texto, sobre todo porque este instrumento es uno de los recursos más importantes, si no es que el único en algunos casos específicos en la clase de historia, además es el material con el que

todos los niños de las escuelas cuentan y es donde se plasman las propuestas de la RIEB.

Un elemento fundamental de los programas de estudio para la enseñanza de la historia en quinto año es el que se refiere a las tres competencias disciplinares que se pretenden desarrollar en la educación primaria para contribuir a la formación del pensamiento histórico. De acuerdo a este documento, las competencias son:

**1) Comprensión del tiempo y del espacio históricos.** Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico. Esta competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad.

**2) Manejo de información histórica.** El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado.

**3) Formación de una conciencia histórica para la convivencia.** Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo (SEP, 2011, p.p.153-154).

Si nos detenemos a examinar los planteamientos de cada una de las competencias que se señalan anteriormente, podemos suponer que la enseñanza de la historia a partir del enfoque didáctico tendrá como finalidad la formación de ciudadanos críticos, interesados en su presente a partir del uso de una variedad de fuentes de información y a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitirán sentirse parte de su localidad, país o del mundo; es decir desarrollar su pensamiento histórico.

Asimismo, conviene señalar que cada una de las tres competencias, proponen una serie de actividades y sugerencias que permitan desarrollarlas de manera eficiente, por ejemplo:

- Construcción y manejo de líneas del tiempo
- Ubicación geográfica de los acontecimientos históricos
- Reconocer la multicausalidad de los sucesos históricos
- Seleccionar, organizar y analizar información
- Uso y comprensión de conceptos históricos
- Elaboración de conclusiones
- Desarrollar la empatía a través de los relatos de la historia
- Fomento y practica de valores
- Descripción de objetos y tradiciones del pasado que aún perduran
- Entre otros

Es importante hacer énfasis en los aspectos antes expuestos, porque son los que consideramos al realizar las entrevistas a los docentes cuando tratamos el tema del desarrollo de las competencias, ya que son los que la RIEB propone a través del libro de texto de historia.

El programa de estudio de quinto año también presenta los aprendizajes esperados y la descripción general del curso. Cabe señalar que los contenidos están organizados de manera cronológica y pretenden mostrar los hechos históricos como un todo, para ello propone analizar los contenidos a partir de cuatro ámbitos:

1. **Económico.** La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de su historia para producir, intercambiar, distribuir y consumir bienes.

2. **Social.** Las diversas formas en que los grupos humanos se han organizado y relacionado. Tiene que ver con la dinámica de la población en el espacio, las funciones e importancia de distintos grupos en las sociedades a lo largo de la historia.

3. **Político.** Se relaciona con las transformaciones que han caracterizado el desarrollo de la humanidad por medio de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y su ejercicio para la organización de los pueblos a lo largo del tiempo.



4. **Cultural.** Contempla la manera en que los seres humanos han representado, explicado, transformado e interpretado el mundo que les rodea. Se ha procurado seleccionar algunos aspectos relacionados con la vida cotidiana, creencias y manifestaciones populares y religiosas, la producción artística, científica y tecnológica de una época determinada (SEP, 2011, p.p. 155-156).

### **Rol del maestro en la enseñanza de historia.**

Los maestros como actores principales del proceso educativo llevan a cabo su trabajo utilizando una serie de recursos didácticos que la misma SEP les otorga. Si bien es para apoyar su labor considero que también es un mecanismo para que la institución siga teniendo el control sobre lo que los expertos del ámbito político y académico consideran se debe enseñar en la escuela. Sin embargo no todo lo que proponen los documentos de la reforma o lo que exigen las autoridades, es lo que hacen los docentes. “A final de cuentas cada maestro, a pesar del programa oficial, lleva al salón de clases lo que cree que es digno de enseñarse y no lleva lo que considera que no vale la pena” (Quiroz, 1985, p. 31). Por razones como esta, es necesario por una parte, saber cuáles son las exigencias de la RIEB para el docente y por la otra, conocer de viva voz, a través de las entrevistas a profundidad que realizamos, de qué manera los maestros lo llevan a cabo en su práctica laboral. Esto lo analizaremos en el capítulo V.

En conveniente señalar que dentro de los programas de estudio, existe un apartado donde se puntualiza el papel del docente en la enseñanza de la historia, siendo éste el que nos interesa para la investigación. Así se expresa la función del docente, en los programas de estudio de historia:

El papel del docente es de suma importancia para el desarrollo de los programas de estudio. Por esta razón es necesario que domine los contenidos, la didáctica para la enseñanza de la historia y el uso de los recursos de apoyo... En su práctica docente debe realizar una mediación didáctica que permita convertir el saber científico en saber enseñado, es decir, tendrá que reelaborar el conocimiento científico para convertirlo en un conocimiento escolar (SEP, 2011, p. 149).

Como se puede percibir, el maestro de quinto grado, debe cubrir con cierto perfil específico para lograr cumplir las propuestas de la RIEB. La labor docente en este sentido, es compleja y demanda una preparación especializada para cumplir

con el perfil que se le pide. Aparte de lo expuesto en el párrafo anterior, también se le solicita (SEP, 2011):

- Conocer los propósitos, el enfoque y los aprendizajes esperados.
- El manejo y dominio didáctico de los contenidos.
- Planear sus clases considerando: las características, los intereses y las ideas previas de los alumnos. Así como los tiempos dedicados a la enseñanza.
- Privilegiar el análisis y la comprensión histórica.
- Implementar diversas estrategias que permitan a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender.
- Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la democracia, la solidaridad, el respeto, entre otros.

Asimismo, los programas sugieren que el maestro trabaje en colegiado, es decir que intercambie experiencias exitosas, estrategias y el uso de recursos didácticos con sus compañeros de grado o de otros grados e inclusive de otras escuelas para enriquecer su práctica docente y los aprendizajes de los estudiantes. En la labor docente el trabajo colegiado es una actividad que puede traer consigo varios beneficios, como la mejora de las prácticas educativas y por consiguiente de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo no es una tarea fácil porque requiere de tiempos y espacios con los que no siempre se cuentan, debido a la misma dinámica escolar.

La tarea docente es compleja en sí por sus implicaciones, más aun para el nivel de primaria, donde un solo maestro imparte todas las asignaturas, por lo tanto se considera que debe conocer los planteamientos que propone la reforma educativa para cada una de las asignaturas. Indudablemente los docentes deben tener una capacitación que les permita apropiarse de los enfoques, contenidos y la didáctica que cada una de éstas requiere para cumplir los propósitos.

Enseñar historia, no es una actividad sencilla por todo lo que requiere impartirla. Dentro del plan y los programas de estudio, se manejan de forma general

las características para la enseñanza de esta asignatura. Ante esta situación la SEP (2011) editó el libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en educación Básica*, que fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional; en él participaron investigadores y didactas de la historia de México y España: Joaquim Prats, Mario Carretero, Laura Lima, Ma. Del Carmen Acevedo, entre otros. Este libro se realizó con la finalidad de impulsar en los docentes la comprensión del enfoque de la asignatura de historia para apoyar su enseñanza, es decir, es un recurso para fortalecer la actualización docente.

Es preciso señalar que este libro explica de manera amplia las características de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como el rol del docente en este proceso, los recursos didácticos que se consideran adecuados para esta asignatura y la forma de evaluar. Asimismo, expone cómo es que se pretenden desarrollar las competencias disciplinares. Algunas propuestas de este libro son las siguientes:

Enseñar historia es motivar la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de confrontar diferentes puntos de vista o interpretaciones, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido (Acevedo, 2011, p.164).

Sobre la planeación se argumenta: “La planificación debe promover, a través del trabajo con los contenidos, la adquisición de conocimiento (saber), el desarrollo de habilidades para el manejo de información (saber hacer) y la adquisición de valores y actitudes (actitudinal)” (Arista, 2011, p. 115); es decir va orientada hacia el desarrollo de competencias, tal como lo propone la RIEB.

Es ineludible exponer que el libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en educación Básica*, es un recurso que debería estar en manos de todos los maestros de educación primaria, sin embargo de acuerdo con lo que señalaron las docentes en las entrevistas, ninguna lo conoce, esta situación me parece lamentable porque las propuestas no llegaron a los destinatarios; entonces no podemos culpar a los

docentes de no cambiar sus prácticas o de no conocer y dominar el enfoque de la asignatura de historia y las características de su enseñanza; ya que la responsabilidad de editar y distribuir los libros de apoyo a la docencia es de las autoridades educativas.

Como se puede percibir la función del docente en el proceso educativo, juega un papel fundamental, y en un cierto punto es determinante para lograr el cambio que cada reforma ha planteado o perpetuar las prácticas tradicionales que han sido objeto de críticas, empero no hay que perder de vista que los elementos que influyen para señalar que una reforma es o no exitosa son de carácter multifactorial.

Las reformas educativas vienen y van, sus propuestas pueden cambiar, sin embargo, no debemos olvidar que:

El maestro es el agente principal de la educación, es el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar. El plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, son insustanciales sin la participación del maestro. Él es el mediador de todo el proceso y, como señaló Vasconcelos, desempeña una función de dirigente, aunque la burocracia y ciertos autores, lo quieran concebir como un mero ejecutor" (Ornelas, 2013, p. 118).

Después de revisar las características de la RIEB, podemos advertir que sus planteamientos resultan muy ambiciosos si consideramos la forma apresurada y poco informada en la que llegó a los docentes. Como maestra de grupo experimenté y conocí la forma en que ésta llegó a las escuelas, no existió una actualización adecuada para los maestros, los materiales que distribuye la SEP (plan, programas de estudio, libros de texto y de apoyo a la enseñanza), no cubrían el total de la matrícula escolar, los entregaron de manera tardía y, en algunos casos no llegaron jamás, como fue el caso del libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en educación Básica*. Lo cierto es que los maestros tuvieron que resolver estos problemas como lo consideraron pertinente, aunque en el caso de la capacitación fue complicado, porque ni las mismas autoridades comprendían las características de la RIEB, como el enfoque por competencias y la forma en que estas se pueden desarrollar y evaluar en los educandos.

Hoy, a seis años de que se implementara, es interesante saber qué ha sucedido con las propuestas de la RIEB y cómo es que los docentes de quinto año se han apropiado del enfoque por competencias para la enseñanza de la historia, así como las dificultades que han enfrentado al usar el libro de texto de esta asignatura. Estos aspectos los presentaremos en el capítulo V.

## **CAPÍTULO IV. EL LTGH DE 5° COMO OBJETO DE ESTUDIO**

Como ya lo hemos señalado anteriormente, las propuestas y características de cada reforma educativa se plasman en el plan y los programas de estudio, y se aterrizan de manera directa el libro de texto gratuito, ya que a través de los contenidos y de las actividades que se plantean en este se puede identificar de manera clara cuales son los propósitos que se pretenden alcanzar. Por tal motivo, en este capítulo presentamos la información que obtuvimos al entrevistar a tres profesionistas que participaron en la elaboración del LTGH de quinto año y que compartieron sus experiencias como autores y dieron sus opiniones sobre aspectos como la extensión de los contenidos, plantearon sugerencias para mejorar la calidad del libro, externaron las dificultades que enfrentaron, entre varios aspectos más.

Además de las aportaciones de los autores del LTGH, también exponemos sus características, tales como su estructura, contenidos y el análisis de las actividades didácticas que se presentan a lo largo de sus páginas, con la finalidad de conocer mejor nuestro objeto de estudio. Al final del capítulo se presenta la polémica que originaron al ser editados y distribuidos por la SEP en el 2009 y en los años subsecuentes.

### **¿Quiénes escribieron el libro de texto?**

El LTGH representa la expresión específica del plan y los programas de estudio en la RIEB pero, ¿qué sabemos del autor (es) de los libros de texto de historia?, ¿cómo son seleccionados para participan en la elaboración de los LTGH?, ¿qué pautas temáticas siguen para escribir los contenidos?, ¿qué dificultades enfrentan como autores? estas son algunas preguntas que nos hicimos al comenzar con la investigación. Estamos convencidos de que los autores juegan un papel fundamental, pues, es común que se les señale como responsables de las deficiencias y errores que existen en los LTGH; por ello es preciso conocer su visión, opinión y experiencia al haber participado en su elaboración.

Los autores que escribieron los libros de texto gratuito de historia para los grados de 4°, 5° y 6° conformaron un equipo de siete especialistas: Carlos Alberto Reyes Tosqui, Amílcar Carpio Pérez, Lidia Leticia Osornio Manzano, Daniel Alatorre Reyes, Lorena Llanes Arenas, Sergio Miranda Pacheco y Mario Rafael Vázquez Olivera; de este grupo seis son historiadores formados en la Escuela Nacional de Antropología (ENAH) y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); cinco tienen el grado de Maestro y uno de Doctor. Trabajan activamente, son investigadores e imparten clases en la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Solamente, Lidia Leticia Osornio Manzano es licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y Maestra en Educación Básica por la misma institución.

Para responder a las preguntas planteadas párrafos atrás, entrevisté al Doctor en Historia Sergio Miranda Pacheco, al Maestro en Historia Amílcar Carpio Pérez y a la Maestra en Educación Básica Lidia Leticia Osornio Manzano, quienes con la mejor disposición compartieron su valiosa experiencia para enriquecer la información que teníamos sobre el LTGH de quinto año. Para conocer más la trayectoria académica de cada autor (ver anexo 1).

La información que obtuvimos después de realizar las entrevistas quedó organizada temáticamente y enfatizamos lo siguiente:

### **De los porqués de su participación.**

Aceptar ser parte de un equipo que tiene como propósito elaborar los libros de texto de historia, implica un amplio compromiso social. Es un tema que despierta el interés de especialistas del rubro educativo, de la prensa, de sus destinatarios, entre otros grupos. Los tres autores, estaban conscientes de ello, y aunque los motivos que los llevaron aceptar esta labor no son los mismos, coincidieron al señalar que participaron porque creen en la escuela pública y saben del impacto que ésta tiene en la sociedad. Por ello ser parte del equipo de autores, representó una oportunidad para hacer aportaciones al ámbito educativo, específicamente en el que concierne a la enseñanza de la historia.

Es necesario especificar que en un principio (a finales del 2008) el equipo de autores estuvo conformado por cinco integrantes para elaborar el libro de 4°, sin embargo más tarde les notificaron que deberían elaborar también el de 5° y 6° y en un espacio de tiempo reducido (seis meses aproximadamente), para esto la SEP incorporó a dos integrantes más al equipo por considerarlos más experimentados: Sergio Miranda Pacheco y Mario Rafael Vázquez. Fue así como el grupo quedó integrado por siete autores.

De los tres entrevistados, debemos puntualizar que Sergio Miranda ya tenía experiencia en el tema porque en el 2004 formó parte de la Comisión Interinstitucional para la Elaboración de los Programas de Historia para la Educación Secundaria; aunque no había incursionado aun como autor. Así justificó su decisión para hacerlo: "... pensé que con mi participación podría yo garantizar un poco que esos materiales, dada la premura del tiempo, pues no quedarán en manos de alguien improvisado, y así contribuir en algo al asunto educativo" (S. Miranda, comunicación personal, 17 de noviembre, 2015).

Para la Maestra Osornio, participar como autora le abrió una puerta a sus aspiraciones como docente frente a grupo en nivel primaria, ya que ella trabaja de manera cotidiana con los libros de texto. Sobre su participación señaló: "De inmediato acepté, porque consideré que era una buena oportunidad para incidir de manera directa en los libros de historia al aportar elementos de mi práctica docente y, además me pareció atractivo poder interactuar con historiadores" (L.L. Osornio, comunicación personal. 14 de diciembre de 2015), con la finalidad principal añadió, "de aprender más de los hechos de la historia nacional y universal" (Osornio, 2015). Sobre la colaboración de la autora, hay que destacar que desde la creación de la CONALITEG en 1959 los docentes frente a grupo no habían vuelto a participar en elaboración de los LTGH. Por tal motivo, resulta interesante que en esta cuarta generación de libros de texto una maestra frente a grupo sea parte del equipo de autores.



Por su parte el Maestro Amílcar Carpio, expresó así uno de los motivos de su participación:

Como historiador creí que sería bueno quitarle un poco de brillo, de lustre a los héroes y también un poco de oscuridad a los villanos, me dije vamos hacer una historia oficial no tan subjetiva, no tan apasionada con las clásicas filias y fobias de odiar a Porfirio Díaz y resaltar a Benito Juárez, pues son hombres de sus tiempos, son hombres que tienen como todo ser humano cosas buenas y cosas malas. (A. Carpio, comunicación personal, 17 de noviembre, 2015).

Los tres autores manifestaron que su participación responde a causas de tipo personal porque les interesa participar de manera directa en el ámbito educativo para mejorar la calidad de los LTGH, pues ellos son resultado de la educación pública del país y están conscientes de que hay mucho por hacer. Otra de las causas que orillaron a los especialistas a participar en la elaboración de los libros, es de tipo profesional, ya que les permite darse a conocer por este medio, obtener el reconocimiento de sus pares e instituciones académicas para tener más y mejores oportunidades laborales y profesionales.

### **Tareas específicas.**

De manera general sabemos que un autor de LTGH se dedica a escribir, pero en este caso es preciso identificar cuáles son las reglas y funciones que debe cumplir al trabajar como coautor, y así poder identificar hasta qué punto influyen o son responsables de las acusaciones que los medios de comunicación les adjudican. Para iniciar los autores manifestaron que ellos no son responsables de los temas que se abordan en los LTGH; es la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP quién se encarga de determinar este aspecto. En la cuestión editorial tampoco tienen que ver porque es la Coordinación Editorial de la misma Institución la que se encarga del diseño y presentación del libro (letra, distribución de espacios, imágenes, etc.).

Carpio y Osornio coincidieron al describir las tareas específicas que les fueron encomendadas. “Nuestra tarea específica como coautores de los LTGH consistió en: buscar información histórica, imágenes, mapas, líneas del tiempo y escribir textos de los libros de 4°, 5° y 6°” (Osornio, 2015). Así mismo mencionaron que se reunían

periódicamente para revisar el trabajo que cada quien realizaba para poder integrar la versión final. También señalaron que existía un grupo de asesores pedagógicos que les revisaba la redacción (acorde con la edad de los alumnos) y sobre todo que los aprendizajes esperados y las competencias coincidieran con lo que proponía el programa de estudio.

En el caso de Sergio Miranda, que como recordamos se integró después al equipo de trabajo, expresó: “Dentro de las tareas específicas que se nos encomendaron fue revisar el material, tenían ya una versión así que reorganizamos al equipo y redistribuimos las tareas, redefinimos algunas cosas, y nos pusimos a trabajar todos” (Miranda, 2015). Debemos considerar que por su trayectoria académica y experiencia en el tema fue considerado como revisor. El entrevistado, hizo hincapié en el hecho de que lo primero que hizo él junto con el doctor Mario Vázquez fue revisar la versión del libro de quinto y sexto año porque existían algunos errores en manejo de información histórica y de fechas, entre otras cosas. También, explicó que por su trabajo en la UNAM, pocas veces se pudo reunir con todo el grupo de autores, pero que mantenían comunicación constante.

Como se puede observar, existen algunas diferencias, en cuanto a las tareas específicas que desempeñó cada autor. Éstas se relacionan de manera directa con la forma en que cada uno se integró al equipo, con su experiencia académica y su prestigio profesional. Lo relevante es que los tres entrevistados coincidieron en varios aspectos que señalaremos más adelante.

### **Acerca de los contenidos.**

En el aspecto que hace referencia a los contenidos, los tres entrevistados explicaron que se les pide apegarse a los documentos rectores de la SEP; es decir, el plan y los programas de estudio; ya que en estos se encuentran plasmados aspectos como el enfoque pedagógico de la asignatura, la lista de contenidos y los aprendizajes esperados para la educación primaria. Del mismo modo, señalaron algunas críticas sobre la extensión de los contenidos:

“Nos pidieron que nos ciñéramos al programa de estudios, yo ya sabía que era problemático porque eran demasiados contenidos, era un programa enciclopédico, pero había que hacer nuestro mejor esfuerzo para lograr los ambiciosos propósitos de la SEP” (Miranda, 2015).

“Considero que los temas que se abordan en cada grado son muchos, abarcan varios siglos de historia de México, no creo que la cantidad de contenidos sea apropiada para los niños de 10 a 12 años, pero tuvimos que cumplir” (Osornio, 2015).

En los programas de estudio son muchos contenidos, realmente es un programa que está muy cargado, los contenidos seleccionados por la SEP son idóneos sí, pero para un curso de tres o cuatro años, no para uno o dos años que es lo que abarca la historia de México en educación primaria (Carpio, 2015).

Después de escuchar la opinión de los autores sobre los contenidos, les pregunté acerca de la libertad que tenían para abordar los contenidos históricos, concordaron al señalar que sí existe, es decir que ellos exponen la información histórica de la manera en que lo creen pertinente. Sin embargo en el manejo de ciertos temas como el movimiento estudiantil de 1968, las autoridades educativas se olvidan de esa libertad y editan lo que consideran conveniente publicar de acuerdo a sus intereses políticos, económicos o de otra índole; es decir sus intereses van por delante, sin importar el hecho histórico en sí.

