

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LA PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y LA INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE MÉXICO

Ante el 50 aniversario de la aparición de los libros de textos gratuitos (LTG), la sección temática de este número presenta distintas facetas de la discusión general sobre este proyecto, iniciado en el sexenio de López Mateos en el marco del Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (comúnmente denominado Plan de Once Años) que, además de ser uno de los pocos que se ha sostenido transexenalmente, probablemente por lo mismo, ha tenido importantes consecuencias para el desarrollo no sólo de la educación básica, sino de la ampliación de oportunidades y del sistema educativo nacional en su conjunto.

Los trabajos que se incluyen en la sección temática van desde la discusión general del sentido de este programa en el contexto de la ampliación de oportunidades educativas para los distintos sectores y regiones del país, hasta la discusión detallada de algunos de los contenidos de los textos que resultaron de la última reforma que ha tenido este instrumento de la política educativa dirigida al apoyo de la formación básica. La presentación amplia de los contenidos y las temáticas tratadas por los distintos autores ha sido planteada magistralmente por su coordinadora, la doctora Rebeca Barriga, por lo que más bien me tomaré la libertad de expresar algunas ideas respecto de la situación social y educativa del país en nuestros días, que se vinculan tanto con el análisis como con los contenidos y el uso que tienen los LTG como instrumento de apoyo a la educación.

La intención es situar la discusión sobre los LTG en la reflexión sobre los procesos de selección de contenidos curriculares y estrategias pedagógicas, especialmente en una sociedad profundamente desigual, porque pienso

que servirá para explicitar que las decisiones tomadas no son neutras, atemporales o indiscutibles, sino resultado de las tensiones que en los distintos momentos se plantean entre los actores que participan en ellas. Como diría Bourdieu, los contenidos definidos en el currículum son resultado de las formas de valoración existentes en el campo y de los conflictos entre los distintos tipos de capital en juego dentro del mismo. Es decir, al seleccionar ciertos contenidos se recorta el conocimiento disponible y se delimita lo que finalmente se considerará como “socialmente” válido en términos de lo que debieran saber todos los ciudadanos de nuestro país. Pero la discusión y los recortes están permeados por el resultado de las pugnas de poder entre los participantes en el diseño de la currícula. De ahí que, según quien gane, ejercerán mayor violencia simbólica sobre algunos de los miembros de la sociedad-nación que, por ejemplo, de la que supondrán para quienes pertenecen al grupo de los ganadores de la contienda. El proceso y resultado de la discusión, por tanto, reflejan diferencias en la concepción del mundo y la educación, que se basan en los principios y valores que defienden quienes intervienen en las negociaciones.

Las propuestas de selección de conocimiento en procesos de formulación de cambios o modificaciones de la currícula, sea del nivel que sea, generan conflictos de intereses que se derivan de que las alternativas propuestas por los participantes implican diferentes interpretaciones del pasado, variaciones en la jerarquización de lo relevante en el presente y perspectivas de futuro entre los distintos contendientes por delimitar un nuevo contenido curricular, pues en ellas los que intervienen expresan sus expectativas y proyectos.

Al mismo tiempo que la decisión sobre qué deberá enseñarse implica relaciones de poder, la diferenciación del conocimiento que se ofrece en los distintos niveles de lo que se denomina sistema educativo nacional (SEN) está regulada por secuencias derivadas de la lógica cognitiva, es decir, del reconocimiento de que se requieren ciertos antecedentes para avanzar ordenada o sistemáticamente en la comprensión de una disciplina o área de conocimiento.¹ Así, la selección de conocimiento considerado como pertinente en cada nivel descompone y cumple, en distintos grados o con diferentes énfasis, el doble objetivo de *a)* transmitir el conocimiento acumulado, informar y brindar a los estudiantes los recursos y herramientas disponibles en un campo y *b)* propiciar la integración de las nuevas generaciones a la cultura, la vida económica y política del país, reforzando así la cohesión, la permanencia y reproducción de la sociedad.

La formación a nivel básico, aunque supone el dominio de contenidos básicos de lecto-escritura, matemáticas, ciencias naturales y geografía, se concentra en mayor medida en la generación de hábitos disciplinados de trabajo, la asimilación de principios y valores en los educandos que promuevan la construcción de representaciones colectivas, una identidad compartida, que permitan la integración y la cohesión social (Apple y King, 1986). La educación del nivel superior, en cambio, buscaría generar los expertos y especialistas necesarios para resolver los problemas sociales de distintos tipos, enfatizando por tanto la obtención de información, herramientas y conocimientos especializados, aunque tampoco deja completamente de lado la dimensión formativa, ética y moral de la educación.