El maestro Carpio manifestó: “Como autor puedo comentar que hay cierta libertad a la hora de escribir los contenidos, pero siempre tenemos que estar pensando en cumplir los aprendizajes esperados y las competencias que la SEP está buscando que se cumplan en los alumnos de este nivel educativo” (Carpio, 2015). Esta respuesta, resulta interesante, dado que fue el único que hizo referencia al tema de las competencias por ser una novedad en la RIEB. Asimismo señaló: “sí existe libertad en cómo abordar los contenidos históricos, pero hay varias limitantes, por ejemplo el programa de estudio está lleno de temas políticos y económicos, por lo que hay poco espacio para abordar temas culturales, sociales, de género, entre otros” (Carpio, 2015).

Es preciso recordar que la mayoría de las críticas que reciben los LTGH se relacionan precisamente con sus contenidos, ya sea tanto por la forma en que se abordan, o por la omisión de algunos de ellos, que de acuerdo a la opinión de especialistas en la enseñanza de la historia deben ser incluidos. En este sentido, consideramos que sigue vigente y estamos de acuerdo con el argumento de Salazar (2006), al señalar que en los libros de texto de historia en educación primaria “no existe, pues, una correspondencia entre los saberes sociales o culturales que potencialmente pueden ser enseñados, y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el currículo escolar” (p.78).

### **Relación autor – docente.**

Al abordar el tema de la relación autor - docente, habría que preguntarnos si realmente se da o existe. Durante las reformas educativas, mucho se ha mencionado que a los maestros se les considera poco o nada al emprenderlas, esta situación ha generado críticas, sin embargo es algo que sigue sucediendo, a pesar de que en el discurso oficial se presume de la participación activa de los docentes. Recordemos lo que afirma Arnaut (1996) al respecto: “Siempre que se ha hecho una reforma curricular de educación básica ha sido a partir de un consenso muy incompleto y, muchas veces, en contra de la opinión del magisterio o de un segmento importante de él” (p.220).

Este tema se incluyó en las preguntas que planteamos a los autores, porque en la implementación de la RIEB se realizó una campaña en los medios masivos de comunicación, en los cuales se aseveraba que se habían realizado foros de consulta para asegurar la participación de los docentes con la finalidad de aclarar sus dudas, considerar sus opiniones y demás. Sin embargo, le pregunté a Sergio Miranda sobre su participación en los foros de la reforma, a lo que señaló: “Al menos el profesor Mario y yo no lo hicimos por nuestros compromisos académicos, desconozco si el resto del equipo participó en los foros que promocionó la SEP” (Miranda, 2015). A esto el historiador añadió:

Desde un inicio propuse que trabajáramos con maestros frente a grupo, pues son ellos los que trabajan con los niños y los LTGH, sin embargo las autoridades no aceptaron por considerarlo problemático porque implicaba meter al Sindicato, esto derivó en poca o nula participación de los docentes y de carencia de capacitación para los mismos (Miranda, 2015).

Por su parte los otros dos entrevistados, aceptaron haber participado en los foros académicos de manera individual en diferentes estados, pero coincidieron en que la sugerencia o solicitud más frecuente fue que los libros de texto debieran contener secuencias didácticas completas, con la finalidad de que los docentes ahorraran tiempo y dedicarlo a la enseñanza de la historia. Asimismo dijeron que las principales observaciones se relacionaron con algunos errores ortográficos que los libros contenían. Definitivamente coinciden en que los foros no fueron muy productivos por factores como el tiempo y el currículo. Veamos como lo señaló un autor:

A pesar de la participación que tuvimos algunos autores en los foros con los maestros de grupo, considero que no fue suficiente el tiempo que se dedicó a escucharlos, y realmente no pudimos tomar en cuenta sus opiniones por la propias características de los programas y los contenidos (Carpio, 2015).

Los tres autores reconocen la importancia de la participación de los docentes frente a grupo en la elaboración de los LTGH, sin embargo señalan que es una relación incipiente, que necesita fortalecerse para hacer equipo entre especialistas y docentes, lo que traería consigo beneficios educativos.

### **Dificultades.**

Las dificultades a las que se enfrentaron los autores de los LTGH, y en las que encontramos similitud son:

1.- El tiempo que la SEP les concedió para elaborar los tres libros fue corto (un año aproximadamente), considerando todo el proceso desde los borradores hasta la publicación de la versión final. Así lo expuso la Maestra Osornio (2015): “Tiempos cortos, en un principio solo nos pidieron el libro de cuarto, sin embargo, posteriormente nos solicitaron también el de 5° y 6°, es decir que en un tiempo aproximado de un año, los tres libros deberían estar listos”.

En este sentido, es importante recordar lo que argumenta Lerner (1993): “los libros de Historia para niños no fructifican porque las prisas y preocupaciones políticas son más importantes que los procesos educativos mismos y sus destinatarios” (p.7).

2.- La comunicación que existe entre el equipo de autores, la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Coordinación Editorial es poca o nula. En este sentido los tres entrevistados señalaron que en contadas ocasiones se reunieron con los integrantes de estos equipos y, además no aceptaron las observaciones o sugerencias que ellos como autores proponían; es decir no hay flexibilidad o apertura al dialogo. Dentro del mismo equipo de autores, manifestaron que la comunicación que existía entre ellos era escasa.

Por los tiempos que tiene la SEP y por las presiones más políticas que de otro tipo, al año de estar trabajando los cinco integrantes, incluyeron a un equipo de especialistas sobre todo en la disciplina, como el Dr. Sergio Miranda y el Maestro Mario Vázquez. Ellos son integrados por tener mayor grado y prestigio, fueron recomendados por la SEP. Esto originó una reorganización del trabajo y realizar revisiones y correcciones que ellos como especialistas indicaron, con ellos teníamos poco dialogo, pues son personas con muchos compromisos académicos (Carpio, 2015).

3.- Otro aspecto en el que convergen los autores del LTGH y que lo consideraron como una dificultad es que la SEP y sus representantes no publican los libros con la información que los autores propusieron. Así lo expreso uno de los entrevistados: “nosotros entregamos una versión a la SEP como nos la pidieron, la recibieron ellos y, después publicaron otra versión que fue recortada, que fue en algunas partes modificada y eso fue lo que provocó un escándalo en la prensa” (Miranda, 2015). Recordemos que históricamente los LTG han sido blanco de críticas y polémicas. Los libros de historia de la RIEB han sido acusados de ser oficialistas y de ocultar algunos hechos, como lo ocurrido el 2 de octubre de 1968 (Poy, 2010; Martínez, 2013).

Cada uno de los autores relató algún ejemplo de la impotencia y frustración que vivió al enfrentar situaciones como la expuesta en el párrafo anterior. Ante estos problemas manifestaron su inconformidad; en un caso con el mismo secretario de

educación Alonso Lujambio (2009 - 2012) o con la misma prensa. Sin embargo sus opiniones fueron minimizadas y olvidadas; es decir no trascendieron y la SEP se sigue escudando de las críticas a los libros utilizando el prestigio y los nombres de los autores.

4.- Otro rasgo que los autores visualizan como problema es que históricamente alrededor de los LTGH, existe una serie de críticas constantes de varios sectores de la sociedad que van desde intelectuales, la prensa, grupos políticos, religiosos, la unión de padres de familia, etc. Los entrevistados señalan que en ocasiones las críticas son exageradas y que los individuos que las hacen tienen intereses particulares y finalmente los que juzgan “jamás han escrito un LTGH” (Carpio, 2015). Además argumentó:

El problema de fondo no es el profesor, tampoco el libro, sino son los mismos programas, es algo que muy poco se ha criticado, básicamente las críticas se centran en el libro de historia o en el profesor, pero muy pocos han hablado de los genios que hacen los programas de estudio, este es un tema que debiera estudiarse más ¿Quiénes hacen los planes? ¿Quiénes son los que dan la directrices de lo que se va a enseñar? ¿Qué es lo que va a escribir el autor de un libro?

Dentro de los problemas que los coautores identificaron de manera personal, tenemos:

“Creo que fallé porque antes no había escrito libros para niños, no tenía la preparación, la especialización para eso, supuse que por mi formación como historiador podía llevar a cabo ese proceso de traducción asequible, pero es complicado” (Miranda, 2015). Indudablemente, el autor se enfrentó a una dificultad que anteriormente no había experimentado. Recordemos lo que acertadamente señaló Lerner (1993): “de todos los públicos posibles del historiador, el más difícil es el de los niños” (p.1).

“La SEP tiene compromisos con instituciones como la Secretaría de Salud, de Marina, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, entre otras, entonces, a los autores se nos exige poner datos o imágenes de estas” (Carpio, 2015). Esta situación resultó complicada para el autor porque en ocasiones no encontraban

datos de las instituciones o no encajaban con los contenidos, sin embargo tenían que cumplir con lo que se les solicitaba.

“Los LTGH presentan algunos cambios desde el 2010 a la fecha, en cuanto a imágenes, información histórica y actividades didácticas; sin embargo los autores no somos los responsables, no se nos ha notificado, pero nuestros nombres siguen apareciendo en estos” (Osornino, 2015). Esta situación es evidente si comparamos los LTGH de cada ciclo escolar, la maestra se ha percatado de esto porque está en constante interacción con los libros.

### **Propuestas y sugerencias.**

Como era de esperarse, los entrevistados no sólo señalaron los problemas que identificaron al elaborar los LTGH, sino también expusieron las propuestas y sugerencias que van dirigidas a los docentes como usuarios, a las autoridades educativas y a los historiadores.

Dentro de las sugerencias que hicieron a los docentes tenemos las siguientes:

“Invito a los maestros a que no se queden solo con la información que presentan los LTGH, sino que investiguen en otras fuentes y que apliquen diversas estrategias para despertar en interés de los alumnos para aprender historia” (Osornio, 2015).

“Este libro es un material más, entre los muchos materiales que puede usar el profesor, no es la biblia de la historia” (Carpio, 2015).

“Maestros al tener estos libros, léanlos, si consideran que no son útiles, que están equivocados, hagan uso de su propio conocimiento, de su experiencia y hagan saber a las autoridades que esos libros tienen serias deficiencias, y sobre todo prepárense” (Miranda, 2015).

En cuanto a las sugerencias que hicieron a las autoridades, destaca:



Cambiamos desde los programas, exijamos a la SEP que nos permita hacer un libro que no sea de historia oficial, que sea un libro que permita el análisis y la reflexión, es decir la problematización de nuestro presente. Esta tarea nos concierne a todos como sociedad (Carpio, 2015).

Además explicaron lo importante que sería que la SEP propusiera estrechar la relación entre todos los grupos que participan en la elaboración de los LTGH (Desarrollo Curricular, Coordinación Editorial, Asesores Pedagógicos) para obtener un mejor material, pues como ya se mostró antes, la comunicación entre estos, es deficiente.

Asimismo exhortan a las autoridades a que se considere la participación de los docentes al elaborar los libros, ya que la experiencia de estos es necesaria al elaborar los textos escolares. “Se debería promover un acuerdo entre instituciones de enseñanza de la historia y de investigación histórica con las autoridades educativas, para establecer un programa de reforma, planes y materiales de estudio. Desde luego considerando a los profesores de grupo” (Miranda, 2015).

Los dos historiadores, enfatizaron en que: “Hay mucho por hacer, los que estudiamos historia seguimos trabajando para nuestros pares, como profesionistas, tendríamos que tener mayor contacto con los profesores, sobre todo en las regiones donde no tienen a la mano los avances de la ciencia histórica” (Carpio, 2015). También la Maestra Osornio está convencida en que hace falta que los maestros frente a grupo se relacionen con los historiadores para comprender mejor las características propias de la ciencia histórica y su relación con la historia como disciplina escolar.

### **Valoración de su participación.**

Al finalizar cada una de las entrevistas, los autores hicieron una valoración de su participación en la elaboración de los LTGH. Señalaron que fue una experiencia que les permitió aprender más sobre lo que sucede en la elaboración de los LTG, definitivamente no fue del todo satisfactoria por los problemas que se suscitaron, pero haciendo un balance valoran su incursión como productiva y buena. Los tres

están de acuerdo en volver a participar, siempre y cuando la SEP acate algunas reglas que a los autores les parecen indispensables, por ejemplo: “Sí volvería a participar, siempre y cuando me lo pidieran con tiempo y publicaran lo que realmente escribo” (Miranda, 2015).

La Maestra en Educación Básica destaca dos aspectos de su experiencia como autora, primero; “trabajar con historiadores de la UNAM y ENAH fue muy enriquecedor para mí como docente, porque ellos saben mucho sobre historia, aprendí más y mi visión sobre los hechos históricos se amplió” (Osornio, 2015); segundo, “compartir experiencias con docentes de primaria de varios estados de la república me agradó, porque conocí sus opiniones sobre los LTGH y lo que esperan de ellos” (Osornio, 2015).

El hecho de conocer las vivencias de los especialistas que participaron de la elaboración del libro de texto de historia para quinto año, indudablemente nos mostró un panorama que desconocíamos en gran parte, y que bueno que fueron ellos los que puntualizaron aspectos que son relevantes para nuestra investigación, por ejemplo saber cuál es el proceso que se sigue para su elaboración, quienes participan además de los autores, enterarnos que la información que muestra el LTGH, no es precisamente la que los autores escribieron, conocer las propuestas que de acuerdo a su experiencia y formación ayudaría a obtener mejores textos escolares y por ende mejores resultados académicos en la asignatura de historia.

Un suceso que no puede pasar desapercibido es que el historiador Sergio Miranda me envió vía correo electrónico, la versión de los cinco bloques de estudio del LTGH de 5° que los coautores entregaron a la SEP, con la finalidad de que constatará que los libros que tenemos en las escuelas primarias no contienen esa información de manera fiel. Y efectivamente corroboré lo que me dijo el entrevistado sobre el tema del movimiento estudiantil de 1968, han recortado la información que él escribió (ver anexo 6). Debo puntualizar que este contenido no es el único que se presenta modificaciones, son varios los temas de cada bloque que no coinciden con

la versión de los autores; sin embargo sólo haremos referencias al movimiento estudiantil de 1968, ya que fue el ejemplo que señaló el historiador.

### **Diseño y estructura del LTGH 5°**

Los libros de texto, hasta ahora, son el mayor recurso que provee oportunidades para aprender y que influyen en lo que sucede en el aula. Las actividades planteadas en un libro de texto pueden influir y estructurar potencialmente la forma en que los alumnos piensan de la historia y pueden servir para limitar o ampliar sus opiniones respecto de lo que están trabajando (Lima, Bonilla y Arista, 2010, p.19).

Después de exponer los testimonios de tres autores del libro de texto gratuito de historia para quinto año versión (2009) y que continua en uso (ciclo escolar 2015-2016), pasemos a conocer sus características físicas y generalidades de contenido. Se conforma de 190 páginas de contenidos históricos, ilustraciones (en blanco y negro y a color), mapas, líneas del tiempo, recuadros con una serie de actividades didácticas, ejercicios y evaluaciones que se presentan a lo largo de cada uno de los bloques de estudio (cinco en total).

En las primeras páginas del libro hay una sección que se llama Conoce tu libro, en este se le expone al niño cómo se organiza de cada bloque de estudio. Se le explica que éste consta de tres apartados: a) **panorama del periodo**, que incluye la introducción a los temas de estudio y se presenta al inicio de cada bloque, b) **temas para comprender el periodo**; es donde se desarrollan los procesos y sucesos históricos que se estudian a partir de una pregunta generadora que se presenta al inicio de esta sección y c) **temas para reflexionar**, en este apartado el alumno revisa contenidos sobre la vida cotidiana, la salud, la sociedad, la tecnología, entre otros aspectos de las diferentes épocas que se estudian y se presenta al final de cada bloque, antes de la evaluación.

### **Portada y los contenidos.**

La portada a *La Patria* (1962) de Jorge González Camarena; la misma que ilustró los primeros LTG durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964). El libro vigente (2015-2016), explica que la pintura es un legado que la Patria deja a

sus hijos. Es interesante identificar porqué esta imagen vuelve a los libros de texto gratuitos (por tercera ocasión); tal vez sea porque en medio de las constantes críticas hacia la reforma educativa actual, era necesario reafirmar que los LTG son parte de nuestra herencia cultural como mexicanos. Así se muestra la portada:

Figura 3.  
*Historia. Quinto grado.*



*Fuente: SEP, 2015.*

Es necesario señalar que los contenidos que se habían abordado en quinto grado de educación primaria, desde la creación de la CONALITEG, siempre habían sido de historia universal, pero, partir del ciclo escolar 2010- 2011 con la RIEB son de Historia de México.

Los contenidos incluidos en este libro, abarcan desde la consumación de la independencia de México hasta la actualidad (ver índice, anexo 2). Enseguida se muestra una tabla para identificar los bloques y periodos de estudio, los años que abarca cada uno de ellos, el número de páginas que ocupa en el libro, así como el número de temas que cada uno contiene; esto con la finalidad de conocer su extensión en cuanto a los contenidos, el tiempo histórico que se estudia y su distribución en el LTGH. Consideramos oportuno presentar esta información porque

los autores ya hicieron referencia a la cantidad de contenidos que desarrollaron en éste, y en el siguiente capítulo los docentes también lo mencionarán.

Tabla 3.

*Distribución de los temas de estudio en el LTGH 5°.*

Bloques	Periodo	Años que comprende	Número de páginas	Temas desarrollados
I	1821- 1851	30 años	32	7
II	1851-1875	24 años	32	6
III	1875-1920	45 años	36	7
IV	1920-1982	62 años	48	8
V	1982-2015	33 años	30	8
Total	5 periodos	194 años	178 páginas	36 temas

*Tabla elaborada de manera personal para ilustrar mejor el tema.*

Como lo señalaron los autores del LTGH en las entrevistas, el programa es extenso, tanto por la cantidad de temas de estudio, como por los periodos históricos. Ahora veamos el tiempo que se destina a la clase de historia en quinto grado, de acuerdo a lo que propone el Plan de estudios 2011:

Tabla 4.

*Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados de primaria.*

Asignaturas	Horas semanales mínimas	Horas anuales mínimas
Español	6	240
Segunda lengua: inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
<b>Historia</b>	<b>1.5</b>	<b>60</b>
Formación Cívica	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
Total	22.5	900

*Tabla tomada del Plan de estudios 2011 (SEP). Educación Básica. pp.86.*

Como se puede observar en la tabla, el tiempo destinado a la clase de historia es de 1.5 horas semanales, con un total de 60 horas durante cada ciclo escolar. Se puede considerar poco, pues significa que cada bloque se abordará en 12 horas aproximadamente, es decir que en 1.5 horas se debe desarrollar un tema histórico completo (tres o cuatro páginas del libro), además de realizar las actividades didácticas que propone el LTGH. Parece difícil cubrir todos los contenidos y actividades que plantea el libro. Los docentes nos lo dirán más adelante.

### **Actividades didácticas.**

Con la finalidad de lograr un mejor aprendizaje en los alumnos, en sus primeras páginas el libro muestra una serie de once apartados, que se van presentando a lo largo de cada bloque de estudio. Cada uno de éstos presenta una descripción para saber en qué consisten las actividades que plantea el LTGH:

Tabla 5.  
*Actividades didácticas del LTGH 5°.*

<b>APARTADOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Para iniciar	Aparece al comenzar cada bloque y te ayudará a recordar lo que sabes de los hechos y procesos históricos, que estudiarás a partir de observar la imagen que ilustra la entrada del bloque.
Para observadores	Se presentan algunas imágenes para que las analices identificando detalles o información que te ayude a resolver la pregunta detonadora de cada bloque.
Cuándo y dónde paso	Practicarás tus habilidades para ubicar temporal y espacialmente los hechos y procesos históricos que estudiarás en el bloque mediante el uso de mapas y líneas del tiempo.
Leo y comprendo	Se sugiere un esquema que te servirá para ordenar la información que revises en cada tema, y de esta forma puedas ir organizando tus apuntes en el cuaderno. Considera que se puede adaptar según crean conveniente, tú y el maestro, para cada tema.
Investigo y valoro	Son actividades en las que desarrollarás tus habilidades para investigar y compartir con tus compañeros información de temas históricos que han dejado un legado cultural a nuestra sociedad.
Comprendo	Son actividades para que pongas en práctica los conocimientos y

y aplico	habilidades que desarrollaste a lo largo de los temas estudiados.
Para saber más	Encontrarás recomendaciones para que profundices en los temas mediante la consulta de fuentes, como libros de la Biblioteca Escolar, audios, videos y otros recursos que se encuentran en el portal Primaria TIC.
Glosario	Te ayudará a conocer el significado de palabras o conceptos históricos de los temas que estudiarás.
Un dato interesante	Encontrarás información curiosa acerca de algunos personajes, sucesos y hechos históricos.
Lo que aprendí	Organizarás la información que aprendiste a lo largo del estudio de cada bloque y reflexionarás sobre tu desempeño y lo que requieres para mejorar o mantener tu rendimiento.
Evaluación	Encontrarás una serie de actividades finales para poner a prueba tus conocimientos sobre los temas que estudiaste.