Desde el último cuarto del siglo XX, por la velocidad con que cambian los conocimientos y las habilidades requeridos para desarrollar cierto tipo de trabajo, resulta casi imposible mantener la correspondencia, relativamente estable en el pasado, entre la currícula basada en la definición de contenidos a aprender y perfiles de egreso definidos en los programas de estudio y las cambiantes cualificaciones demandadas en las distintas posiciones y espacios del mercado laboral.

En este contexto, se ha afirmado que no es pertinente continuar con la lógica de diseñar los procesos formativos utilizando únicamente el método de las cualificaciones, es decir, partiendo de un análisis pormenorizado de las exigencias concretas de los puestos de trabajo. Tanto o más importante que esto, sería identificar las competencias que permiten a los trabajadores responder no sólo a las exigencias actuales del puesto, sino también adaptarse con rapidez y eficacia a los cambios que con toda seguridad acabarán produciéndose en los puestos de trabajo. Son estas competencias, concluye Coll (2009), las que deben situarse en el centro de los procesos de formación en los distintos niveles del SEN.

Es indudable el avance del país durante la segunda mitad del siglo XX en términos de ampliación de oportunidades de acceso a los servicios educativos pues: *a)* hoy prácticamente se atiende a toda la población en edad de estudiar la primaria, *b)* se ha avanzado en la cobertura de preescolar y secundaria para lograr su generalización, más de dos tercios de los jóvenes están participando en alguna de las modalidades de educación media, y *c)* si en la década de los setenta sólo 2.7 de cada cien jóvenes asistían a la universidad, hoy esta proporción rebasaría 20% del grupo en edad. Sin

embargo, no podría decirse que se haya logrado superar la inequidad en la distribución de los beneficios de la educación. A pesar del señalamiento de algunos sobre que las nuevas tecnologías de información y comunicación y la generalización de la educación primaria ponen en cuestión la permanencia de un programa como el de los LTG, es importante destacar que subsisten importantes brechas en términos de calidad de la educación recibida, las oportunidades de permanencia, egreso y graduación de los distintos sectores sociales (Schmelkes, 1998). Otro argumento importante en pro de la necesidad de mantener la inversión pública en educación – incluido el programa de producción de materiales de apoyo a lo que se define como enseñanza básica– sería que entre el momento del surgimiento de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) y de los primeros LTG hace 50 años y la actualidad, no puede considerarse que hayan variado significativamente los niveles de desigualdad en el país. Si bien ha aumentado la riqueza, no ha mejorado su distribución. En 2008 el 10% más pobre recibía 1.2% de los ingresos de los hogares, el 10% más rico recibía 40.3% del total del ingreso nacional (Tello, 2010: 254).²

Para mejorar las oportunidades se ha hecho, también en las últimas décadas, un esfuerzo por articular distintas esferas de la política social a través de programas de apoyo focalizado a poblaciones objetivo como Solidaridad y Progresá, a través de cuya evaluación ha resultado claro que para lograr un mejor nivel de desarrollo el país requiere establecer estrategias multisectoriales para el combate a la pobreza extrema. Desde inicio del presente siglo la SEP (2001) plantea –cuestión que se retoma en el actual Plan Sectorial de Educación (2007-2012)– que intensificará la coordinación con el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Secretaría de Desarrollo Social y otras dependencias federales para la extensión, depuración y control comunitario de los desayunos escolares. Asimismo, señala que la integración efectiva del educador a la vida de las comunidades más pequeñas podría apoyar de manera significativa el incremento en la efectividad del proceso y el logro educativo. En lo que se refiere a la población migrante, indica que se reforzarán los programas vigentes para hijos de jornaleros, además de instrumentar nuevos mecanismos de registro escolar para facilitar el seguimiento de los estudiantes cuando cambian de residencia y el ajuste a los tiempos propios de los ciclos agrícolas. Se desarrolló un programa de becas para ampliar la posibilidad de continuar los estudios de nivel superior PRONABES, que ade-

más de buscar complementar el ingreso, propone apoyar con tutorías las carencias de capital cultural y los déficits que pudieran acarrear los estudiantes de los niveles formativos anteriores. Lo que pone en evidencia un cambio en la orientación de las políticas, que Silvia Schmelkes caracterizó como:

[...] la calidad de la educación ya no debe ser medida en términos cuantitativos (o meramente estadísticos), sino en cualitativos, donde la educación esté vinculada más “con la calidad de vida” [de los individuos], que con su impacto económico, traducido en niveles de ocupación e ingreso (Schmelkes, 1998:176).