*Tomada del libro de texto gratuito de historia (SEP) 2015, p.p. 8-9.*

De las 11 secciones que muestra el LTGH de quinto grado, nueve son actividades didácticas que requieren realizar más de una acción (leer, investigar, observar) y las otras dos son el “glosario” y “un dato interesante”; donde lo único que se pide es leer. Todas las actividades van dirigidas hacia el alumno, excepto una (leo y comprendo), que hace referencia al apoyo del docente. Esta situación llama la atención porque se supone que el maestro es quien organiza y dirige las actividades en la clase.

Ahora, con el propósito de saber si para los maestros las actividades son adecuadas, suficientes o insuficientes, presentamos una tabla que muestra la frecuencia con que cada una de las actividades didácticas aparece en cada bloque de estudio. En el siguiente capítulo las entrevistadas nos señalarán cuáles son las actividades que más realizan, cuáles no y por qué, además de explicar si por medio de éstas se logra el desarrollo de competencias.

Tabla 6.

*Frecuencia de las actividades didácticas en el LTGH 5°.*

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>BLOQUE I</b>	<b>BLOQUE II</b>	<b>BLOQUE III</b>	<b>BLOQUE IV</b>	<b>BLOQUE V</b>	<b>TOTAL</b>
Para iniciar	1	1	1	1	1	<b>5</b>
Para observadores	1	1	1	1	1	<b>5</b>
Cuándo y dónde paso	1	1	1	1	1	<b>5</b>
Leo y comprendo	1	1	1	1	1	<b>5</b>
Investigo y valoro	2	2	2	2	2	<b>10</b>
Comprendo y aplico	5	6	6	6	5	<b>28</b>
Para saber más	4	4	4	6	5	<b>23</b>
Lo que aprendí	1	1	1	1	1	<b>5</b>
Evaluación	1	1	1	1	1	<b>5</b>
						<b>91</b>

*Tabla elaborada de manera personal.*

## **Polémica en torno a los LTGH**

Durante el ciclo escolar 2008-2009 la SEP a través de “pruebas piloto” editó y distribuyó libros de texto en algunas escuelas primarias del país, y al iniciar el curso 2009-2010 la RIEB entró en vigor de manera oficial con el reparto de libros de texto gratuitos para 1° y 6° año en todo el territorio nacional y para todas las asignaturas que se imparten en estos dos grados.

Los nuevos libros de texto originaron una fuerte polémica en la prensa por sus errores ortográficos, enfoque pedagógico por competencias, contenidos, entrega tardía, entre otras. Las críticas más reiterativas fueron hacia los contenidos y la forma en que se abordan. Sin embargo, el entonces Secretario de Educación Alonso Lujambio, declaró: “Ningún libro de texto está escrito con sangre o escrito por Dios, somos los hombres los que discutimos el modo en que nos vamos a educar y esto todo el tiempo está sujeto a deliberación y crítica” (La Jornada, 2009, p.5); así defendió los LTG y, aunque se comprometió a que los errores se corregirían, eso no sucedió hasta los siguientes ciclos escolares y de manera parcial.



Recordemos que los autores entrevistados elaboraron los libros de historia de 4°,5° y 6°. Sergio Miranda Pacheco admitió ante el periódico *El Universal* (2009) que el libro de historia de 6° había errores, pero que ellos como autores no habían planeado de manera deliberada mutilar la historia de México.

Las críticas a los LTG, se extendieron por aproximadamente un mes; diarios como *La Jornada*, *El Universal*, *Excélsior* y algunos programas radiofónicos abordaban el tema constantemente; algunos intelectuales pedían que se retiraran los textos de las escuelas o que no se usaran; lo cierto es que las autoridades no lo consideraron necesario y sencillamente se envió una fe de erratas a las escuelas, es decir, se minimizaron las fallas. El subsecretario de educación, Fernando González (yerno de Elba Esther Gordillo), se mantuvo firme y así se escudó: “Los padres de familia deben estar tranquilos de que nosotros hicimos el trabajo que correspondía, acompañados con las mejores personas e instituciones, como las universidades Nacional Autónoma de México (UNAM), Autónoma Metropolitana (UAM) y Pedagógica Nacional (UPN)” (La Jornada, 2009, p.5).

En el párrafo anterior, se muestra claramente el uso político que se hace de los profesionistas, para justificar los errores que son responsabilidad principalmente de las autoridades educativas; que son quienes señalan los tiempos (cortos) a los autores para elaborar los libros y porque ellos determinan la información histórica que se publica de acuerdo a las conveniencias del grupo en el poder. Así lo externaron los tres entrevistados que participaron en la elaboración de los LTGH. Sin embargo, las autoridades se defienden de las acusaciones utilizando el nombre de las instituciones o de los autores de los libros. Esta situación es real.

Otro elemento que se agregó a la polémica de los textos escolares, fue el hecho de que la RIEB aún no se publicaba en el Diario Oficial de la Federación (DOF), cuando los LTG ya estaban en manos de los niños; en este sentido las críticas aumentaron por considerarla una Reforma ilegal; las autoridades se justificaron señalando que jurídicamente existía una prórroga para su publicación. Fue hasta el día 07 de septiembre de 2009 que los planes y programas de estudio para la

educación primaria se dieron a conocer de manera oficial. Pasó el tiempo y las críticas cesaron; aunque, posteriormente al inicio de algunos ciclos escolares como en 2011 y 2014 reaparecieron con menor intensidad.

Un ejemplo de las críticas que ha recibido el LTGH de quinto grado en los últimos años es la que señaló Cesar Navarro Gallegos historiador del Instituto Mora y catedrático de la UPN Ajusco al iniciar el ciclo escolar 2014-2015. “El libro de quinto grado de primaria, donde se aborda la historia nacional desde el triunfo de la Revolución hasta las últimas décadas del siglo XX, “su contenido se convierte en un verdadero informe gubernamental” (La Jornada, 2014, p.36).

Dada la importancia de los LTGH y papel que juegan en el proceso educativo, desde su aparición han sido blanco de constantes críticas o polémicas, así lo muestra la historia. Seguramente esto continuará en la medida en que exista el libro de texto gratuito y mientras nuestras autoridades educativas continúen haciendo caso omiso a las sugerencias que hacen los profesionistas de la educación.

Como se puede observar a lo largo de este capítulo el LTGH es un producto elaborado en el que participan e influyen autoridades y especialistas de manera fundamental, y a pesar de que en el discurso oficial se exprese que se toma en cuenta la opinión y participación de los docentes frente a grupo, aquí corroboramos que no es así, ya que “ante la dificultad para establecer las formas y los ámbitos de participación en la toma de decisiones sobre los contenidos y las formas de los programas escolares, el gobierno, a través de sus “expertos”, acaba imponiéndolo todo (Covarrubias y Brito, 2007, p.164).

Situaciones como la expuesta en el párrafo anterior se han suscitado durante cada reforma educativa. Coincidimos con lo que expresa A. Loyo (2002):

A juicio del docente, aun cuando la renovación de los libros de texto gratuitos y de los planes y programas tenga aspectos positivos, constituye la reiteración de las formas en las que operan las autoridades educativas, que introducen cambios de manera arbitraria y sin mediar evaluaciones. Se puede añadir que parecen no existir canales adecuados de comunicación entre los docentes y las autoridades (p.59).

## CAPÍTULO V. LA VOZ DEL DOCENTE

... el maestro es y será un elemento esencial muy importante en el progreso nacional, en la medida que la educación es un factor decisivo en ese objetivo, puesto que tiene el compromiso y la responsabilidad, junto con el Estado y las autoridades educativas, de desarrollar competencias en los niños y jóvenes que les permitan aprender a conocer, aplicar el conocimiento para la solución de problemas, convivir en paz y con respeto y tener valores humanos como la tolerancia y la solidaridad entre otros (Pérez, 2011, p.13).

Como se señala en la cita anterior, el maestro juega un papel crucial en el proceso educativo, por todas las funciones que desempeña, por ejemplo es un organizador, un guía, el responsable no sólo de los aprendizajes de los alumnos, sino también de las tareas administrativas que su labor demanda (planeaciones, exámenes, evidencias, cooperativa, reuniones con padres y maestros) y varias cosas más. Lo cierto es que para las autoridades educativas es el ejecutor o el instrumento esencial en la aplicación de la reforma educativa (Ornelas, 2013). A partir de esta idea el maestro es señalado como el primer responsable en el fracaso de la reforma, por eso hay que evaluarlo; ante la sociedad así lo muestran algunos medios masivos de comunicación. Sin embargo, especialistas en el tema del trabajo docente (Elsie Rockwell, Etelvina Sandoval, Alberto Arnaut, entre otros), manifiestan su inconformidad y dan algunas propuestas para mejorar la calidad educativa, pero sus voces no tienen eco ante la política educativa del Estado.

Lo que resulta innegable es que los planteamientos de la RIEB se ponen en operación de manera directa a través del uso de los libros de texto, ya que en éstos se muestra el enfoque de la enseñanza, las actividades didácticas y la información histórica de cada contenido. En este sentido, es el docente quien hace uso de él, de la forma que lo considera más adecuada; a pesar de lo que señalen el plan y los programas de estudio.

Para la investigación, es trascendental conocer ¿cuál es el uso (s) que los docentes hacen del LTGH para la enseñanza de la historia?, ¿cómo desarrollan competencias que se proponen en la RIEB?, ¿qué dificultades han enfrentado al trabajar con las actividades que el libro propone? Para lograr tal cometido,

realizamos cinco entrevistas a profundidad a docentes que laboran en grupos de quinto año de primaria. Algunas preguntas que planteamos fueron; ¿para qué usa el libro?, ¿cómo lo usa?, ¿en qué momentos lo usa?, ¿qué opina de las actividades didácticas que propone en el libro?, ¿considera que se logran desarrollar las competencias?, entre otras.

Para seleccionar a las cinco maestras que fueron entrevistadas, consideramos algunas variables como: los años que llevan en el servicio docente, la experiencia laboral en quinto año a partir de la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), su formación académica y desde luego la disposición que mostraron para participar en la investigación.

Las cinco maestras trabajan en escuelas primarias públicas de la Ciudad de México; dos en la Delegación Álvaro Obregón, dos más en La Magdalena Contreras y una en Cuajimalpa; tres trabajan en el turno matutino y dos en el vespertino; en cuanto a su formación, tres son Licenciadas en Educación Primaria, una es Pedagoga y la otra Psicóloga; sobre su antigüedad; dos tienen más de 20 años de servicio docente, otras dos tienen entre 10 y 15 años de servicio y solo una tiene 5 años de laborar; en su experiencia al trabajar con la RIEB, cuatro de ellas han estado en grupos de quinto año por lo menos durante tres ciclos escolares, solo una cuenta con un año en este grado escolar. Para saber más datos sobre las maestras que entrevistamos ver anexo 3.

### **Los docentes y el uso del LTGH 5°**

Una vez recabada la información que nos proporcionaron las cinco maestras, fue necesario organizarla técnicamente para darla a conocer, como se muestra en los siguientes apartados:

#### **Importancia del libro.**

Este fue el primer aspecto sobre el que les preguntamos a las maestras. Las cinco entrevistadas coincidieron en que el LTGH juega un papel indispensable en su práctica. De acuerdo a lo que expresaron, encontramos que su importancia radica

en que es considerado como una guía de apoyo para maestros y alumnos, es la columna vertebral para la enseñanza de la historia, porque a través de él se puede conocer el nuevo enfoque de la asignatura y los propósitos que la SEP pretende lograr, es el material con el que todos los alumnos cuentan, es el recurso didáctico que orienta el trabajo en el aula. Una de las maestras señaló: “sí es importante porque es la guía de la que partimos para apegarnos a lo que quiere la SEP” (F. Santana, comunicación personal, 27 de abril, 2016). Ninguna maestra negó la importancia del libro, lo que significa que lo usan considerablemente.

Recordemos que:

... los libros de texto juegan un papel central en los procesos educativos, ya que son usados en los planteles como el material didáctico de mayor peso, por lo que definen prácticamente la totalidad del currículo implementado: desde la aproximación pedagógica, la selección de los contenidos, las secuencias didácticas, los ejercicios y las prácticas de la enseñanza, las demandas cognitivas y los criterios de evaluación del estudiante (Backhoff y Contreras, 2011, p.560).

Dada la importancia del LTGH en la práctica educativa, no se pueden estudiar como objetos autónomos o independientes, es necesario estudiar la interacción de estos con los docentes y/o alumnos, pues estas relaciones son complejas (Valls, 2001), ya que pueden mostrar un panorama más amplio de las implicaciones que tiene el uso del libro y así comprender sus causas, consecuencias, los problemas que surgen, las ventajas o desventajas y un sinnúmero de aspectos más que se pueden abordar a partir de este tema.

Al preguntarles a las maestras sobre el uso que hacen del libro, surgieron varias coincidencias y variaciones en la forma en cada una lo utiliza; mismas que presentaremos más adelante. A pesar de que la RIEB señala las directrices para planear, impartir y evaluar los aprendizajes cada docente se apropia de la información de la manera que lo considera más conveniente o adecuada para alcanzar los propósitos que la SEP plantea.

Retomemos lo que el grupo de especialistas que realizó el diseño curricular para la asignatura de historia en la RIEB señalan al respecto:

Los libros de Texto Gratuito son el principal material educativo de los maestros, su forma de utilización es diversa ya sea desde la aplicación directa con los alumnos, hasta como medio para la formación continua a veces, personal e informal del maestro. (Lima, Arista y Bonilla, 2010, p.2).

### **Uso del LTGH de 5° para la planeación, durante y después de la clase.**

En los procesos educativos escolares, la planeación de la clase que realiza el docente representa una acción central para el desarrollo de las actividades de la(s) asignatura(s), y en el caso de historia no es la excepción. Al preguntar a las docentes ¿usa el LTGH para elaborar su planeación?, cuatro dijeron que sí porque: así se lo exige su autoridad; para conocer la información que contiene de cada tema; para preparar los materiales que a veces requiere alguna actividad; solo una maestra señaló; “yo no uso el libro para planear, la verdad es que bajo las planeaciones de internet porque con la carga de trabajo que tenemos no me es posible, claro que yo adecuó esa planeación, que por cierto viene muy apegada a lo que pide el plan y programas de estudio, economizo tiempo” (L. Aranda, comunicación personal, 15 de abril, 2016). Dentro de las justificaciones para usar el libro en la planeación, señalaron que les sirve para ver los contenidos, la ubicación del periodo de estudio, las actividades didácticas y para poder diseñar las estrategias o materiales para la clase.

La maestra con menos años de experiencia señaló: “si lo uso para planear porque la SEP así lo solicita” (C. Huerta, comunicación personal, 29 de abril, 2016); sabemos que la escuela es una institución y como tal se rige por una serie de normas administrativas que los docentes deben cumplir, de no ser así hay sanciones; en este caso la planeación debe ser acorde con lo que proponen el plan y los programas de estudio. Más adelante veremos cómo se refleja el uso del LTGH en las planeaciones que cada una de las maestra realiza para impartir su clase.

En cuanto al uso que se le da al libro durante la clase, las cinco entrevistadas afirmaron que lo utilizan en casi todas sus clases por ser el recurso con el que cuentan todos los niños. Encontramos que dentro de este uso puede haber algunas variaciones, pero en general llevan cierto orden, pues señalaron que lo usan para

introducir a los niños al tema, para realizar lectura comentada, para buscar información específica y poder responder a cuestionarios previamente elaborados por las docentes, asimismo para subrayar ideas principales, consultar conceptos y desde luego es el apoyo principal para realizar algún producto de la clase, es decir para elaborar un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, un resumen y para exponer algún tema. “Durante la clase de historia el libro se usa como fuente de consulta, por ejemplo para responder cuestionarios, para hacer un resumen o un mapa conceptual, pero la actividad que no falta en la clase es la lectura” (L. Argota, comunicación personal, 20 de abril, 2016).

Es importante señalar que durante la clase de historia la lectura de los contenidos del LTGH que realizan las maestras con sus alumnos varía de acuerdo a las características del grupo que tengan a su cargo; aunque el tipo de lectura al que hicieron más referencia fue a la lectura comentada y en voz alta, porque son las que permiten mayor interacción con los alumnos. “Al realizar la lectura comentada, los chicos van expresando sus dudas y sus inquietudes sobre el tema que estamos viendo en clase” (M.C.G. Salinas, comunicación personal, 22 de abril, 2016). La lectura es una herramienta básica para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo más adelante las entrevistadas señalaron algunas dificultades que enfrentan cuando los alumnos no han desarrollado de manera adecuada esa habilidad lectora.

Un aspecto que llama la atención, tiene que ver con el hecho de que ninguna maestra señaló que usara el LTGH para realizar alguna de las actividades didácticas que este propone, por ejemplo: observación de imágenes, trabajo con esquemas, remisión a páginas electrónicas, entre otras. Recordemos que el libro muestra once actividades diferentes en cada bloque y varias de ellas se presentan más de una vez. Sin embargo, después que les pregunté directamente sobre estas actividades, fueron capaces de reconocer cuáles realizaban con mayor frecuencia, cómo las trabajaban y sus razones para hacerlo de esa manera. Esta situación puede deberse a que las docentes no realizan con frecuencia las actividades que propone el LTGH

porque utilizan otros materiales o simplemente porque no las consideran adecuadas. Más adelante conoceremos sus argumentos.

Se puede señalar que el uso del libro en la clase es muy frecuente, a pesar de que todas las maestras externaron que usan algunas guías de editoriales privadas. En los párrafos anteriores ya explicamos algunas situaciones por las que se puede entender la insustituible presencia del texto en el aula. Algunos investigadores han señalado que “La seguridad que transmiten al profesorado es una de las principales causas de su gran presencia en el aula” (Gómez, Cozár y Millares, 2014, p.15), si los docentes dominan los contenidos que presenta el libro, sienten más confianza al momento de impartir la clase; aunque no lo manifestaron abiertamente, esta puede ser una razón más para comprender su insustituible presencia en el aula.

Cuatro de las cinco maestras entrevistadas señalaron que el libro de texto se usa después de la clase, por ejemplo para terminar el o los ejercicios que quedan inconclusos en el salón y en ocasiones se retoma después para trabajarlo en alguna otra asignatura como español, en la elaboración de biografías, descripciones, exposición de algún contenido histórico, entre otras; aunque, aclararon que no siempre es así, lo que significa que el uso del LTGH después de la clase es poco frecuente. Estas respuestas, pueden relacionarse con el hecho de que las autoridades educativas recomiendan que los LTG se deben trabajar siempre en clase, o tal vez tiene que ver con la dificultad que los alumnos presentan para trabajar de manera autodidacta.

Una de las entrevistadas señaló que jamás deja tareas que impliquen el uso del libro, porque considera que la información histórica es compleja para los niños y siempre requiere de la explicación del maestro; aunque señaló que suele dejar investigaciones de internet de algún tema histórico; este es un aspecto que llama la atención por tratarse de la maestra más joven, pues tal vez el LTGH no le parece la fuente de información más adecuada. No debemos olvidar que cada maestro se va haciendo de sus propias estrategias para trabajar con sus alumnos; es decir se



establecen dinámicas que dan cierto resultado y que son funcionales para los docentes.

### **Trabajo de las actividades didácticas.**

Al preguntar a las entrevistadas sobre el uso del LTGH durante la clase, no hicieron mención del trabajo con las actividades que este propone. Quizá no están familiarizadas del todo con ellas, no les parecen relevantes o son muy amplias. Veamos que comentaron las maestras. Para facilitar la obtención de la información, clasificamos en cuatro grupos las actividades: uso de imágenes, búsqueda de información, organización de la información y la evaluación.

En cuanto al uso de imágenes que propone el libro de texto, la mayoría de las maestras comentó que son muy buenas y les parecen atractivas, pero que en definitiva no realizan todas las actividades que proponen la observación y el análisis de éstas debido al poco tiempo con el que cuentan para impartir la clase de historia. Explicaron que desarrollar estas actividades se lleva buena parte del tiempo destinado a la asignatura y, por lo tanto no pueden llevar a cabo todas. También expresaron, que las revisan antes de aplicarlas, para identificar que realmente llamen la atención de los alumnos. Dos de las cinco maestras señalaron “casi no las hago” por las situaciones planteadas antes. En este sentido podríamos decir que para las docentes entrevistadas, las actividades relacionadas con el uso de imágenes que muestran los libros, son vistas como un trabajo extra a la clase, a pesar de que dicen “son buenas”, en definitiva el tiempo puede ser una limitante, pero también es posible que la docentes no conozcan o valoren la imagen como conocimiento histórico.

El uso de imágenes para la enseñanza de la historia es un recurso que permite desarrollar habilidades que ayudan al alumno a comprender más y mejor algún suceso histórico. Además en los programas de estudio se presenta como una actividad novedosa que ayuda a despertar el interés por los hechos históricos. Las maestras saben esto; sin embargo, tienen sus argumentos del porqué las realizan con poca frecuencia. Este es un ejemplo de la manera en que el LTGH presenta el

uso de las imágenes, que nos puede permitir estimar más o menos el tiempo que les lleva a las docentes realizar esta actividad, para comprender si ésta es la razón por la cual la realizan poco o hay algo más que no comentaron.

Figura 4.  
*Para Iniciar.*



## PARA INICIAR

Observa con atención la imagen que ilustra la entrada del bloque III y contesta las siguientes preguntas.

- ¿De qué trata la imagen?
- ¿Quiénes participan y a qué grupo social pertenecen?
- ¿Cómo crees que se sienten las personas que están ahí?  
¿Por qué?
- ¿Qué periodos históricos representa la imagen?

*Fuente: SEP, 2015, p.p.75 -76.*

Dentro de las actividades que se refieren a la presentación y búsqueda de información, las maestras señalaron que la actividad que lleva por nombre “un dato interesante”, es muy atractiva para los alumnos porque les permite conocer situaciones de algún hecho o personaje que se relacionan con su vida cotidiana o con algo anecdótico. Asimismo manifestaron que estos recuadros de información despiertan el interés de los alumnos por querer saber más del tema. Una de las maestras expresó: “Los libros deberían mostrar más este tipo de información porque es algo más real, atractivo y cercano a los niños, a mis alumnos les encanta esta actividad, les parece divertida” (Aranda, 2016).

En las actividades que proponen la búsqueda de información, las entrevistadas explicaron que las páginas electrónicas a las que remite el LTGH pocas veces están disponibles o no están actualizadas. Buscar información en diversas fuentes se les dificulta a los alumnos, porque no pueden identificar que fuentes son más confiables y cuáles no, por eso casi no realizan esta actividad. Una maestra expuso: “las páginas electrónicas que propone el libro, casi nunca funcionan correctamente, yo podría asegurar que de los cuatro bloques que llevamos trabajando, solo hemos podido acceder como en tres ocasiones” (Huerta, 2016). En este sentido todas las maestras manifestaron su molestia. “Para que dan una dirección electrónica que dice, página no actualizada, solo nos hacen perder el tiempo, la SEP debería corroborar que realmente funcionen de manera adecuada (Santana, 2016).

Otras actividades que propone el LTGH se relacionan con la organización de la información en esquemas, cuadros o tablas; se trata de ejercicios que los maestros sí retoman para su clase, pues consideran que los esquemas y mapas conceptuales permiten que los alumnos organicen la información de manera diferente a lo que casi siempre se hace en historia que son los resúmenes o cuestionarios. También señalaron que estas actividades se trasladan al cuaderno por el poco espacio que hay en el LTGH para realizarlas, además de que en ocasiones las adecuan y por lo general las trabajan de manera grupal. “Los esquemas que el libro propone para organizar la información me parecen

interesantes porque ayudan a sintetizar la información (qué ocurrió, porqué, quiénes participaron, cuándo y dónde pasó, etc.), facilitan el trabajo” (Salinas. 2016).

Aquí se muestra un ejemplo que presenta el LTGH para la organización de la información. Este se muestra en todos los bloques de estudio de la misma forma, es decir no hace referencia de manera específica a un contenido; considero que sería necesario orientar la actividad por medio de preguntas que permitan al alumno reflexionar sobre cada tema; además, tampoco alude a las consecuencias de los hechos. Creo que hace falta mejorar la propuesta del esquema para que los alumnos puedan comprender mejor la información histórica. Ésta debe ser la razón por la cual las docentes manifiestan que si los usan, pero que les hacen varias adecuaciones.

Figura 5.  
*Leo y comprendo.*



*Fuente: SEP, 2015, p. 81.*

Las actividades que hacen alusión a la evaluación dentro del LTGH, son utilizadas por tres de las cinco docentes como repaso para el examen, como un ejercicio de retroalimentación, en general les parecen adecuadas y las trabajan de manera grupal porque de manera individual requiere más tiempo. Las otras dos maestras manifestaron que casi no las hacen porque no alcanzan a cubrir los temas

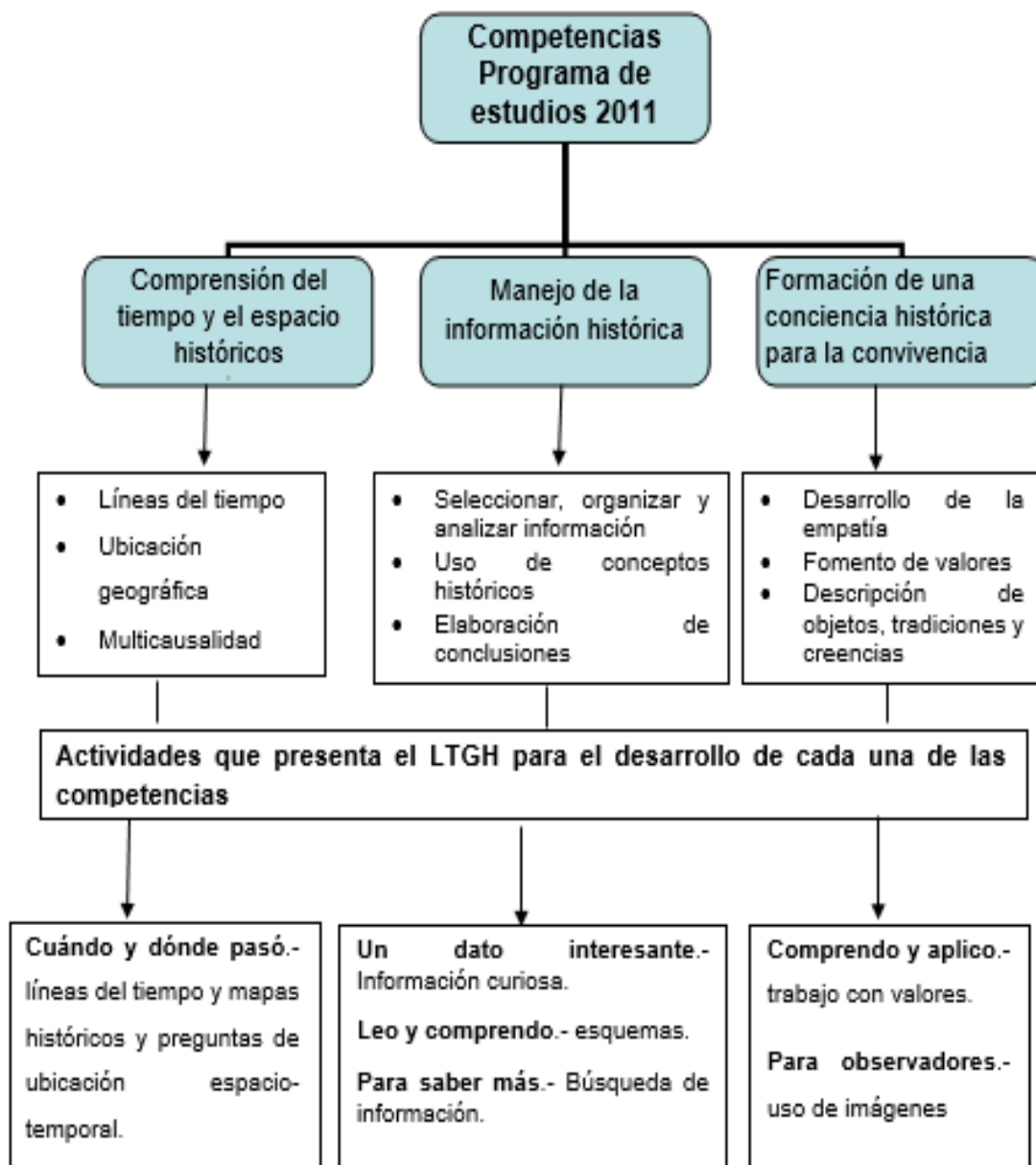
del bloque durante el bimestre por escasez de tiempo y entonces no las retoman. Una de ellas sugirió “sería bueno que las evaluaciones fueran por tema, no por bloque, porque cuando llegamos a esta evaluación, a los niños ya se les olvidó gran parte de lo que hemos visto” (Aranda, 2016). Como se puede ver las actividades que se relacionan con la evaluación, son trabajadas regularmente, pero solo como un ejercicio más, en ningún caso se considera como primordial para la toma de decisiones en cuanto al aprendizaje de los chicos.

De manera general, podemos decir que las docentes trabajan las actividades del libro que cada una considera relevante y el hecho de hacerlas o no hacerlas se vincula de manera directa con “la falta de tiempo y la extensión de los contenidos”, ya que esto fue una constante en las respuestas de las maestras, pues todas en algún momento hicieron referencia a esta situación. Otro elemento que influye es el interés que éstas despiertan en sus alumnos. Asimismo, es conveniente recordar que las actividades hasta aquí descritas tienen como objetivo primordial desarrollar las competencias de la asignatura de historia. A continuación mostramos los resultados que las docentes mencionaron que obtienen, a partir de su experiencia al trabajar con las actividades didácticas que el libro de texto presenta para el desarrollo de competencias históricas

### **Desarrollo de competencias y sus logros**

Formar competencias reales durante la etapa escolar general supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de <hacer clases > y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales (Perrenoud, 2010, p.69).

A continuación se muestra un esquema con las tres competencias históricas, algunas actividades que propone el programa de estudio para desarrollarlas y la forma en que estas se aterrizan en el libro de texto.



*Esquema elaborado de manera personal para ilustrar el tema.*

### **Comprensión del tiempo y el espacio históricos.**

El desarrollo de esta competencia se vincula con el uso de la cronología con líneas del tiempo, a la ubicación geográfica y a la multicausalidad. En cuanto al primer aspecto sólo dos de las cinco docentes señalaron que copian la línea del tiempo que viene en el LGTH, porque les parece adecuada. Otra maestra señaló que en el mismo libro los niños junto con ella agregan a esa línea otros acontecimientos que consideran relevantes. Las dos maestras restantes explicaron que sí trabajan la

línea del tiempo, pero que es una construcción que cada alumno o en grupo hacen de acuerdo al tema que están viendo y a lo que aprenden. Es interesante ver la variedad que puede tener el uso de la línea del tiempo para las docentes entrevistadas, cada una dio sus propios argumentos para entender porque la trabajan de esa manera. “Hacemos la línea del tiempo de manera individual con hojas de colores (uno para cada bloque), y de acuerdo a lo que cada alumno aprendió o le pareció significativo. Al final del curso exponen sus líneas completas” (Aranda, 2016).

En el aspecto que tiene que ver con la ubicación espacial, las cinco maestras coincidieron en que utilizan el Atlas de México (LTG) como el recurso por excelencia para lograr este propósito; sin embargo, expusieron que a los alumnos se les dificulta la ubicación geográfica en algunos mapas como los de 1824 y 1847 por los cambios en cuanto a la división política que ha sufrido el país, pero, consideran que es algo indispensable para la enseñanza de la historia. Retoman los mapas que presenta el LTGH y algunos de editoriales privadas o de páginas de internet. Tomando en cuenta que para la ubicación espacial en la historia es indispensable el uso de los mapas; las docentes están conscientes de ello y en la medida de lo posible intentan desarrollar esa habilidad en sus estudiantes. “Yo tengo el mapa de la república en tamaño mural y siempre que es necesario ubicar algún hecho histórico lo utilizamos, además cada niño en su cuaderno hace sus mapas y ubica por ejemplo los brotes de la revolución mexicana” (Salinas, 2016).

Identificar las múltiples causas de un fenómeno o hecho histórico es un aspecto que las docentes señalan como “complicado” puesto que a la mayoría de los alumnos se les dificulta; esto sucede entre otras razones porque los niños no tienen bien desarrolladas sus habilidades lectoras y porque las causas que maneja el libro son limitadas o incompletas. Así lo expresaron las entrevistadas: “Sí, les cuesta muchísimo trabajo identificarlas, pues el libro a veces se enfoca mucho solo al aspecto político o social y eso no permite que veamos más causas” (Huerta, 2016). Otra señaló: “Sí las identifican, con mucho trabajo, pero de manera muy limitada porque en el libro vienen cortas y no se profundiza en ellas” (Aranda, 2016). Otra

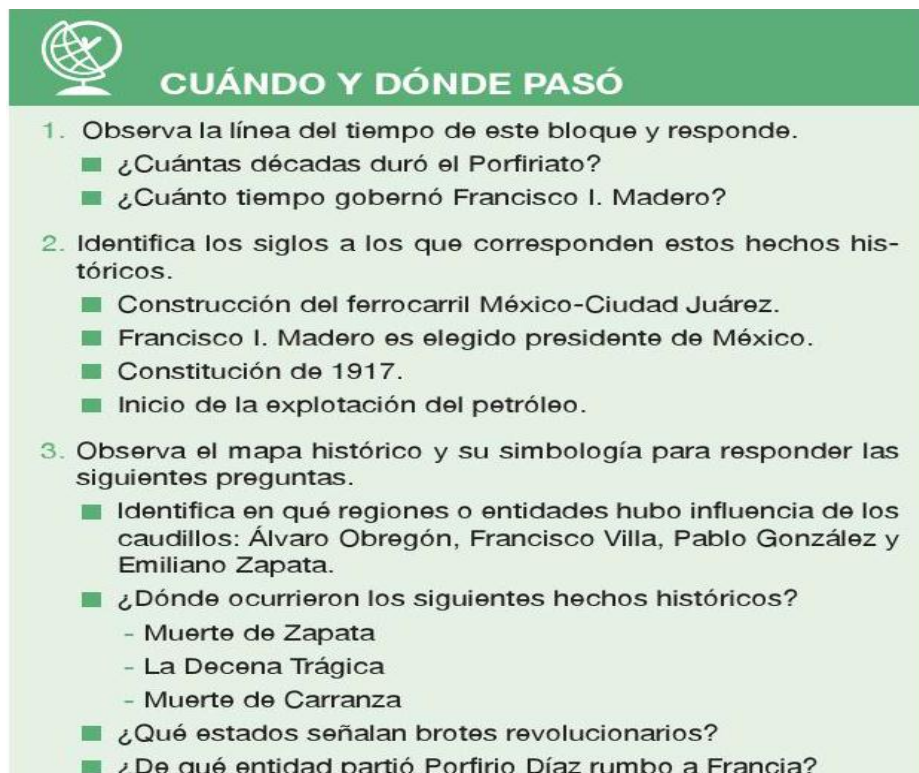



entrevistada comentó: “Les cuesta trabajo, porque en el libro vienen de manera general, entonces a los alumnos se les dificulta señalar de manera específica las causas económicas, políticas, sociales, etc.” (Argota, 2016).

Como se puede identificar con base en lo expuesto por las maestras, a los alumnos se les dificulta reconocer la multicausalidad de los hechos históricos por la forma en que el libro hace referencia a éstas. Visto así el LTGH limita el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. Otra razón por la que a los alumnos se les complica es porque “no tienen bien desarrolladas habilidades como la comprensión lectora” (Santana, 2016). Es indispensable poner atención a los señalamientos que hicieron las maestras sobre las dificultades que enfrentan al intentar desarrollar esta competencia. Aquí se muestra un ejemplo de la forma en que el LTGH presenta las actividades que se vinculan con la comprensión del tiempo y el espacio históricos.

Figura 6.

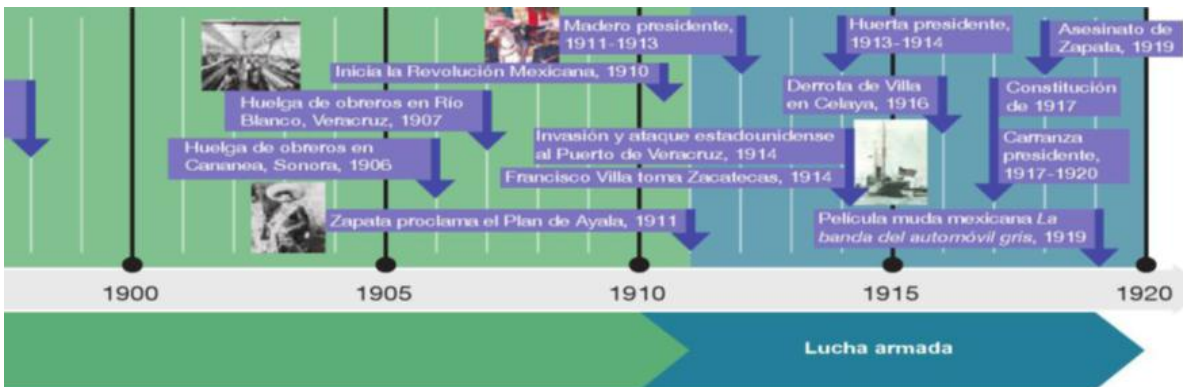
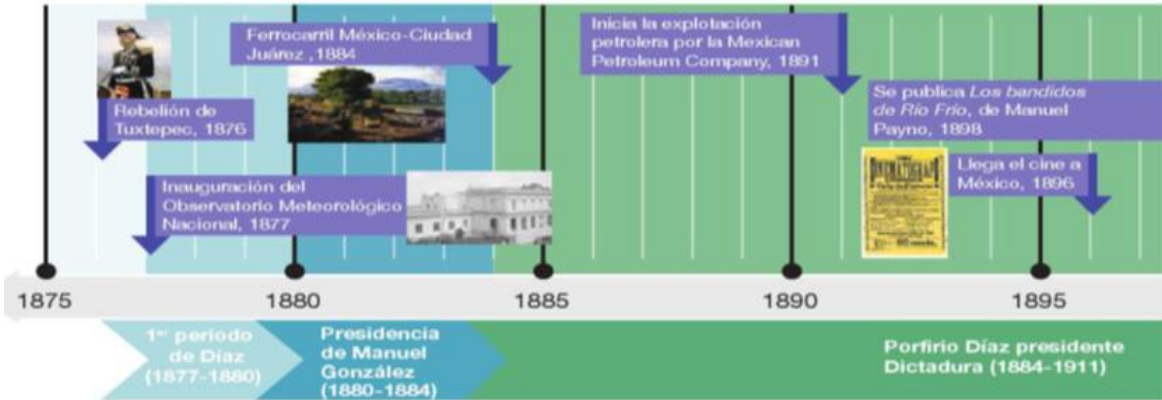
*Cuándo y dónde pasó*



 **CUÁNDO Y DÓNDE PASÓ**

1. Observa la línea del tiempo de este bloque y responde.
  - ¿Cuántas décadas duró el Porfiriato?
  - ¿Cuánto tiempo gobernó Francisco I. Madero?
2. Identifica los siglos a los que corresponden estos hechos históricos.
  - Construcción del ferrocarril México-Ciudad Juárez.
  - Francisco I. Madero es elegido presidente de México.
  - Constitución de 1917.
  - Inicio de la explotación del petróleo.
3. Observa el mapa histórico y su simbología para responder las siguientes preguntas.
  - Identifica en qué regiones o entidades hubo influencia de los caudillos: Álvaro Obregón, Francisco Villa, Pablo González y Emiliano Zapata.
  - ¿Dónde ocurrieron los siguientes hechos históricos?
    - Muerte de Zapata
    - La Decena Trágica
    - Muerte de Carranza
  - ¿Qué estados señalan brotes revolucionarios?
  - ¿De qué entidad partió Porfirio Díaz rumbo a Francia?





Fuente: SEP, 2015, p.p. 78-79.

Como se puede apreciar en esta actividad la ubicación del tiempo histórico se limita a señalar siglos y años, sin establecer una relación entre los diferentes acontecimientos que parecen haber sucedido de manera aislada. Asimismo en cuanto a la ubicación espacial, creo que para los alumnos y tal vez para los propios docentes parece complicado establecer relaciones causales de los sucesos que ocurrieron en las distintas entidades federativas, tal vez puedan ubicar el espacio geográfico, pero lo relevante es comprender la relación entre el tiempo y los espacios históricos con los hechos. Considero que esta actividad es un buen intento para desarrollar las habilidades de ubicación, pero hace falta plantear otro tipo de preguntas que lleven a los alumnos a la comprensión y la reflexión que plantea la RIEB.

### **Manejo de la información histórica.**

Para el desarrollo de esta competencia, se consideraron los siguientes rasgos: Seleccionar, organizar y analizar información, uso de conceptos históricos y la elaboración de conclusiones. En el primer rasgo fue reiterativo el hecho de que no se logra o sólo se logra en un nivel básico, debido a los problemas que tienen con comprensión de la lectura y a que no son capaces todavía de discriminar la información importante de la que no lo es, entonces copian todo y necesariamente necesitan del apoyo del maestro. El recurso de información al que las docentes más remiten a los chicos es a la de tipo electrónico, porque es algo que a los alumnos les gusta y les es más significativo. “A los chicos les gusta usar la computadora, entonces hay que sacarle provecho y hacer que busquen información ahí, claro recomendando sitios seguros o páginas específicas. Es necesario que los maestros primero las consultemos” (Argota, 2016).

Al abordar este aspecto las maestras aprovecharon la pregunta para exponer algunos de los problemas que han tenido con el manejo de las Tablet, cuyo uso se inicia de manera oficial, de acuerdo a la SEP, en este grado escolar. Señalaron que éstas tienen un mal funcionamiento porque presentan fallas de carácter técnico con mucha frecuencia y que su uso no ha tenido los resultados que se esperaban porque

los programas que tienen instalados funcionan de manera lenta. Una maestra externó: “Las Tablet, lejos de ser un beneficio para los alumnos han resultado un distractor, yo no la uso mucho porque ni funciona bien y los alumnos la utilizan para jugar en clase” (Santana, 2016).