La discusión que prevalece en el campo busca discernir los para qué, los qué y los cómo de lo que debe contener la enseñanza de los distintos niveles del SEN, así como argumentar en favor o en contra de alguna de las siguientes tesis antagónicas: la necesidad de universalización y homogeneización de los contenidos ofrecidos y las estrategias planteadas para la educación básica o la especificación y adaptación de los mismos en función de distintas situaciones o contextos socio-culturales.

Por un lado, la forma de responder estas preguntas se asocia con el sentido que puede tener la educación, no sólo para la sociedad, el mercado o el Estado, sino para aquellos que cada vez pasan una mayor cantidad de años dedicados fundamentalmente a asistir a la escuela y a las labores que fuera de ella están relacionadas con el proceso escolar (tareas, ejercicios, proyectos, búsqueda de información, etc.). Elementos que adquieren particular relevancia si pensamos en la educación que debe proporcionarse a todos los ciudadanos, es decir, aquella que en cada momento se define como básica, obligatoria y gratuita. La que es un derecho de todo ciudadano y convierte en una obligación del Estado garantizar el acceso de todos, al menos a aquellos elementos que se consideran indispensables para propiciar, como diría Durkheim, la cohesión y la integración de las nuevas generaciones a la sociedad.

Si retomamos entonces la primera de las preguntas planteadas, **el para qué** de la educación básica, desde el punto de vista de la sociología clásica, ésta se relaciona con la necesidad de integrar en el proceso educativo todo aquello que se considere fundamental para lograr la integración nacional, la creación de una identidad, la construcción de representacio-

nes colectivas y significados compartidos por el conjunto de los mexicanos que permitan una convivencia armónica, productiva y la minimización del conflicto social.

El **qué**, las materias y los contenidos de este nivel educativo deben corresponderse con el hecho de que la sociedad cambia, si se transforman los recursos y elementos de que dispone para atender sus necesidades, organizarse y resolver sus problemas, dichos cambios debieran reflejarse en los contenidos educativos. Razón por la cual la definición de los contenidos de las habilidades y conocimientos que se consideran básicos también son variables a través del tiempo. En el currículo se selecciona y presenta el conocimiento que ha sido considerado como válido por un conjunto de actores involucrados en este proceso y comprende además una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos que reciben ese conocimiento dentro de la escuela, puedan asimilarlo en la mejor manera posible y posteriormente aplicarlo en las situaciones de vida en que lo requieran (Eggleston, 1989). Dicho currículo es la base para la elaboración de los materiales de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje.

A través de los LTG, el Estado, además de contrarrestar la desigualdad en el acceso a la educación, se asegura una mayor integración a través de un conducto obligatorio y gratuito para la difusión ideológica (Villa Lever, 1988). Sin embargo, el acuerdo en la definición del qué es “lo básico” en la educación básica no es fácil de alcanzar; por un lado, por la diversidad de puntos de vista y de intereses involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje; por otro, porque el cúmulo de conocimientos y la velocidad de su producción requerirían de integrar cambios continuamente, a una velocidad que, por la complejidad de las negociaciones y acuerdos entre los interesados y participantes en los procesos educativos, no parecería poder lograrse, al menos dentro de la visión que considera a la currícula como un conjunto de contenidos asociados a programas poco flexibles y centrados en los contenidos, más que en la construcción de los instrumentos, capacidades o habilidades que deben propiciarse para que el individuo pueda movilizarlas en la solución de problemas en diversos contextos.