“En la actualidad, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las aulas, hacen mucho más fácil su aprovechamiento en las actividades cotidianas” (Carretero y Montanero, 2008; p 138). Estamos de acuerdo con lo que señalan los autores; sin embargo, en México el uso de la tecnología se ha visto limitada por diversos factores como el social, económico y cultural. Además, para implementar estos programas hace falta capacitación a los docentes, que exista un seguimiento para solucionar las dificultades y que se les de mantenimiento. En el caso de las tablet las maestras señalaron que solo la mitad funcionan correctamente.


Las docentes entrevistadas trabajan los conceptos históricos a través del uso del diccionario y de las palabras que vienen en el LTGH denominadas glosario. Asimismo, explicaron que el manejo y comprensión de éstos muestra dificultad porque pocas veces se relacionan con la actualidad o con la vida cotidiana. “A los alumnos se les dificulta dar una explicación histórica con términos que no son comunes para ellos, como en el porfiriato (latifundios, tiendas de raya, etc.), por eso hay que ejemplificarlos con claridad” (Argota, 2016). La forma en que cada maestra los trabaja varía, por ejemplo dos señalaron que los escriben como definición en los cuadernos, dos más mencionaron que los abordan al estar leyendo el LTGH y dan una explicación de manera oral, solamente una maestra señaló que para entenderlos “hace falta el análisis de los niños” (Salinas, 2016). El manejo y la comprensión de los conceptos históricos son fundamentales para la enseñanza de la historia.

El tercer rasgo es el desarrollo de esta competencia tiene que ver con el hecho de que los alumnos sean capaces de elaborar sus propias conclusiones con base en los temas que se abordan en este grado escolar. Las cinco docentes coinciden en que se logra de manera limitada y en distintos niveles, ya que

dependen del desarrollo cognitivo de cada alumno. Señalaron que la mayoría de sus estudiantes todavía no puede emitir juicios o valorar a profundidad los hechos históricos. “Solo algunos alumnos pueden emitir conclusiones acertadas y acordes a su edad” (Aranda, 2016). Otra maestra comentó: “Su conclusión es muy plana, los niños necesitan más referentes y reflexión” (Santana, 2016). Elaborar conclusiones no es tarea fácil, las docentes son conscientes de eso y saben que lograrlo implica un trabajo arduo y constante con los estudiantes.

A continuación se muestra un ejemplo de actividad que propone el LTGH para desarrollar la competencia manejo de la información histórica

Figura 7.  
Comprendo y Aplico.

 <b>COMPRENDO Y APLICO</b>	
<p>Lee los siguientes fragmentos del Plan de Ayala y de la Ley Agraria y contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica a los autores de los documentos.</li> <li>2. ¿Qué proponen?</li> <li>3. ¿Qué problemas se buscaba resolver con estos decretos?</li> <li>4. ¿Quiénes serían beneficiados con estos decretos?</li> </ol>	
<p><b>Plan de Ayala</b> <b>Noviembre de 1911</b></p> <p>Art. 6°. Que los terrenos, montes y aguas que hayan usurpado los hacendados [...] o caciques a la sombra de la tiranía [...] entrarán en posesión de estos bienes [...] los pueblos o ciudadanos que tengan los títulos correspondientes de esas propiedades, de las cuales han sido despojados por la mala fe de nuestros opresores.</p> <p>Art. 7°. En virtud de que la inmensa mayoría de los pueblos y ciudadanos mexicanos, no son más dueños que del terreno que pisan, sufriendo los horrores de la miseria sin poder mejorar su condición social [...] por estar monopolizados en unas cuantas manos las tierras, montes y aguas; por esta causa se expropiarán [...] a los poderosos propietarios de ellos, a fin de que los pueblos y ciudadanos de México obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos o campos de sembradura o de labor.</p>	<p><b>Ley Agraria, mayo de 1915</b></p> <p>Art. 1°. Se considera incompatible con la paz y la prosperidad de la República la existencia de las grandes propiedades territoriales.</p> <p>Art. 3°. Se declara de utilidad pública el fraccionamiento de las grandes propiedades territoriales.</p> <p>Art. 4°. Se expropiarán también los terrenos circundantes de los pueblos de indígenas en la extensión necesaria para repartirlos en pequeños lotes entre los habitantes de los mismos pueblos.</p> <p>Art. 5°. Se declara igualmente de utilidad pública la expropiación de los terrenos necesarios para la fundación de poblados en los lugares en que se hubiere congregado o llegare a congregarse permanentemente un número tal de familias de labradores [...] y para la ejecución de obras que interesan al desarrollo de la agricultura parcelaria y de las vías rurales de comunicación.</p>

Fuente: SEP, 2015, p.p.98-99

Como se puede observar se plantea a través de preguntas que orientan a los alumnos a la búsqueda de información e intenta propiciar la reflexión; sin embargo considero que es necesario contextualizar cada uno de los documentos para lograr que los niños puedan comprender, relacionar y reflexionar sobre los beneficios de cada ley o decreto significó para la población.

### **Formación de una conciencia histórica para la convivencia.**

El logro de esta competencia, según lo propuesto por el programa de estudio tiene que ver con el desarrollo de la empatía histórica, de valores y con la descripción de objetos, tradiciones y creencias que aún perduran. En el primer aspecto, dos de las cinco maestras coincidieron en que sí se puede desarrollar la empatía a través de narraciones del maestro, haciendo uso de la imaginación y reflexión de los alumnos para así poder comprender las acciones de los personajes de nuestra historia, dos más señalaron que les cuesta trabajo porque los niños todavía no tienen la capacidad de reflexionar y valorar las acciones del pasado que influyeron para que hoy vivamos así. Una maestra explicó “No se puede desarrollar porque ven a los personajes alejados de la realidad, tal vez se podría con otro tipo de libro de texto, donde se hable de la vida cotidiana de esos personajes” (Aranda, 2016).

Como se puede ver en la experiencia de las maestras, hay diferencias en lo que perciben que les cuesta trabajo a sus alumnos, pero convergen en que la forma de lograr la empatía histórica es a través de la reflexión y la sensibilidad que son indispensables para una mejor comprensión en el alumnado. También podemos señalar de acuerdo a lo que expusieron las maestras que, el contenido del LTGH de quinto no contiene muchas actividades que permitan el desarrollo de la empatía.

El tema del fomento a los valores creó polémica al ser abordado con las maestras, porque el desarrollo de los valores señalaron no es propio de la asignatura de historia sino que se trabajan en todo momento en la escuela y en cualquier asignatura. Al entrevistarlas me percaté de que manejan esta habilidad como la

plantea el plan y los programas de estudios, pues como señalamos en el capítulo anterior, se pide que por medio de la enseñanza de temas históricos se desarrollen valores como la democracia, el respeto y la solidaridad, pero a través del análisis de los hechos o las acciones de los personajes. Además, estamos de acuerdo con ellas al señalar que estos valores se deben aprender y aplicar en la vida cotidiana.

Por lo expuesto en el párrafo anterior las entrevistadas saben de la importancia del tema, pero sostuvieron que es difícil desarrollar estos valores porque los niños se dan cuenta de las malas prácticas que las autoridades hacen de éstos. Por situaciones así, los niños cuestionan la aplicación de los valores en la sociedad donde viven. Algunas dificultades a las que se enfrentan las maestras al trabajar con este tema son:

“Los valores vienen en los libros de texto, pero la realidad que vivimos día con día nos rebasa, la corrupción se ve en todos lados, y es cuando ¿qué les decimos a los niños...?” (Argota, 2016).

“Los valores se les explican, pero como no los practican, pronto se les olvidan” (Santana, 2016).

“Es complicado desarrollar estos valores porque no son acordes con lo que vivimos en la actualidad, porque los niños se enteran de las cosas en los medios de comunicación” (Huerta, 2016).

“Los valores deberían trabajarse siempre y en todas las asignaturas, además de practicarlos también en casa y en todo lugar, pero es difícil. No creo que sea un tema propio de historia” (Aranda, 2016).

Como se puede identificar, trabajar con valores representa un grado de dificultad para las docentes. Lo cierto es que, se consideran indispensables en la enseñanza de la educación básica. Las entrevistadas no saben qué proponer para que su aprendizaje sea efectivo en sus alumnos, identifican las causas que originan su complejidad, pero no la posible solución, debido a las situaciones que se viven en

nuestra sociedad. Señalaron algunos ejemplos de lo que dicen los niños cuando se habla por ejemplo de la democracia: “Maestra, la democracia no existe, los partidos que ganan hacen fraude para gobernar...” (Huerta, 2016).


La descripción de objetos, tradiciones y creencias del pasado que aún perduran en la actualidad, se trabajan fundamentalmente con las imágenes del libro de texto y con páginas de internet que las maestras buscan con anticipación. Se abordan a través de las comparaciones entre el “cómo era y cómo es”. De las cinco maestras sólo una se refirió a que manejar esta habilidad era complicado porque “los niños no conocen las tradiciones mexicanas, por eso los mando constantemente a visitar museos” (Huerta, 2016). Las otras maestras dieron claros ejemplos del cómo trabajan estas actividades, aunque explicaron que hace falta que los niños reflexionen más para identificar por qué se mantienen ciertas costumbres o tradiciones. En la cuestión de los objetos, según las maestras, lo niños identifican más rápido los cambios que han sufrido sobre todo los aparatos electrónicos y la tecnología. Una maestra explicó: “es una ventaja que el libro contenga muchas imágenes, porque así los niños pueden ver o imaginar cómo eran los medios de transporte, de comunicación, la forma de vida de la gente, etc.” (Argota, 2016).

Trabajar la descripción es algo que los alumnos de primaria realizan de manera frecuente desde los primeros grados, esto les permite hacer descripciones, notar los cambios y continuidades que es lo que se persigue al realizar esta actividad. Una maestra señaló: “A los niños les agrada trabajar con imágenes, puesto que es más atractivo que estar leyendo” (Santana, 2016). Las maestras identifican que realizar este tipo de ejercicios, resulta interesante para los niños; sin embargo, recordemos que ellas explicaron que casi no las trabajan porque no les daba tiempo; parece ser una contradicción o tal vez sea la complejidad que representa la propia actividad en sí, lo que origina que no la lleven a cabo. Sería necesario profundizar más en el tema del uso de las imágenes de los LTGH, para comprender mejor este aspecto que se considera contradictorio.



A continuación exponemos un ejemplo de una actividad que muestra el LTGH, donde se pretende trabajar con el valor cívico de la democracia.

Figura 8.  
*Comprendo y aplico.*



## COMPRENDO Y APLICO

Lee el siguiente fragmento del libro *La sucesión presidencial en 1910*, escrito por Francisco I. Madero y publicado en diciembre de 1908.

Sobre todo, hay que tener presente que cualquier ventaja, cualquier concesión, cualquier conquista obtenida por las prácticas democráticas, será una cosa duradera, mientras que un triunfo, por importante que sea, obtenido con las armas, no hará sino agravar nuestra situación interior.

- Identifica en el texto las “prácticas democráticas” a las que Madero se refería. ¿Cuáles son? ¿Qué importancia tienen para México en la actualidad? Examinen en grupo las respuestas y lleguen a una conclusión.

*Fuente: SEP, 2015, p. 94.*

Esta actividad pretende que el alumno comprenda lo que lee y reflexione sobre las acciones que proponía un personaje acerca de democracia; este ejercicio representa un nivel de complejidad que los alumnos deben tener para lograr realizarlo, además intenta que se vincule con la actualidad; aspecto que me parece relevante para comprender la relación entre el presente y el pasado y viceversa; sin embargo para lograr establecerla hace falta haber desarrollado habilidades de comprensión lectora, conocimiento de lo que pasa en los aspectos sociopolíticos de la vida actual, capacidad de reflexión, entre otras. Este tipo de actividades propiciaría la comprensión del presente; sin embargo no siempre se plantea así en los diferentes bloques de estudio.

**Evidencias: planeaciones y cuadernos de trabajo**



Además de realizar las entrevistas a las docentes, nos dimos a la tarea de solicitar a cada una de ellas fotocopias de sus planeaciones del bloque III (Porfiriato y Revolución mexicana) y de un cuaderno del alumno (del mismo periodo); esto con la finalidad establecer comparaciones y diferencias, ya que se abordan los mismos temas pero cada una de las maestras realiza las actividades que considera más pertinentes. Elegimos el bloque III porque de acuerdo al programa de estudios de historia, se abordó en el periodo que va de enero a febrero de 2016 y si consideramos que las entrevistas las realizamos en el mes de abril, entonces el bloque tres ya estaba totalmente cubierto, a pesar de que las maestras estuvieran un tanto atrasadas en los temas de acuerdo a los tiempos que establece la SEP.

Asimismo, elegimos el bloque III para que las entrevistadas pudieran disponer tanto de las planeaciones, como de los cuadernos de los alumnos con mayor facilidad; ya que a veces los directores se quedan con las planeaciones o los estudiantes terminan los cuadernos. Para evitar estas situaciones, solicitamos las evidencias de este bloque que hace poco concluyeron.

Es preciso señalar que la revisión de las cinco planeaciones y de los cinco cuadernos de los alumnos, nos permitieron identificar el uso que las docentes hacen del libro de historia durante su clase, de manera explícita pudimos observar la presencia o ausencia de las actividades didácticas que propone el libro para el desarrollo de las competencias. Dentro de estas evidencias, fue interesante visualizar semejanzas y diferencias con base en los elementos que cada docente consideran para su planeación y las actividades que los alumnos realizan en sus cuadernos.

De las planeaciones que las maestra nos proporcionaron, se analizaron los siguientes rasgos:

**Estructura de la planeación, presencia del LTGH, actividades y competencias.**

De acuerdo a Lima (2011), la planeación didáctica es una práctica cotidiana que juega un papel determinante en los procesos educativos para la enseñanza de la historia, ya que es una herramienta eficaz para optimizar el trabajo en el aula y tener la certeza de que existan aprendizajes significativos. Los elementos o la estructura de ésta en cada institución puede contener ciertas características específicas, que varían de acuerdo a los requisitos que las autoridades escolares y los docentes consideren necesarias para orientar las prácticas educativas.

Las planeaciones de las clases de historia de las cinco docentes muestran una estructura muy parecida entre ellas, ya que los elementos que toman en cuenta para realizarla son los mismos: la asignatura, el bloque, el tema o contenido, los aprendizajes esperados, las competencias, la secuencia didáctica o actividades, las referencias y recursos didácticos. Son pocas las variaciones que se encuentran, por ejemplo, especificar el periodo del trabajo y la relación del tema con otras asignaturas. Es importante señalar que a pesar de que en el plan y los programas de estudio se recomienda que los docentes consideren para su planeación las características de los alumnos y sus intereses, es un elemento que no se refleja en ninguna de las planeaciones.

Ahora bien, en el apartado de la planeación que lleva por título “Referencias o Recursos Didácticos” se puede destacar la presencia del LTGH como eje rector, aunque, también tiene presencia reiterativa el uso del Atlas de México y las páginas electrónicas, que en tres casos no se especifican (páginas y dirección electrónica). Además se menciona el uso de papel bond, hojas, cuadernos y otros. Lo realmente interesante es que el LTGH es el protagonista como fuente principal, a pesar de la implementación de la tecnología con la tablet; que definitivamente no se muestra en estos apartados, tal vez sea por lo que comentaron las docentes en las entrevistas (“la mitad ya no funcionan correctamente”); esta es una situación que requiere atención de las autoridades para que exista un seguimiento sobre el uso y su funcionalidad.

Es interesante explicar que el uso del LTGH está orientado de manera específica para realizar lectura comentada o en voz alta y como fuente de consulta para realizar actividades tales como: observación de la línea del tiempo o de imágenes, para resolver cuestionarios, elaborar cuadros, resúmenes, esquemas o mapas conceptuales.

Pusimos especial atención en el encabezado que se denomina “secuencia didáctica”, para poder identificar las actividades que las maestras se proponen realizar y que se relacionan con las que sugiere el libro de texto. Estas son las que se mencionan en las planeaciones: la observaciones de la línea del tiempo y de mapas, así como, comprendo y aplico (organizar información en tablas o mapas conceptuales). Se puede señalar que la presencia de actividades que propone el LTGH es escasa, si recordamos que son 11 en total las que este plantea, lo que significa que el uso del libro se reduce al consumo de la información histórica que presenta. Es importante explicar que durante las entrevistas las docentes reconocieron que no llevaban a cabo todas o la mayoría de las actividades por el poco tiempo que se le da en el currículo a la enseñanza de la historia. Este hecho se pudo constatar al revisar sus planeaciones de clase ya que sólo aparecen dos de manera específica.

Otro elemento que es importante mencionar es que en las entrevistas sólo una maestra (Lorena) admitió no usar el LTGH para su planeación debido a que las baja de internet para ahorrar tiempo al elaborarla, pero al revisar las planeaciones me di cuenta que la maestra Laura utiliza la misma planeación que la maestra Lorena. Este hecho quiere decir que ella tampoco usa el LTGH para realizarla. Esta situación, nos hace suponer que tal vez esta sea una práctica común en los docentes, ya que de cinco planeaciones, encontramos dos muy parecidas.

En cuanto al aspecto de las competencias, debemos destacar que aparecen en todas las planeaciones, pero solo se describen de manera general; es decir no se especifican los rasgos que se pretenden desarrollar. No olvidemos que cada una de las tres competencias, plantean realizar un conjunto de actividades; por esta razón lo

único que podemos expresar es que los maestros no las explicitan. No sabemos por qué causas suceda, podría ser que no las entienden claramente, por el poco tiempo que tienen para desarrollarlas o por la dificultad que implica planear a través del desarrollo de competencias.

En el anexo número 4 se presentan fotografías de algunas páginas de las planeaciones didácticas de las maestras, donde se pueden observar sus características, la presencia del LTGH y las actividades que realizan.

### **Actividades del cuaderno y su relación con las competencias.**

Lo que nos interesa de manera específica al revisar los 5 cuadernos de los alumnos de las maestras, es poder identificar las actividades que se vinculan con el desarrollo de las competencias disciplinares para la enseñanza de la historia (comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia).

En los cuadernos de los alumnos pudimos identificar que las actividades que más se utilizan son los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos, crucigramas y las líneas del tiempo; las que aparecen con menor frecuencia son los cuestionarios, resúmenes y el manejo de los mapas es escaso. Es importante señalar que en el caso del cuaderno del alumno de la maestra Laura sólo encontramos el resumen con una llave de cuadro sinóptico y cuestionarios, no existe más variedad de actividades; esto tal vez tenga que ver con el hecho de que tiene varios años de servicio y sigue trabajando de esta forma porque le da resultado, tal vez es una muestra de resistencia al cambio.

Es necesario señalar que la situación de la maestra Laura nos desconcertó ya que durante la entrevista parecía que era una maestra que hace cosas atractivas para motivar a sus alumnos en la enseñanza de la historia, puede ser que de manera oral lo haga, pero no lo sabremos porque no observaremos sus clases. En la entrevista mostró que conocer y dominar el enfoque, los temas y las estrategias que el docente de quinto año de primaria debe saber para la enseñanza de la historia.

Ella hizo mucho énfasis sobre importancia de la reflexión en los alumnos, el manejo de fuentes, considerar sus intereses y varias cosas más, pero que en definitiva en el cuaderno esto no se visibiliza.

Tal vez el caso de la maestra Laura, se pueda comprender mejor, a través de lo que expone Perrenoud, (2010): “No se necesitan cuadernos de ejercicios o fichas interminables, sino situaciones interesantes y adecuadas, que tomen en cuenta la edad y el nivel de los alumnos, el tiempo del que se dispone, las competencias que se requieren desarrollar...” (p.79). Este experto en el tema de las competencias argumenta que el uso del cuaderno no es algo necesario o indispensable para lograrlas. Sin embargo, en nivel primaria sabemos que su uso es incuestionable, pues se considera como una evidencia de trabajo tanto del docente como del alumno.

En cuanto al desarrollo de competencias propuesto en la RIEB, en los cuadernos podemos observar el manejo de la cronología en las líneas del tiempo, la ubicación espacial en los mapas que elaboran los alumnos o que se trabajan en fotocopias, en la estructura de los mapas conceptuales se nota de manera parcial el uso de la multicausalidad, el uso de fuentes históricas no se identifica, hay poco trabajo que implique la reflexión de los niños, pues los cuestionarios solicitan datos específicos, pocos requieren reflexión o análisis, el desarrollo de la empatía y el fomento de valores tampoco se pueden visualizar, y poco se muestra de la descripción de objetos, tradiciones y creencias para identificar el cambio y la continuidad (ver anexo 5).

Como se puede advertir, los cuadernos muestran que el trabajo enfocado al desarrollo de competencias se realiza de manera parcial, hay ciertos elementos que se trabajan más que otros y que algunos no aparecen porque donde se pueden visualizar es en la vida cotidiana (valores); sin embargo, estamos convencidos de por lo menos las docentes que entrevistamos están intentando integrar a su práctica los planteamientos de la RIEB, pero aún no los dominan a profundidad, esto se

puede adjudicar a los años que lleva operando esta reforma, pues aún es joven. Por el tiempo que lleva operando.

Ya lo mencionaron las maestras durante la entrevista, las actividades que propone el LTGH son atractivas, por ejemplo el análisis de imágenes, pero factores como los tiempos cortos y la extensión de contenidos, son limitantes que desde su punto de vista dificultan el logro de los propósitos y de las competencias propuestas en la RIEB para mejorar la calidad educativa.

Haber tenido la oportunidad de entrevistar a las cinco maestras sobre el uso del LTGH y el desarrollo de competencias, nos permitió identificar que para lograr lo que propone una reforma educativa, no basta con modificar los planes y los programas de estudio, sino que hace falta también una excelente capacitación y labor de convencimiento a los docentes, llevar un seguimiento que permita reconocer las dificultades a las que se enfrentan en la práctica para ir haciendo los ajustes que se consideren pertinentes. Además, al contar los cuadernos de los alumnos se nota que las actividades que las maestras están realizando son variadas, es decir, ya no sólo elaboran resúmenes y cuestionarios como se cree o piensa al abordar el tema de la enseñanza de la historia.

Creo que lo anterior tiene que ver con el interés, compromiso y capacitación de cada docente, pues para intentar cambiar los esquemas que tenemos, es necesario prepararse continuamente y reflexionar sobre las prácticas educativas que dan resultados positivos. Es cierto que las maestras no son especialistas en historia, pero están haciendo actividades que muestran que hay avances, a pesar de que se puede creer que la presencia del LTGH en el aula las limita.

## ENCUENTRO DE VOCES

Al realizar las entrevistas a los tres autores sobre su experiencia al elaborar el LTGH y a las cinco docentes sobre el uso que hacen de él, encontramos que existen varias coincidencias en sus opiniones, a pesar de que las preguntas que se les plantearon fueron diferentes por lo que nos interesaba conocer de cada uno de estos dos grupos. Por esta situación resulta interesante presentar este cruce de ideas que nos lleva a reflexionar sobre el LTGH y los actores que lo rodean (autoridades, autores, docentes, alumnos, entre otros). Veamos lo que encontramos:

### **Sobre los contenidos del LTGH de 5°**

#### a) Extensión

Los tres autores concuerdan en que “es un programa enciclopédico”, que “abarca varios siglos de la historia de México”, que sería adecuado para tres o cuatro ciclos escolares y no solo para uno. En este aspecto es necesario considerar las características que la SEP solicita que se cumplan en cada contenido, por ejemplo cubrir las competencias, el enfoque didáctico, además del espacio que abarca cada tema en cada una de las 180 páginas que contiene el libro; aquí hacemos hincapié en que el espacio, es decir la extensión de los contenidos es muy variable ya que hay temas que abarcan entre una y dos páginas y hay otros que solo ocupan la mitad de una página; este aspecto depende directamente de la decisión de las autoridades, los autores proponen, pero la SEP determina que se publica y que no. un ejemplo claro es el que mostramos en el anexo 6.

Por el lado de las docentes, cuatro de las cinco entrevistadas sostuvieron que son muchos contenidos los que deben abordar en este grado escolar para cubrir el programa de estudios de esta asignatura, y que además hay temas a los que se les dedica más espacio en el libro, en comparación de otros que apenas si se mencionan (una docente señaló el tema del movimiento estudiantil de 1968). Por razones como estas, admiten que hay temas que se abordan sólo de manera superficial o bien no alcanzan a concluir el programa. Esta situación genera un rezago en el aprendizaje de historia, y las docentes identifican de manera clara este

problema, lo enfrentan de acuerdo a la experiencia de cada una de ellas, priorizando lo que según su opinión es más relevante.

#### b) Tiempos

Los tiempos que la SEP otorga para elaborar el libro son cortos si consideramos la cantidad de información que los autores deben escribir para los niños y las características que el libro de texto debe cumplir. El proceso de elaboración de este requiere de revisiones continuas, además de la interacción de los siete autores para considerar las aportaciones de todos. Hasta cierto punto es entendible que los libros aparecieran con errores ortográficos o en fechas, pues todos los autores, además de elaborar los libros de los tres grados superiores (4°, 5° y 6°), deben desempeñar su trabajo como académicos y/o investigadores, por lo tanto el tiempo del que disponen es reducido. De acuerdo a lo que comentó un autor, tuvieron de seis meses para entregar los libros de quinto y sexto grado. Del mismo modo los tres autores afirmaron que la forma en que la SEP puso en operación la RIEB fue muy apresurada y reconocieron que sí existían algunos errores en los libros.

Las docentes también consideran que el tiempo del que disponen de acuerdo a los programas de estudio (90min. por semana), no es suficiente para abordar la cantidad de contenidos que muestra el LTGH, por lo que sugieren reducir la cantidad de contenidos, o bien ampliar el horario para la enseñanza de esta asignatura. Las entrevistadas asocian la extensión de contenidos y el poco tiempo que señala el curriculum para la clase de historia. Es importante subrayar que las docentes de primaria imparten todas las asignaturas, además de realizar una serie de actividades de carácter burocrático (cooperativa escolar, ceremonias, concursos, entre otras), que son una limitante para desempeñar su función primordial que es dar clase, por tal motivo los espacios para esta función se ven recortados en tiempos.

#### c) Complejidad



Si consideramos que las maestras de educación primaria no son especialistas en ninguna asignatura, pero imparten todas; podemos inferir que desconocen la forma de proceder de la historia como ciencia; sin embargo el programa de estudios de historia les muestra una serie de sugerencias, no siempre claras de los propósitos de la historia como disciplina escolar, pero en su discurso parecen comprender que ya no se trata solo de transmitir información sino de hacer que el alumno se cuestione, reflexione y analice los hechos históricos y los relacione con su presente. En este sentido las docentes realizan algunas actividades que propone el LTGH de acuerdo a los intereses de sus alumnos y coinciden en que a los niños les agrada conocer más aspectos de la vida cotidiana de los personajes o de los hechos históricos, que información aislada de carácter político o económico. Esto nos lleva a pensar que el problema no es el contenido en sí sino la forma en que se presenta en el libro de texto.

Las docentes externaron que se enfrentan a varias complicaciones en la clase de historia, por ejemplo se les dificulta que los alumnos comprendan el contexto histórico de los sucesos debido a que es algo lejano de la realidad actual; en este sentido podríamos señalar que la complejidad de los contenidos surge primero por el desconocimiento de la lógica de la ciencia histórica y luego por la forma en que se muestran los contenidos en el LTGH. Este sería un aspecto que tendría que estudiarse a profundidad para lograr que los alumnos se interesen por aprender la historia.

Al retomar las ideas expuestas en los párrafos anteriores, es interesante recordar que uno de los autores expresó con claridad que escribir para niños parece tarea fácil, pero que sin embargo hay que estar preparado o ser especialista en el rubro, él reconoció que ese no era su caso, por lo que consideró que había fallado como escritor. Además, los historiadores están de acuerdo en señalar en la mayoría de los temas hacen referencia a temas políticos y económicos, lo que los limita como autores al pretender integrar temas de carácter social y cultural. Además no son especialistas en todos los periodos de la historia de México, ni son didactas de historia; tienen experiencia como docentes a nivel superior, pero no en nivel

primaria, por ello escribir para niños de quinto grado representó un verdadero reto. La autora-docente considera que los contenidos no son adecuados para niños de 10 a 12 años. No podemos perder de vista que es la SEP quién se encarga de invitar o seleccionar a los autores de los LTGH.

### **Acerca del uso del LTGH**

En cuanto al uso del libro de texto como recurso didáctico para la enseñanza de historia, podemos señalar que desde el discurso de las cinco docentes, sigue siendo un material indispensable en la clase por la obligatoriedad que demanda la SEP, por ser un organizador o el recurso con el que siempre se cuenta, así lo confirman también las planeaciones de las entrevistadas; sin embargo al observar los ejercicios que se muestran en los cuadernos de los alumnos podemos puntualizar que el uso del LTGH se ha reducido por el uso de materiales de editoriales privadas, no conocemos la pertinencia de éstos, pero de acuerdo a esta investigación sabemos que se usan en buena medida.

De acuerdo con la idea anterior, los tres autores hicieron énfasis en que los docentes deben buscar otras fuentes de información, que el LTGH es sólo un recurso más, que no es el único que pueden utilizar y que si no les parece pertinente deben hacerlo saber a las autoridades educativas para que mejoren este material de enseñanza. Asimismo, en la presentación del libro se hace referencia a otro tipo de fuentes como las grabaciones de audios, videos o páginas de internet, todo esto con la finalidad de ampliar el conocimiento acerca de la historia. En las planeaciones de las docentes aparecen páginas de internet, aunque en el cuaderno no parecen visibilizarse.

### **Establecer dialogo entre los autores-historiadores y docentes frente a grupo**

Después de revisar los aspectos anteriores, claro que es necesario establecer un dialogo entre autores- historiadores y docentes frente a grupo para poder elaborar materiales educativos más adecuados para los alumnos y en consecuencia mejorar la enseñanza de historia y sus resultados académicos. Los dos historiadores-autores

están de acuerdo en construir esta relación, pero ¿Cómo establecer este vínculo?, ¿En qué tiempos?, ¿Con qué recursos?, ¿Quiénes serían los responsables?, ¿Qué seguimiento requeriría? Indudablemente hace falta voluntad del Estado y de los involucrados para lograr tal propósito. Sería productivo e interesante que las reformas educativas propusieran estas actividades de forma permanente. Por parte de los docentes existe una necesidad de formación académica para poder resolver de manera pertinente las dificultades que enfrentan al usar el LTGH. De hecho tres de las entrevistadas manifestaron que les gustaría saber cómo acercar al alumno a la asignatura y cómo lograr aprendizajes más significativos.

Esta tesis nos permitió darnos cuenta de que los docentes necesitan y les agrada ser escuchados sin ser juzgados o calificados, y demandan capacitación que les permita conocer estrategias para desempeñarse mejor como maestros de historia. Asimismo, fue interesante conocer los testimonios e inquietudes de los autores puesto que comúnmente son señalados como los responsables de los errores o fallas de los LTGH. A partir de este estudio, conocimos el trabajo de los autores al elaborar el libro y la experiencia de cinco maestras al utilizarlo.

## CONCLUSIONES

La RIEB planteó como algo novedoso el enfoque por competencias, el mapa curricular, la generación de libros de texto y de materiales de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje con la firme finalidad de mejorar la calidad educativa; sin embargo, la forma en que comenzó a operarse género que se hicieran visibles cuestiones como la premura de tiempo, la falta de materiales didácticos sobre todo para maestros, la cuestionable calidad de los LTG desató polémica por sus contenidos, por el enfoque pedagógico que no quedaba claro, por los errores ortográficos, entre otros; a pesar de esto la reforma se puso en marcha y como ha sucedido históricamente los docentes la vivieron como una imposición del Estado.

Los autores de los LTGH participaron de la RIEB desde una visión que les permitió darse cuenta que los aspectos didácticos y de contenido quedan minimizados al tener que dar prioridad a las cuestiones de los tiempos políticos y administrativos. Tuvieron que trabajar de manera apresurada y a pesar de tener propuestas en las que pedían incluir las opiniones de los docentes o de los alumnos, poco caso se les hizo. La desilusión fue mayor al darse cuenta de que los contenidos que se publicaron en los LTGH, no correspondían a lo que ellos originalmente habían escrito. Al respecto podemos señalar que la SEP hace uso del prestigio de los profesionistas para justificar ante la sociedad las buenas intenciones de la reforma y la calidad de los textos. Así lo corroboramos en el discurso que aparece en el plan, los programas de estudio y en los mismos libros de texto, pues en éstos se asevera que la reforma es el resultado de la participación de todos los actores educativos y de los miembros de la sociedad en general.

Los autores - historiadores, están conscientes de la necesidad de establecer canales de comunicación con los maestros frente a grupo para poder mejorar tanto la calidad de los libros de texto como de la enseñanza de la historia en el nivel básico. Durante la elaboración del LTGH de quinto vigente, los historiadores contaron con la participación de una maestra frente a grupo como autora. Esta situación les permitió conocer un poco más las demandas y las necesidades de los

docentes que laboran en las aulas. Esta vivencia enriqueció un tanto el trabajo de los historiadores al escribir para niños, porque era un recordatorio constante que la maestra les señalaba. Por otra parte la docente considera valiosa la experiencia de su interacción con los historiadores ya que identificó la forma de proceder de la ciencia histórica, el manejo de fuentes y datos históricos que desde su punto de vista le resultaron trascendentales. Este es un ejemplo de que es necesario y productivo establecer canales de comunicación entre los autores de los libros y los docentes que los usan; claro está sin olvidar a los otros actores.

Son los docentes los encargados de poner en práctica las novedades de la reforma educativa y para cumplir con este cometido se pensaría que se les da una capacitación suficiente y adecuada para asegurar que la reforma tenga el éxito que se espera, pero lamentablemente es algo que no sucede por factores como el presupuesto económico, los tiempos cortos y los recursos humanos que se necesitan. El resultado es que los maestros frente a grupo reciben poca o nula capacitación, lo que trae como consecuencias que trabajan con los libros de la RIEB considerando más sus saberes docentes que los planteamientos de la reforma; en el caso del LTGH se observa de manera clara ya que a cinco años de su implementación las docentes a las que entrevistamos muestran que se han apropiado del enfoque por competencias sólo de manera parcial y las trabajan de la misma forma; es decir hace falta profundizar en el enfoque por competencias históricas para su práctica. Además de un seguimiento de la RIEB en aras de la mejora educativa.

De acuerdo a la voz de las cinco docentes acerca del LTGH de 5° podemos exponer que el uso de éste en el aula es frecuente, pero no es el único; los aspectos que exaltan para comprender esta situación son la obligatoriedad que imponen las autoridades para seguir un programa único y homogéneo, porque es una guía para el docente en su planeación de clase, pero también es el recurso con el que todos los alumnos cuentan. Por estas razones se justifica la presencia del LTGH en el aula, que diríamos se ha descentralizado un tanto su uso con base en las evidencias que se muestran en los cuadernos de los alumnos; donde aparecen

varios ejercicios de guías de editoriales privadas. Ahora bien, no podemos perder de vista que, el uso que se le da al libro también depende de factores como la formación del docente, la visión que tiene de la historia como disciplina escolar, de lo que considera o no relevante al abordar los temas de estudio, de los tiempos que dispone para impartir su clase, del contexto donde labora, entre otros.

En cuanto a la opinión de los docentes acerca de la presentación de los contenidos del LTGH, podemos señalar que se muestra una visión un tanto crítica por parte de cuatro de las cinco entrevistadas, pues consideran que el libro presenta demasiados contenidos, pero a su vez manifiestan que la forma en que se aborda cada tema es superficial e insuficiente para desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos, que es la propuesta de la RIEB. Asimismo estiman que los tiempos que se destinan para la enseñanza de la historia en el currículo es poco para cubrir todo el programa; las consecuencias son las lagunas mentales de los hechos históricos y el bajo rendimiento académico de los alumnos porque cuando les aplican pruebas estandarizadas como EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos), toman en cuenta todos los contenidos históricos de cada grado. Esta situación nos permite conocer una de las causas del bajo rendimiento en la asignatura de historia.

Otro de los hallazgos relevantes de investigación, se relaciona con el trabajo de las actividades didácticas que el libro plantea para el logro de las competencias. Es una realidad que las docentes las realizan de manera escasa, por excusas como la falta de tiempo; sin embargo consideramos que esta situación tiene que ver de manera directa con la formación histórica con que cuentan; desconocen el valor de las imágenes como fuente histórica; recordemos que la mayoría de actividades que propone el libro se vinculan con el uso de imágenes y a la búsqueda de información. De la segunda, sabemos que la fuente de información a la que más se remiten es a la de tipo electrónico por ser un recurso al que la mayoría de los alumnos puede acceder por el medio socioeconómico en el que se encuentran, pero esta búsqueda tiene sus propias complicaciones ya que requiere de una capacitación adecuada. Lo que se puede evidenciar es que el uso de fuentes escritas además del LTGH, resulta escaso.

Es importante puntualizar que la integración de la tablet como recurso para la enseñanza de la historia, de acuerdo a la experiencia de las cinco maestras resultó un fracaso por las fallas de tipo técnico y porque no existió una capacitación para los docentes, alumnos y padres de familia. Este hecho resulta penoso debido a la inversión económica que representó, a las expectativas educativas que se tenían y sobre todo por no ser considerado un recurso didáctico adecuado sino un distractor. Queda claro una vez más que, antes de invertir en proyectos innovadores, las autoridades educativas necesitan fortalecer la formación en el uso de la tecnología.

Pienso que las aportaciones de esta investigación son relevantes e interesantes porque permiten tener un panorama más amplio de lo que sucede alrededor del LTGH, en cuanto a su elaboración y la opinión de los docentes que son los que lo usan de manera cotidiana. Ojalá que estas contribuciones sean tomadas en cuenta en pro de la mejora del libro y de las prácticas educativas para la enseñanza de la historia; ya que la investigación demostró que hay varios aspectos en los que se necesita trabajar para lograr alcanzar los planteamientos de la RIEB. El camino a la mejora educativa, es la investigación, apostar a la formación docente, al dialogo entre autoridades, especialistas, maestros, alumnos y padres de familia, pero de manera verídica y no sólo en el discurso como suele suceder en cada reforma.

Finalmente, después de la búsqueda, revisión y análisis de información con base en el enfoque por competencias que plantea la RIEB, las experiencias de los autores al elaborar los libros y la voz de los docentes en cuanto al uso que hacen de este material didáctico, podemos señalar que esta investigación nos permitió confirmar las hipótesis que nos planteamos al iniciar este proceso, pero sobre todo identificamos que alrededor del libro de texto gratuito de historia para 5° existe un abanico de posibilidades para su estudio; es decir hay varios caminos a seguir, por ejemplo: el proceso de su edición y distribución, las instituciones que elaboran los programas de estudio, el análisis de su contenido, de sus actividades didácticas, de la observación de su uso en el aula, de la opinión de los alumnos sobre éstos, sólo por mencionar algunos ejemplos.

## REFERENCIAS

- Aboites, L. (2008). El último tramo, 1929 – 2000. En P. Escalante, B, García,... L. Aboites, *Nueva historia mínima de México ilustrada* (pp.469-538). México: Secretaria de Educación del Gobierno del Distrito Federal / El Colegio de México.
- Acevedo, M. C. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. En J. Prats, J. Santacana, L. Lima,... V. Arista, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp.155-166). México: SEP.
- Aguilar, J.A. (2004). *El sonido y la furia. La persuasión multicultural en México y Estados Unidos*. México: Taurus.
- Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm.49, (pp.363-388). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533003.pdf>
- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la historia en la educación básica. En J. Prats, J. Santacana, L. Lima,... V. Arista, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* (pp.105-125). México: SEP.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, D.F.: CIDE.
- Ávila, A. C., y Muñoz, V. (1999). *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La Perspectiva Escolar 1958-1964*. México: Noriega Editores.
- Avilés, K. (26 de agosto de 2009). Definitivamente los libros no se retirarán, advierte González Sánchez. *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/26/politica/005n2pol>



Backhoff, E. y Contreras, L. A. (2011). El papel de los libros de texto en la evaluación de la calidad de la educación básica en México. En R. Barriga (Comp.) *Entre paradojas a 50 años de los libros de texto gratuitos* (p.p. 547-561). México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Caballero, A., y Medrano, S. (1982). El segundo período de de Torres Bodet: 1958-1964. En F.Solana, R. Cardiel, y R. Bolaños, (coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 360-402). México: SEP / FCE.

Carbone, G., Coduras, L., Martinelli, S., Rodríguez, L., y Watson, M. (2001). *El libro de texto en la escuela: Textos y lecturas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), (pp. 133-142). Disponible en: [www.histodidactica.es/articulos.htm](http://www.histodidactica.es/articulos.htm)

Celis, Z. (2011). *Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 13. Política y Gestión / Ponencia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Choppin, A (2000). Pasado y presente de los manuales escolares, en J.B. Ruiz, *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Choppin, A. (1998). Las políticas de libros escolares en el mundo. En J. Pérez, y R. García. *Identidad en el imaginario nacional*. México: BUAP.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161 p.p.34-39. Disponible en:

[http://www.setab.gob.mx/php/edu\\_basica/sup\\_aca/doctos/anexos/6Cesar\\_Coll.pdf](http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/anexos/6Cesar_Coll.pdf)

Covarrubias, F. y Brito, O. (2007). *Una pálida sombra. La identidad del profesor mexicano*. México: UPN.

Cuevas, Y. (2011). La Pedagogía por Competencias y la Reforma Integral de la Educación Básica Primaria 2009: Las Contradicciones del Plan y Programas de estudio. En C. Navarro (Coord.), *El Secuestro de la Educación El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón* (pp.185-213). México: Nuestro Tiempo, La Jornada Ediciones, Universidad Pedagógica Nacional.