Ante el creciente volumen y la velocidad de acumulación del conocimiento en los distintos campos especializados, cada vez resulta más difícil pensar que la reforma del currículum puede consistir simplemente en añadir nuevos conteni-

dos, incluso si se aceptara excluir algunos de los que se enseñaban anteriormente para no volverlo imposible de impartir en el tiempo disponible, cuestión por demás compleja ya que afecta rutinas e intereses de quienes cotidianamente están al frente de los cursos en las escuelas. Esto explica las resistencias de distinto tipo que dificultan los acuerdos de modificación o actualización curricular. Podemos imaginar la reflexión de algunos profesores: “Si yo siempre he enseñado cierto contenido o materia, no puede ser excluido, es importante que continúe siendo parte del programa”, por ello en el curso de las negociaciones lograr un acuerdo puede llevar a sobrecargar aún más los programas de estudio de los distintos grados o niveles.

Para Coll (2009) los ya de por sí sobrecargados currícula de la educación básica son, al menos en parte, la causa de la ya mencionada pérdida de sentido del proceso escolar para sus participantes: para muchos maestros, porque viven frustrados al no lograr que sus alumnos asimilen lo que se define como básico o necesario; en el caso de los estudiantes por tener que aprender cuestiones totalmente alejadas de su experiencia cotidiana y sus intereses. Por tanto, lo que se requiere es una revisión más radical del para qué y el qué debe enseñarse al conjunto de la población para garantizar su integración creativa, activa y productiva en las nuevas sociedades denominadas del conocimiento, caracterizadas por la paulatina generalización del acceso a un volumen creciente de información que difícilmente puede integrarse, a la velocidad en que se genera, a la currícula escolar en ninguno de los niveles. Frente a esto se requiere tomar decisiones drásticas, jerarquizar y establecer criterios de discriminación tanto en términos de validez, como de utilidad o aplicación práctica, para lograr generar las competencias que el alumno requiere para seguir aprendiendo toda la vida.

Por ello, tanto los contenidos como los tiempos necesarios para asimilarlos varían históricamente. Un ejemplo claro es que lo que se concibe como nivel básico, que constitucionalmente ha sido definido como obligatorio y gratuito para todos los integrantes de nuestra sociedad, se ha ido expandiendo para incluir, a partir de 1992, la enseñanza secundaria y, desde 2003, la educación temprana o preescolar, prácticamente duplicando en las últimas dos décadas, de seis a doce años el lapso en que supuestamente todos los niños y jóvenes del país pasarían la mayor parte de su tiempo en la escuela o en actividades relacionadas con ella. En este nivel se busca introducir a los nuevos miembros de la sociedad

en el manejo de lo que se concibe como los conocimientos, capacidades y principios que todo mexicano debe tener para poder desarrollarse en la sociedad.

El **cómo**, por otro lado, representa un gran reto en nuestros días, en la medida en que la experiencia escolar compite con una amplia gama de posibilidades de obtención de información a través de las nuevas tecnologías, los medios masivos de comunicación y la permanente interconexión con pares en cualquier momento y lugar a través de celulares, blackberrys o ipod's que aprovechan las ventajas de la red inalámbrica. De ahí que las lecciones tradicionales, tipo conferencia impartida por el profesor, la asignación de ejercicios rutinarios o las exigencias de memorización contribuyan al desinterés de los estudiantes por el trabajo escolar, incluso de aquellos que no tienen dificultades aparentes y obtienen buenos resultados en las evaluaciones.

En este sentido podrían plantearse dos tipos de estrategias analíticas complementarias para enfrentar el estudio y evaluación de los resultados de los distintos instrumentos de la política educativa, entre ellos los libros de texto gratuito que, como señala Villa Lever (1998), no han sido objeto de la debida atención dentro de la comunidad de los investigadores educativos: *a)* la que reconstruye la dinámica de selección de contenidos y estrategias, considerando los procesos de negociación y sus resultados y *b)* la que analiza lo que ocurre durante los procesos de aplicación a la cotidianidad escolar de las transformaciones curriculares estudiando sus efectos en contextos sociales, disciplinarios o escolares específicos, cuyos resultados se espera que variarán significativamente debido a la heterogeneidad de los mismos.

El debate sigue abierto, las políticas universalistas plantean la necesidad de generar los elementos compartidos que permitan la cohesión y la reproducción de la sociedad. Los defensores de las políticas focalizadas argumentan que sería más adecuado atender la especificación de los contenidos educativos considerando las distintas necesidades de los grupos sociales, lo que pone en tela de juicio dos de los fundamentos del "Estado social" mexicano: el acceso universal y el papel redistributivo de las políticas sociales. No es éste, sin embargo, el espacio adecuado para profundizar en el debate, pero sí para iluminarlo, para provocar un mayor interés de quienes tienen a la educación como objeto central y de estu-

dio, respecto de la necesidad de avanzar en el conocimiento de los efectos y resultados de políticas de ambos cortes.