De Ibarrola, M., Silva, G., y Castelán, A. (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO. Recuperado en: [www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Diario Oficial de la Federación. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: DOF.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En: R. Ramírez (Coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República. Recuperado de: [http://odisea.org.mx/centro\\_informacion/educacion/libro/Reforma\\_Const\\_Ed.pdf](http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf)

Gómez, C. J., Ortuño, J., Molina, S., (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*,

Florianópolis. Vol.6, núm.11, (pp.05–27). Recuperado de:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)

Gómez, C.J, Cózar. R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 29-1. Recuperado de:  
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

González, A. (1982). Los años recientes 1964-1976. En F.Solana, R. Cardiel, y R. Bolaños, (coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 403-424). México: SEP / FCE.

Greaves, C. (2001). Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica entorno al control de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, núm. 12, (p.p.205-221). Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001203>

Hernández, C. E. (2013). La Política Educativa de los Gobiernos Panistas en el Subsistema de Educación Básica. Principales tendencias y Reformas. En M.A. Vértiz (Coord.), *Estudios Sobre Reformas Educativas: Visiones en Contrapunto* (pp.45-69). México: Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional.

Johnsen, E. (1996). *Libros de textos en el calidoscopio: Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre textos escolares*. Barcelona, España: Pomares-corredor.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata.

Latapí, P. (2008). *Andante con brío Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006)*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lerner, V. (1993). Libros de historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos. *Perfiles Educativos*, No. 62, (pp.49-55). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206208.pdf>
- Lima, L., Bonilla, F., y Arista, V. (2010). “Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México”, *Proyecto Clío* 36. ISSN 1139-6237. <http://clio.rediris.es>
- Loeza, S. (1988). *Clases medias y política en México: La Querrela Escolar, 1959-1963*. México: El Colegio de México.
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, (pp. 37-62).
- Mac Gregor, J. (2011). La Reforma de 2008-2010. Los Libros Piloto de Historia, Primero y Segundo Grados. En R. Barriga (Ed.), *Entre paradojas a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp. 451-466). México: Colegio de México.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, España: Morata.
- Navarro, C. (2011). La Alianza por la Calidad de la Educación. En C. Navarro (Coord.), *El Secuestro de la Educación El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón* (pp.43-91). México: Nuestro Tiempo La Jornada Ediciones, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pagés, J. (2012). La competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez, V. Gómez (Coord). *Miradas Diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 19-669). México: UPN.
- Pérez, M.A. (2011). *Papel y visión social del magisterio en la Historia de México*. México: SEP. Disponible en:

<https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/06/mendez-papel-y-visic3b3n-social.pdf>

Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la vida*. México: Alejandría.

Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII, núm. 134 (p.p. 138-174). Recuperado de:

<http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/27945/25852>

Poy, L. (11 de agosto de 2014). Convirtieron los libros de texto en “informes gubernamentales”. *La Jornada*. Recuperado de:

<http://www.jornada.unam.mx/2014/08/11/sociedad/036n1soc?partner=rss>

Quiroz, R. (1985). El maestro y la legitimación del conocimiento. En E. Rockwell. *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp.27-36). México: Ediciones El Caballito.

Rangel Guerra A. (2011). La importancia de Jaime Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos. En R. Barriga (Ed.), *Entre paradojas a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp.147-155). México: Colegio de México.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, vol. 18, núm. 52, (pp.39-49). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM/UPN.

Sánchez, A. (2013). Análisis de las Reformas Educativas de la Educación Básica del Periodo 2001-2012. En M.A. Vértiz (Coord.), *Estudios Sobre Reformas Educativas: Visiones en Contrapunto* (pp.23-44). México: Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Alianza por la Calidad Educativa*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Historia Quinto Grado*. México: SEP.

Singüenza Orozco, S. (2005). La idea de nacionalidad en los Libros de Texto Gratuitos de México (1959-1972). *Tzintzun Revista de Estudios Históricos*, núm. 41, (pp. 57-82). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89804104>

Soria, G.M. (2015). Génesis del pensamiento histórico. Memoria del VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, Morelia, Mich.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós ediciones.

Torres, A. (2007). *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994* (Tesis doctoral inédita) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Distrito Federal.

Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 6, (p.p. 31-42). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200603>

- Vargas, N. (2011). La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, núm. 49, (pp. 489-523).
- Vázquez, J. (1997). La modernización educativa (1988-1994). *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 4. (pp. 927-954).
- Vázquez, J. (2011). Renovación y Crisis. En D. Tanck *Historia Mínima Ilustrada la Educación en México*. (pp. 331-373). México: El Colegio de México.
- Villa, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos La disputa por la educación en México*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Departamento de Investigación Científica.
- Villa, L. (1994) Los libros de texto y sus representaciones sobre la sociedad. En L. E. Galván, M. Lamóneda M.E., Vargas y B. Calvo (Coords) *Memorias del Primer Simposio de Educación*. (p.140). México, CIESAS.
- Villa, L. (2008). Los libros de texto son gratuitos, pero no únicos ni obligatorios. En G. T. Bertussi, G. González (Coord), *Anuario Educativo Mexicano Visión Retrospectiva 2005, Universidad Pedagógica Nacional* (pp.215-230). México: Porrúa, Cámara de Diputados.
- Villa, 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, L. (2010). La Historia en los Libros de Texto Gratuitos. 50 años y cuatro concepciones. Recuperado de: [http://www.academia.edu/4077509/DEFLa\\_Historia\\_en\\_los\\_Libros\\_de\\_Texto\\_Graticos](http://www.academia.edu/4077509/DEFLa_Historia_en_los_Libros_de_Texto_Graticos)

Villa, L. (2011). "Reformas Educativas y Libros de Texto Gratuitos". R. Barriga (Ed.), *Entre paradojas a 50 años de los libros de texto gratuitos* (pp.159-175). México: Colegio de México.



## ANEXOS

### Anexo 1. Autores entrevistados

#### **Sergio Miranda Pacheco**

Es Doctor en historia por El Colegio de México, pertenece al Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM. Algunas de los cargos académicos son: Profesor de la asignatura Modern México 1910-2010, Historisches Institut, Universidad de Potsdam, Alemania; Tutor del Posgrado en Historia, UNAM (2014-2015); Tutor del Posgrado en Urbanismo, UNAM; Tutor del Doctorado en Urbanismo, Universidad Politécnica de Madrid. Es Investigador Titular B, tiempo completo.

A continuación se mencionan algunos de sus reconocimientos y publicaciones como historiador con alto prestigio académico:

#### **Reconocimientos**

Marie Curie International Research Fellow, European Commission, 2014-2015.

Medalla al Mérito Histórico Capitán Alonso de León, otorgada por Sociedad Nuevoleonesa de Historia, Geografía y Estadística, A.C.

#### **Publicaciones**

##### **- Libros**

*Tacubaya: de suburbio veraniego a ciudad, México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2007. (1a reimpresión, 2014).

*Historia documental de México*, 3 v., 4ª edición corregida y aumentada, edición de Miguel León-Portilla, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2013.

*Nación y municipio: México, siglos XIX y XX*, coordinación, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012.

*La creación del Departamento del Distrito Federal. Urbanización, política y cambio institucional, 1929-1934*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, de Investigaciones Históricas, 2008.

##### **- Capítulos en libros**

“La historia urbana en México: crítica de una historiografía inexistente”, en *El urbanismo en México: temas y tendencias*, edición de Héctor Quiroz, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Arquitectura, 2013.

- **Artículos en revistas**

"Ciudad excitada. Emociones y revolución en la Ciudad de México, 1912", Bitácora. *Revista de Facultad de Arquitectura*, n. 30, marzo-julio de 2015.

“Ramón López Velarde: la zozobra de un espíritu en la ciudad de México”, *Artelogie. Recherches sur les arts, le patrimoine et la littérature de l’Amérique Latine. Dossier thématique: Mexique: espace urbain et résistances artistiques et littéraires face à la ville générique*, Francia, n. 2, enero de 2012.

Recuperado de: <http://www.historicas.unam.mx/investigacion/miranda.html>

**Amílcar Carpio Pérez**

Es Licenciado en Historia de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Es Maestro en Humanidades en el Área de Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Iztapalapa y Doctor en Humanidades (Historia) por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (2009 – 2014); ha laborado como Profesor en la Escuela Nacional de Antropología e Historia; actualmente es Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco y Miembro de la Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en América Latina y el Caribe (CEHILA-México).

El maestro comentó al inicio de la entrevista que participo como coautor en la elaboración de los LTGH, porque está convencido que éstos siguen siendo un referente importante en la actualidad, le pareció una buena oportunidad para dar a conocer su trabajo como historiador; él se integró al equipo (cinco) desde el inicio del proyecto que fue con la elaboración del LTGH de 4º, pero posteriormente les pidieron los de 5º y 6º y además se incorporaron dos integrantes más.

A continuación se exponen algunos de los trabajos que ha presentado o publicado:

**Artículo de revista**

“Todo rezo esconde un miedo”. Miedo y ritos en el proceso migratorio actual”. *Signos Históricos*, núm. 30, julio-diciembre, 2013, 108-140. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

## **Seminario**

“Exvotos: una ventana para estudiar el presente”. SEMINARIO INTERNACIONAL CLACSO-CROP Y CEHILA Historia del tiempo presente del cristianismo en el mundo de los pobres en un contexto de globalización. ENAH, México.

## **Libro (coautor)**

*Cristianismos en América Latina. Tiempo presente, historias y memorias* (Colección: Secretaría Ejecutiva de CLACSO) 2013, México

## **Líneas de investigación y/o trabajo**

Historia Cultural, Religiosidad popular, Construcción de devociones, Reforma y Porfiriato, Historia regional (Jalisco y Guerrero). Recuperado de: <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=14898&docs=UAMI14898.pdf>

### **Lidia Leticia Osornio Manzano.**

Es licenciada y maestra de Educación Básica por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM); ha sido Docente frente a grupo y directora de la Primaria Anexa a la Normal “Luis Hidalgo Monroy” (donde sigue laborando en la actualidad). Su trabajo de tesis en la maestría estuvo enfocado hacia la enseñanza de la historia en un grupo de cuarto año de educación primaria.

Realizar la entrevista a la maestra Osornio Manzano fue muy interesante ya que es la única maestra de educación primaria que participó en la elaboración de los LTGH. Ella participó en este proyecto por una invitación que le hizo la subsecretaría de Educación Pública en 2009 y por satisfacción personal, pues lo consideró como un gran reto, por el hecho de interactuar con especialistas en la rama de historia.

## Anexo 2. Índice del LTGH 5°

### **Bloque I Los primeros años de la vida independiente**

**Panorama del periodo.** Ubicación temporal y espacial de los procesos del México independiente en la primera mitad del siglo XIX

#### **Temas para comprender el periodo**

México al término de la guerra de Independencia

Las luchas internas y los primeros gobiernos: federalistas y centralistas

Los intereses extranjeros y el reconocimiento de México

Un vecino en expansión

La vida cotidiana en el campo y la ciudad

#### **Temas para reflexionar**

“Por culpa de un pastelero...”

Los caminos y los bandidos

Lo que aprendí

Evaluación

### **Bloque II De la Reforma a la República restaurada**

**Panorama del periodo.** Ubicación temporal y espacial de la Reforma y la República Restaurada.

#### **Temas para comprender el periodo**

Los ideales de los liberales y conservadores

La restauración de la República

Benito Juárez y los liberales

La restauración de la República

Aspectos de la cultura en México

#### **Temas para reflexionar**

“Las armas nacionales se han cubierto de gloria”

Los periódicos de la época: escenario para las ideas y la caricatura

Lo que aprendí

Evaluación

### **Bloque III Del Porfiriato a la Revolución Mexicana**

**Panorama del periodo.** Ubicación temporal y espacial de los principales acontecimientos durante el Porfiriato y la Revolución Mexicana

#### **Temas para comprender el periodo**

Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz

El Porfiriato

La Revolución Mexicana

La Constitución de 1917, sus principios y principales artículos

La cultura revolucionaria

#### **Temas para reflexionar**

La influencia extranjera en la moda y el deporte

La vida en las haciendas

Lo que aprendí

Evaluación

**Bloque IV De los caudillos a las instituciones (1920-1982)**

**Panorama del periodo.** Ubicación temporal y espacial de los principales acontecimientos del México posrevolucionario a principios de los ochenta

**Temas para comprender el periodo**

De los caudillos al presidencialismo

El impulso a la economía nacional

La seguridad social y el inicio de la explosión demográfica

Las mujeres y el derecho al voto

La cultura y los medios de comunicación: literatura, pintura, cine, radio, televisión y deporte

La educación nacional

**Temas para reflexionar**

La solidaridad de México hacia los pueblos en conflicto

El movimiento estudiantil de 1968

Lo que aprendí

Evaluación

**Bloque V. México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI**

**Panorama del periodo.** Ubicación temporal y espacial de los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos de las últimas décadas

**Temas para comprender el periodo**

La situación económica del país y la apertura comercial

Expansión urbana, desigualdad y protestas sociales del campo y la ciudad

Reformas en la organización política, la alternancia en el poder y los cambios en la participación ciudadana

El impacto de las nuevas tecnologías: los avances de la ciencia y los medios de comunicación

El compromiso social para el cuidado del ambiente

Las expresiones culturales

**Temas para reflexionar**

La solidaridad de los mexicanos ante situaciones de desastre

Los retos de la niñez mexicana

Lo que aprendí

Evaluación (SEP, 2015; p. 4-6)

### **Anexo 3. Nuestras informantes**

#### **1) Lorena Aranda Moreno**

Es Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), cuenta con 12 años de servicio y en tres ocasiones ha trabajado con grupos de quinto año a partir de la RIEB. Actualmente labora en la escuela primaria “El seguro del maestro”, con clave 09DPR3026Q, en el turno matutino, se ubica en la colonia Garcimarrero de la Delegación Álvaro Obregón; es una escuela grande que consta de 18 grupos (tres de cada grado), con un total de 516 alumnos, 27 maestros y ocupa el lugar 1423 de 3036 escuelas primarias públicas que hay en la Ciudad de México de acuerdo a su nivel académico.

#### **2) María Cristina Guadalupe Salinas López**

Estudio Físico-matemático y Psicología en la Universidad Simón Bolívar de la Ciudad de México, cuenta con 37 años de servicio como docente de educación primaria, en dos ocasiones ha trabajado con grupos de quinto año con la RIEB. Labora en la escuela primaria “Zambia” con clave 09DPR2687R, se ubica en la colonia Molino de Rosas de la Delegación Álvaro Obregón, por su población se considera una escuela pequeña con 11 grupos (dos de cada grado, excepto primer año que sólo tiene 1), 187 alumnos matriculados y 18 maestros laboran en ésta. Ocupa el lugar 1105 de 3036 que hay en la Ciudad de México.

#### **3) Laura Argota Quiroz**

Es licenciada en educación primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, cuenta con 23 años de servicio como maestra frente a grupo, en varias ocasiones ha estado frente a grupos de quinto año, por lo que tiene vasta experiencia al trabajar con la RIEB. Actualmente se encuentra laborando en la escuela primaria “Fernando Montes de Oca” con clave 09DPR3105C en el turno matutino, ubicada en la colonia Granjas de la Navidad en la Delegación Cuajimalpa. Cuenta con una población de 576 alumnos, distribuidos en 18 grupos (tres de cada grado), 28 docentes laboran en este centro de trabajo, ocupa el lugar 2,103 de 3,036 escuelas primarias pública que hay en la Ciudad de México.

4) **Flor Santana Cruz**

Es licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural de Panotla en el Estado de Tlaxcala, tiene 15 años de servicio como maestra frente a grupo en la Ciudad de México, desde que se implementó la RIEB, en tres ocasiones ha trabajado con grupos de quinto año. Hoy en día labora en la escuela primaria "Álvaro Obregón" con clave 09DPR1887I, turno matutino, se ubica en la colonia La Magdalena en la Delegación que lleva el mismo nombre. Esta escuela tiene 390 alumnos inscritos, distribuidos en 14 grupos, en esta laboran 22 docentes. No sabemos el lugar que ocupa comparada con las 3036 escuelas primarias de la ciudad porque no hay datos.

5) **Claudia Aidet Huerta Estrada**

Estudió Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), de la Ciudad de México, tiene 5 años de servicio, y sólo durante este ciclo escolar atiende a un grupo de quinto año; es decir es su primera experiencia en este grado con el programa de la RIEB. En la actualidad labora en la escuela primaria Xicoténcatl del turno matutino con clave 09DPR1904I, que se ubica en la colonia San Bernabé Ocoatepec de la Delegación La Magdalena Contreras, atiende a una población de 605 alumnos, distribuidos en 18 grupos (tres de cada grado), laboran 29 docentes en ella y ocupa el lugar 2,662 de las 3,036 escuelas primarias públicas que hay en la Ciudad de México de acuerdo a su logro académico.

## Anexo 4. Planeaciones didácticas

ASIGNATURA	HISTORIA
BLOQUE 3	Del Porfiriato a la revolución mexicana
CONTENIDOS	TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO EL PORFIRIATO: Estabilidad, desarrollo económico e inversión extranjera. Ciencia, tecnología y cultura. La sociedad porfiriana y los movimientos de protesta: campesinos y obreros.
PROPÓSITO	Reconozca algunas de las causas y consecuencias del Porfiriato.
APRENDIZAJES	Identifique en la Constitución de 1917 las garantías individuales y sociales de los mexicanos. • Reconoce el papel de la inversión extranjera y el desarrollo económico, científico y tecnológico durante el Porfiriato. • Describe las condiciones de vida e inconformidades de los diferentes grupos sociales en el Porfiriato.
COMPETENCIAS	- Comprensión del tiempo y del espacio histórico. - Manejo de información histórica. - Formación de una conciencia histórica para la convivencia.
ACTIVIDADES	
A partir de los datos presentados en el cuadro de la <u>página 87</u> de su libro, en el cuaderno elaborarán una gráfica ordenando los porcentajes del mayor al menor. Posteriormente, contestarán las siguientes preguntas. • ¿Cuáles fueron los países que invirtieron más en México? • ¿Qué beneficios y qué desventajas piensas que obtuvo México con esa inversión? A continuación, analizarán el mapa de <u>página 88</u> y responderán: ¿Cuáles fueron los estados en donde se construyeron más vías férreas?, ¿por qué? Consultarán el mapa de vías férreas de la <u>página 41 del Atlas de México</u> y compararán las vías férreas actuales con las que había en el Porfiriato, respondiendo: ¿Cuáles se conservan? ¿A qué creen que se deba esto? Ahora, analizarán el siguiente texto de la <u>página 93n</u> de su libro, posteriormente, contestarán en sus cuadernos las preguntas planteadas: <b>Cananea, 2 de junio de 1906</b> En un franco desafío a las autoridades patronales, los mineros de la Cananea Copper Co. se lanzaron ayer a la huelga, para manifestar su descontento por las condiciones laborales y por la notoria diferencia que priva entre los mexicanos y los norteamericanos que trabajan en la empresa. Los primeros ganan tres pesos por jornadas de diez y doce horas, mientras que los segundos reciben siete pesos por menos horas de trabajo. El presidente de la compañía, el coronel William C. Greene demostró su asombro al ver que todos los mexicanos participan en la huelga. Contestó el pliego petitorio de los mismos mineros en términos que invalidan las exigencias de los trabajadores. El pliego petitorio de los mineros incluye, entre otros puntos, sueldo mínimo de cinco pesos diarios con ocho horas de trabajo; los mismos derechos para mexicanos y norteamericanos y ocupar en la compañía 75% de mexicanos. La situación en Cananea se ha vuelto crítica. La masa de mineros desfila por las calles y se ha colocado en pleno reto, enfrente de las oficinas de la empresa. Los norteamericanos se encuentran adentro parapetados y con las armas en la mano, dispuestos a defender sus intereses a cualquier precio... <i>Fuente: Tiempo de México, México, SEP, 1984.</i>	

Aquí se puede observar claramente la presencia del **LTGH** en la planeación de la maestra, así como del Atlas de México para la ubicación espacial.

¿Cuándo y dónde pasó?

¿Cuáles fueron sus causas?

Tema

¿Cómo sucedió?

¿Quiénes participaron?

Esquema del LTGH 5º

**Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz.**

- Leer la pág. 82 a la 84 acerca de los antecedentes de la Revolución y las diferencias que existían entre los liberales y conservadores. Hacer un cuadro comparativo entre ambas.
- Comprendo y aplico. Pág. 85. Observar las caricaturas de las páginas 84 y 85 y responder en el cuaderno ¿a quién están coronando?, ¿quién es el rey que murió?, ¿por qué hay una Torre de Babel?, ¿en qué aspectos de las caricaturas se puede observar una sátira o burla del gobierno de Porfirio Díaz y por qué?, etc. Observar detenidamente, contestar y socializar las respuestas.

**REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS**

Libro de texto, Páginas

**RELACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS**

**EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS**

Observación y análisis de las participaciones, producciones y desarrollo de las actividades.  
Notas en el cuaderno.  
Cuadro comparativo entre las ideas de los liberales y conservadores.