En los trabajos que se han realizado sobre los LTG, hay un sinnúmero de críticas que podríamos considerar válidas y, sin duda, deberían seguirse realizando este tipo de análisis sistemáticos en aras del perfeccionamiento de un instrumento que, a lo largo de la historia, ha probado ser un vehículo útil para la universalización de la educación considerada como básica y obligatoria en la formación de todo ciudadano. Lo que no habría que olvidar, dada la profunda desigualdad que caracteriza a nuestra sociedad, es que la intención fundamental de una educación básica generalizada y compartida por todos –con independencia de la ubicación de los estudiantes en la estructura social, a pesar de que como ya se señaló ni es neutra, ni refleja en la misma medida los intereses y perspectivas de todos– busca ampliar las oportunidades de quienes se encuentran en condiciones de mayor fragilidad, e integrarlos dotándolos de los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para integrarse a las sociedades modernas. Fallas hay muchas, en los contenidos, las formas de encararlos y los ejercicios definidos o las estrategias para apoyar los procesos de aprendizaje, por lo que sin duda los LTG son perfectibles y en esto, como comunidad de investigación en educación, tenemos grandes responsabilidades que afrontar.

Finalmente, no hay que olvidar que la currícula explícita, que es la que se plantea en los programas y los materiales de apoyo a la enseñanza aprendizaje (LTG), no hacen sino una parte, no siempre la más significativa, de los procesos educativos. Lo que Eggleston (1989) y otros han llamado el currículum oculto depende de la interacción de los individuos no sólo en el aula, sino dentro del contexto escolar y constituye el espacio donde ocurre la interiorización de valores, principios y actitudes frente al mundo y a los otros. Por ello, cualquiera que sea la definición de los contenidos y estrategias pedagógicos, no hay que olvidar que siempre corren en paralelo a la unión en el presente de la acumulación de experiencias de quienes intervienen en el intercambio de ideas, emociones y argumentos en el aula y la escuela.

Esto no invalida el papel que tienen la currícula formal y los materiales de apoyo, que incluso podría ser mayor si se perfeccionan para que promuevan el desarrollo de habilidades y capacidades para la comprensión,

manejo y aplicación del conocimiento, en términos de igualación de oportunidades para la gran mayoría de la población del país que, de otro modo, no tendría condiciones para adquirirlos. Sin embargo, sobran razones para encontrar mejores formas de participación de los investigadores educativos en su definición y elaboración, pues tampoco es posible desconocer su relevancia como instrumento en manos del Estado para construir una identidad, una serie de representaciones sociales compartidas que puedan servir, como diría Elster (2006), de cemento a la sociedad.

ROCÍO GREDIAGA KURI, DIRECTORA

Notas

¹ No se puede aprender a sumar si no se ha comprendido la noción de cantidad, no se puede aprender la multiplicación si no se ha logrado entender la suma y así sucesivamente.

² En el momento en que López Mateos propone el llamado Plan de Once años, la distribución del ingreso, como señala Anzures (2011), en el primer artículo que se presenta en la sec-

ción temática contenida en este volumen, el (percentil) decil económico más alto de los hogares mexicanos recibió el 40.8% del ingreso disponible; los siguientes dos deciles obtuvieron el 30.3%; los siguientes tres percibieron el 16.9%; y los cuatro últimos (referentes al sector más desfavorecido de la población) registraron apenas el 12% del ingreso disponible.

Referencias

- Anzures, Tonatiuh (2011). "El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, núm. 49, pp. 363-388.
- Apple, Michael y Nancy King (1986). "Economía política y control escolar en la vida cotidiana", en *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- Coll, Cesar (2009). "Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar", COMIE (ed.) Conferencias magistrales, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009), Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Eggleston, John (1989). "Sociología y currículo", en *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires: Troquel.
- Elster, John (2006) *El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social*, Ciudad de México: Gedisa.
- Schmelkes, Sylvia (1998). "La educación básica", en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, Ciudad de México: FCE, pp. 173-191.
- Tello, Carlos (2010). *Sobre la desigualdad en México*, Ciudad de México: UNAM.
- Villa Lever, Lorenza (1988). *Los Libros de Texto Gratuitos. La disputa por la educación en México*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.