Maestra: Laura

En esta imagen se nota la presencia del **LTGH** y el uso de un formato de **esquema** que plantea el libro en una actividad didáctica.



ASIGNATURA	HISTORIA	
BLOQUE 3	Del Porfiriato a la revolución mexicana	
CONTENIDOS	Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial de los principales acontecimientos durante el porfiriato y la revolución mexicana	
PROPÓSITO	Situación temporal y espacialmente los acontecimientos que caracterizaron al Porfiriato y a la Revolución Mexicana.	
APRENDIZAJE	Ubica la duración del Porfiriato y la Revolución Mexicana aplicando los términos año, década y siglo, y localiza las zonas de influencia de los caudillos revolucionarios.	
COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del tiempo y del espacio histórico.</li> <li>- Manejo de información histórica.</li> <li>- Formación de una conciencia histórica para la convivencia</li> </ul> <p style="text-align: right;">} <i>Competencias generales</i></p>	
ACTIVIDADES		
<p>Observa con atención la imagen que ilustra la entrada del bloque III y contesta las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué trata la imagen?</li> <li>• ¿Quiénes participan y a qué grupo social pertenecen?</li> <li>• ¿Cómo crees que se sienten las personas que están ahí? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Qué periodos históricos representa la imagen?</li> </ul> <p>Observarán la línea del tiempo de este bloque y responderán.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántas décadas duró el Porfiriato?</li> <li>• ¿Cuánto tiempo gobernó Francisco I. Madero?</li> </ul> <p>Identificarán los siglos a los que corresponden estos hechos históricos.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción del ferrocarril México-Ciudad Juárez.</li> <li>• Francisco I. Madero es elegido presidente de México.</li> <li>• Constitución de 1917.</li> <li>• Inicio de la explotación del petróleo.</li> </ul> <p>Observarán el mapa histórico y su simbología para responder las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica en qué regiones o entidades hubo influencia de los caudillos: Álvaro Obregón, Francisco Villa, Pablo González y Emiliano Zapata.</li> <li>• ¿Dónde ocurrieron los siguientes hechos históricos? Muerte de Zapata <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Decena Trágica</li> <li>- Muerte de Carranza</li> </ul> </li> <li>• ¿Qué estados señalan brotes revolucionarios?</li> <li>• ¿De qué entidad partió Porfirio Díaz rumbo a Francia?</li> </ul>		

En esta planeación, se exaltan las actividades ligadas a las competencias: uso de **imagen**, **líneas del tiempo** y de **mapa histórico**.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendo y aplico. Pág. 98. Leer los fragmentos del Plan de Ayala y la Ley Agraria y contestar en el cuaderno: ¿qué propone cada una?, ¿qué se quería resolver? y ¿quiénes se beneficiarían?</li> <li>• Ver el siguiente enlace sobre la Revolución Mexicana: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=GI6WzP5HmFU">http://www.youtube.com/watch?v=GI6WzP5HmFU</a></li> <li>• Elaborar un texto breve donde se plasmen las propuestas por Zapata, Villa, Carranza y Obregón.</li> </ul>			
REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS		RELACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS	
<p>Libro de texto. Páginas 94-99. Sitios sugeridos en internet. Biografías de Zapata, Villa, Carranza y Obregón.</p>			
EVALUACIÓN Y EVIDENCIAS			
<p>Observación y análisis de las participaciones, producciones y desarrollo de las actividades. Notas en el cuaderno. Biografías cortas de Zapata, Villa, Carranza y Obregón. Texto breve donde se plasmen las propuestas por Madero, Zapata, Villa, Carranza y Obregón. Investigación del significado de la frase "Sufragio efectivo, no reelección" y su importancia para la vida democrática de nuestro país.</p>			
ASIGNATURA	<b>Historia</b>	GRADO Y GRUPO	5°
BLOQUE 3	Del Porfiriato a la Revolución Mexicana		
CONTENIDOS		APRENDIZAJES ESPERADOS	
<p>La Constitución de 1917 y sus principales artículos. La cultura revolucionaria.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora las garantías establecidas en la Constitución de 1917 para la conformación de una sociedad más justa.</li> <li>• Valora el legado que ha dejado la cultura revolucionaria en nuestro presente.</li> </ul>	
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del tiempo y del espacio históricos.</li> <li>• Manejo de información histórica.</li> <li>• Formación de una conciencia histórica para la convivencia</li> </ul>		} <i>Competencias generales</i>	

En esta imagen se visibiliza el uso del **LTGH** como recurso didáctico y **sitios de internet**, aunque no se especifican.

Anexo 5. Cuadernos de los alumnos

10

MATERIAL CURRICULAR DIDÁCTICO DE APOYO  
5o. GRADO

HISTORIA

NOMBRE DEL ALUMNO: José Alexander Tavio Chavez  
NOMBRE DE LA ESCUELA: Zambia

## PANORAMA DEL PERIODO

Entre 1870 y 1920, nuestro país vivió cambios muy importantes. Con la llegada de Porfirio Díaz a la presidencia se inició la recuperación de la economía y la reconciliación entre los grupos que hasta entonces se disputaban el poder.

Consulta tu libro p. 82 y 83 y escribe en las líneas los acontecimientos más importantes que sucedieron en el año que indica cada fecha ubicada en la línea del tiempo.

Revolución de Tuxtepec	Inauguración del observatorio Meteorológico Nacional	Festividad del Mexicano-Ciudadano	Inicio de la Revolución Mexicana	Zapata Proclama el Plan de Ayala	Constitución

1875

1876

1877

1884

1910

1911

1917

↖ Línea del tiempo  
Maestra Cristina

¿Cuándo y dónde pasó?

- El Porfiriato duró tres décadas, ¿cuántos años abarcó ese periodo? 30 años
- ¿Cuánto tiempo gobernó Victoriano Huerta? 1 año
- Investiga y escribe el siglo en que sucedió la Revolución Mexicana. XX

### CONSOLIDACIÓN DEL PORFIRIATO

Consulta tu libro p. 87-89 para que puedas contestar los siguientes planteamientos.

En el ámbito político describe, ¿cómo logró Porfirio Díaz llegar a la presidencia?  
Porque tuvo un amplio respaldo de gran parte de la población.

	Causa	Consecuencia
Plan de la Noria	<u>causa no reconocida de Juárez</u>	<u>Sebastian Lerdo de Tejada resultó ganador de la presidencia.</u>
Plan de Tuxtepec	<u>causa no reconocida de Lerdo</u>	<u>Porfirio Díaz fue elegido presidente y Lerdo renuncio.</u>

Investiga en diversas fuentes el significado de la palabra consolidación y escríbelo con tus propias palabras. hacer las paces.

En este ejercicio del cuaderno se muestra cómo una de las docentes trabaja la cronología en la línea del tiempo con sus alumnos.



Miércoles 76 de marzo del 2016.

## Principales motivos de las huelgas durante el porfiriato

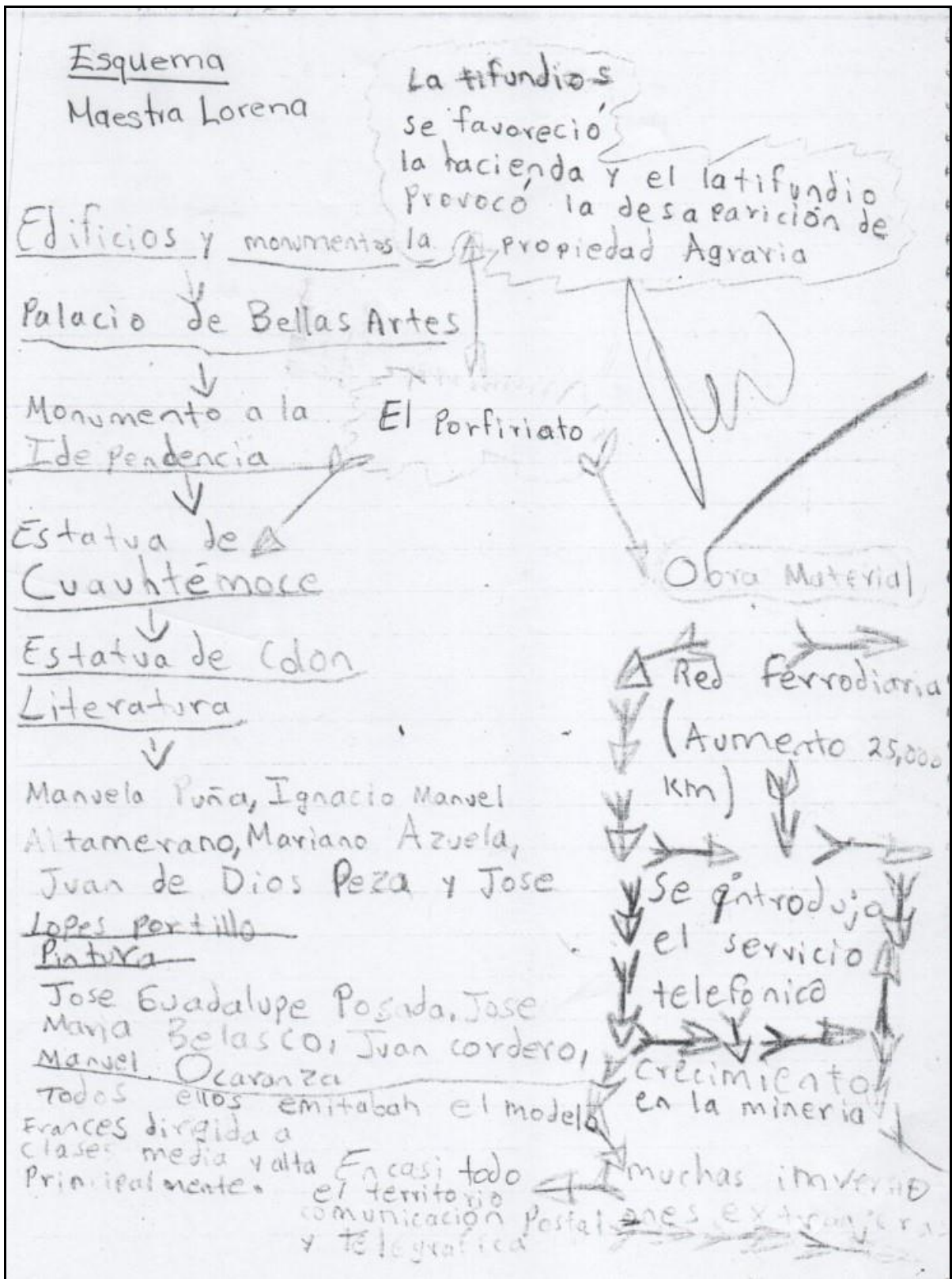
1º ¿Qué motivó la huelga? las maximas horas de trabajo y poco salarios a los obreros.

2º ¿Quiénes la iniciaron? los mineros Mexicanos

3º ¿Las participaciones fueron justas? si  
¿por que? recibian poco salario.

4º Si fueras el dueño ¿que harías para evitar una huelga? pagarles unos 2 pesos más y menos horas de trabajo.

Esta imagen presenta el tipo de **preguntas** de reflexión que la maestra Flor trabaja con sus alumnos durante la clase.



Aquí se expone un **esquema** que la maestra Lorena elaboró con sus alumnos para organizar la información sobre el tema del porfiriato.

22/12/2016

22

A.E. - Reconoce las causas de la Revolución Mexicana, los momentos del desarrollo de la lucha armada y las propuestas de los caudillos revolucionarios.

Contesta lo que se pide.

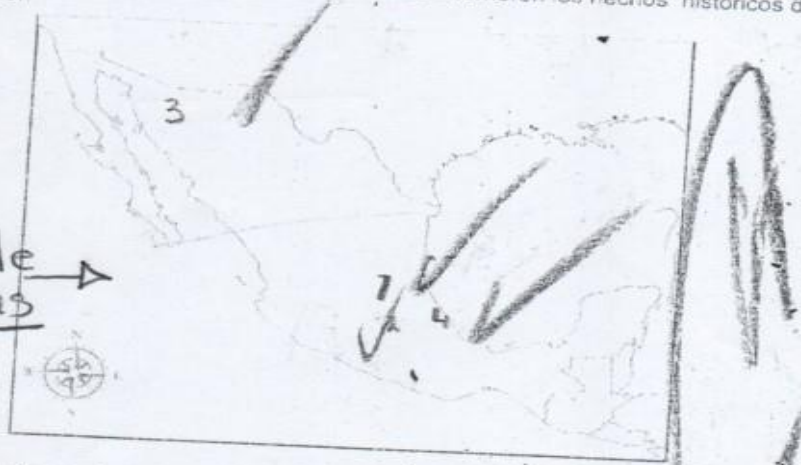


VICTORIANO HUERTA

¿Por qué se llamó "El usurpador" a este personaje? se autoproclamó presidente.

Coloca el número en el mapa según el lugar donde ocurrieron los hechos históricos de la parte inferior.

Uso de mapas



- 1. Promulgación de la Constitución en Querétaro.
- 2. La "Decena Trágica" en la ciudad de México.

- 3. Huelga de mineros en Cananea, Sonora.
- 4. Huelga de la fábrica textil en Río Blanco, Veracruz.

### Constitución de 1917

A.E. - Valora las garantías establecidas en la Constitución de 1917 para la conformación de una sociedad más justa.

Investiga en diversas fuentes el siguiente artículo constitucional.

ARTICULO 3º  
Establece que la educación que imparta el Estado: será gratuita, laica y obligatoria.

Maestra Ma. Cristina

En este ejercicio se observa el uso de mapas para lograr la ubicación espacial de los hechos históricos.



## **Anexo 6. Movimiento estudiantil de 1968 versión autores vs LTGH**

### Esta es la versión que los autores entregaron a la SEP

#### **Movimiento estudiantil de 1968**

En el verano de 1968, haciendo uso del derecho constitucional de los mexicanos a expresar libremente sus ideas, dieron inicio una serie de protestas estudiantiles contra las autoridades policíacas y del gobierno de la ciudad que terminaron el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, en la ciudad de México, con la muerte de estudiantes y ciudadanos a causa de los disparos que se hicieron contra la multitud reunida en ese lugar.

En la década de 1960 varios países vivieron conflictos protagonizados por amplios sectores de la juventud que estaba inconforme con las desigualdades económicas, políticas y sociales que había en sus sociedades y aspiraban a cambiarlas con un nuevo orden social que eliminara los privilegios y beneficiara a las mayorías. Sus ideales fueron calificados de izquierda, y criticados por quienes eran considerados de derecha porque se oponían al cambio que proponían aquellos en un mundo dividido por la Guerra Fría, como se conoció al periodo en que los Estados Unidos y la Unión Soviética se disputaban su supremacía política y económica a nivel mundial. Al mismo tiempo, esa juventud ya no compartía muchos de los valores y costumbres de las generaciones anteriores a la que pertenecían sus padres y habían buscado construirse una nueva identidad a través de la música, el teatro, el cine, la literatura, la poesía, el arte y la protesta política que les llevaron a transformar la condición de ser joven, sobre todo en las ciudades y entre las clases medias con educación universitaria. Un sector de la juventud mexicana participaba de esa euforia que pretendía cambiar el mundo, pero al igual que ésta se topó con los límites de una sociedad que no les reconocía o no les había dado un medio de organizarse y de ser reconocido como una parte de la sociedad con derechos, como lo eran los campesinos, los obreros, los empleados, y los empresarios, por lo que cada vez que pretendía reivindicar sus supuestos derechos era reprimida por las autoridades.

En años previos, desde la década de 1940 estudiantes de varias universidades y escuelas públicas –en la ciudad de México, Guadalajara, Sonora, Tabasco, Michoacán, y otros estados- se habían organizado y manifestado en huelgas su desacuerdo por algunas medidas de las autoridades escolares y políticas que consideraban contrarias a sus intereses –cierre de planteles, nombramientos de autoridades, recorte de presupuestos, agresiones físicas, cambios en los programas, injerencia de las autoridades en sus organizaciones y otros. Varios de esos conflictos se resolvieron y otros no, algunos concluyeron con intervenciones del ejército o de la policía y con el encarcelamiento de líderes estudiantiles acusados del delito de disolución social establecido a partir de 1941 en el Código Penal para aplicar la ley a mexicanos o extranjeros que difundieran o defendieran ideas, programas o normas de acción que perturbaran el orden público o pusieran en riesgo la soberanía nacional. Acusados de este delito fueron encarcelados también, durante los gobiernos de Ávila Camacho, Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines y Adolfo López Mateos, líderes de los maestros, ferrocarrileros y médicos que encabezaron protestas en defensa de sus derechos laborales.

En el año de 1968, con un amplio sector de la población trabajadora y estudiantil resentida por el autoritarismo del sistema político, México se disponía a celebrar los XIX juegos olímpicos que eran los primeros que se celebraban en un país latinoamericano, por lo que los ojos del mundo estaban puestos sobre nuestro país y el gobierno había dispuesto todo lo necesario para demostrar que México era un país moderno y merecía el reconocimiento internacional, pero no esperaba que esta aspiración se viera amenazada por un conflicto que comenzó por una riña entre estudiantes, ocasionada por viejas rencillas, que se convirtió en meses, por la torpeza y abusos policíacos y militares, en una protesta social que involucró a miles de estudiantes de escuelas públicas y privadas, profesores, trabajadores, y padres de familia que reunidos en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, demandaron a las autoridades la desaparición del cuerpo de granaderos, la destitución, con el nombramiento de personas idóneas, del jefe y subjefe de la policía metropolitana y del jefe del batallón de granaderos, la eliminación del delito de disolución social del Código Penal, la indemnización a los familiares de los estudiantes muertos y heridos en las protestas del mes de julio, y garantías a los estudiantes. En respuesta fueron reprimidos a balazos el 2 de octubre y muchos murieron, otros resultaron heridos y otros encarcelados. Entre los muertos hubo también miembros del ejército. La prensa, la radio y la televisión fueron hostiles al movimiento estudiantil durante todo el tiempo que duró y aun después de ser reprimido violentamente.

Este hecho no ha sido del todo esclarecido en sus causas, ni se ha aplicado la ley a los culpables, pero tuvo importantes repercusiones en la vida política de México en los años siguientes, pues los estudiantes y otros

grupos de la sociedad continuaron demandando la democratización del sistema político y la defensa de los derechos humanos que hoy día son reconocidos en nuestras leyes.

Fuente: Archivo electrónico, [smiranda@unam.mx](mailto:smiranda@unam.mx) Enviado: martes, 17 de noviembre de 2015 12:40.

### Versión que la SEP público en el LTGH de 5°

#### **El movimiento estudiantil de 1968**

En el verano de 1968, en ejercicio del derecho constitucional de expresar libremente las ideas, se inició una serie de protestas estudiantiles contra las autoridades de la ciudad de México, que fueron reprimidas por la fuerza y encarcelados algunos de sus participantes, entre ellos empleados y amas de casa.

En ese tiempo, los ojos del mundo estaban atentos a lo que ocurría en México porque por primera vez se realizarían los Juegos Olímpicos en un país latinoamericano. Al mismo tiempo, el mundo vivía los conflictos provocados por la competencia entre la Unión Soviética y Estados Unidos por imponer su dominio político y económico, lo que se conoció como Guerra Fría; a causa de ello la libertad de expresión había sido limitada. No obstante, en la década de 1960 surgieron protestas de amplios sectores de la juventud que estaban inconformes con las desigualdades económicas, políticas y sociales que había en sus sociedades, en países como Francia, España, Alemania, Brasil, Italia y Japón.

Los jóvenes demandaban un nuevo orden social que eliminara los privilegios y beneficiara a las mayorías. Sus ideales de cambio social fueron calificados como de **izquierda** y desdeñados por quienes consideraban que no había nada que cambiar. Por ello, fueron reprimidos por las autoridades de sus países al no reconocer el valor de sus demandas.

En México, un sector de la juventud compartía esos ideales, y la represión de que habían sido objeto una vez más les dio la oportunidad de protestar y exigir cambios. A su protesta se unieron trabajadores, profesores, amas de casa y ciudadanos inconformes con el autoritarismo del gobierno, el cual acusó a los estudiantes de ser una amenaza para la paz social. Esta acusación fue repetida y difundida en los periódicos, la radio y la televisión, y contribuyó a que la población tuviera una visión negativa de los estudiantes.

El 2 de octubre de 1968 se organizó un mitin en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, en la ciudad de México. Ahí demandaron a las autoridades la desaparición del cuerpo de granaderos; la destitución del jefe y el subjefe de la policía metropolitana y del jefe del batallón de granaderos; la eliminación del **delito de disolución social** del Código Penal; la indemnización a los familiares de los estudiantes muertos y heridos en las protestas llevadas a cabo el mes de julio, y garantías para los estudiantes.

En respuesta, los manifestantes fueron agredidos. Muchos murieron, otros resultaron heridos y encarcelados. La hostilidad del gobierno y de los medios de comunicación hacia el movimiento estudiantil fue tal que su magnitud fue silenciada.

Fuente: SEP (2015), p.p. 150-151.