

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE HISTORIA

**EL USO DE LA IMAGEN EN LOS LIBROS DE TEXTO  
DE HISTORIA DE MÉXICO. SECUNDARIA.**

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
**LICENCIADA EN HISTORIA**

**PRESENTA:**

DANIELA LUISELLI GARCIADIEGO

**ASESOR:**

DR. ÁLVARO VÁZQUEZ MANTECÓN

MÉXICO, D. F. MARZO 2014



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**El uso de la imagen en los libros  
de texto de Historia de México.  
Secundaria.**

**Daniela Luiselli Garciadiego**

Ciudad de México, Marzo 2014.



A mis pacientes padres, Cassio y Paz Alicia, que han visto titularse sus hijas menores antes que las mayores.

A Álvaro Vázquez Mantecón, por su enorme conocimiento y apoyo, pero sobretodo paciencia, pues seguramente no ha tenido una tesista más lenta que esta.

Un reconocimiento a mis sinodales Ricardo Gamboa, Rubén Amador Zamora, Elisa Speckman, y Deborah Dorotinsky quienes me brindaron su apoyo en este proyecto.

A mi amiga entrañable Itzel Rodríguez Mortellaro, sabia entre sabias, que siempre ha estado junto a mi.

A todos mis compañeros del mundo del libro de texto; gracias por su apoyo para hacer y deshacer y por las largas noches de cierre de edición. Especialmente Antonio Moreno Paniagua, Juana Laura Vega, Miguel Quintero, Iván Vázquez de quienes tanto he aprendido. Y muy cariñosamente a Amapola Sánchez Suárez del Real, alumna y compañera, a quien hice trabajar duro en los libros de texto.

A María Eulalia Ribó quien me introdujo en la didáctica de la historia, y a Tania Carreño socia en estos menesteres.

A cada uno de mis alumnos de secundaria y bachillerato (1992 a 2014) que han sido y son mi inspiración.

Va por Pacha, Mariana, Bárbara, Valeria, Julia, Maia, Nené, Ripstein y Carlos Andrés.



# Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>4</b>
1.1. Planteamiento de hipótesis	14
<b>2. Marco teórico. La imagen y su carácter didáctico</b>	<b>25</b>
2.1. La lectura de imágenes	33
2.1.1. El trabajo con el grupo	38
2.2. La iconicidad de las imágenes en la enseñanza de la Historia	47
2.2.1 La lectura de textos y la lectura de imagen	49
2.3 Lineamientos de la SEP sobre la función didáctica de la imagen en el libro de texto	54
<b>3. La imagen en los libros de texto de secundaria</b>	<b>61</b>
3.1 Análisis cuantitativo y cualitativo de las imágenes en los libros de texto de Castillo, Terracota y Patria	80
3.2 Características de los libros de Castillo, Terracota y Patria	86
3.3 Análisis de los libros de Castillo, Terracota y Patria	109
3.4 ¿Éstos textos enseñan al alumno a leer o decodificar la imagen?	123
<b>4. Conclusiones</b>	<b>130</b>
4.1 Conclusiones del análisis de los tres libros	130
4.2 Conclusiones generales	135
<b>Anexo</b>	<b>144</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>150</b>



# 1. Introducción

Alicia empezaba ya a cansarse de estar sentada en aquel banco junto a su hermana y de no tener nada que hacer. Había echado un par de ojeadas al libro que su hermana estaba leyendo, pero en el no había ni dibujos ni diálogos, “¿y qué sentido tiene un libro, pensaba Alicia, sin dibujos ni diálogos?”

Lewis Carroll. *Alicia en el país de las Maravillas*.

La imagen creada por el ser humano, desde la Prehistoria, tiene un importante papel para las sociedades como transmisora de información. Si nos detenemos a observar las diversas muestras de pintura rupestre podemos afirmar que los grupos prehistóricos comunicaban tanto sus actividades cotidianas, como el mundo mágico religioso que los rodeaba. Es a partir de entonces que vivimos bajo la supremacía de la imagen; y es tal que, las sociedades humanas nos hemos convertido en una *cultura visual*. Esto es así gracias a que los humanos, a diferencia de los primates somos capaces de realizar abstracciones simbólicas, y uno de los vehículos más importantes para ello es sin duda la imagen. Ésta es la base de la tesis de Giovanni Sartori: el homo sapiens ha pasado a ser el *homo videns*.

La presencia de la imagen siempre ha acompañado al ser humano. Su primer gran momento de apogeo, se dio en el seno de las sociedades del mundo antiguo y mesoamericano. Las imágenes enriquecieron desde las cerámicas más sencillas, hasta el interior de los palacios, templos y tumbas. Para el Renacimiento la imagen volvió a vivir otro gran impulso gracias al quehacer artístico y a la imprenta. Los cientos retratos de la pujante burguesía comenzaron a convivir con los perpetuos temas religiosos y filosóficos.

Así pues, el carácter de la imagen desde entonces sigue siendo el mismo: la representación del mundo social y natural, las actividades cotidianas y, desde luego, el mundo espiritual aunque con un mucho mayor grado de complejidad.

Sin duda un cambio importante es la inclusión de la imagen en documentos en soporte de papel, especialmente libros. Los textos impresos anterior a Gutenberg contaban con una circulación limitada haciendo que las imágenes y viñetas que portaban información visual eran apenas vistas por un sector letrado de las distintas sociedades. A partir de la imprenta la circulación de textos con imágenes fue creciendo de manera exponencial, y con ella nuestra forma de interactuar con la información visual.

En la historia de la humanidad existen, según Peter Burke, dos grandes revoluciones visuales que generaron la producción masiva de la imagen y su universalización. La primera de estas revoluciones fue la imagen impresa gracias a técnicas como la xilografía y grabados, que permitieron reproducir cientos de copias idénticas en libros, postales o carteles. La segunda se produjo gracias a la invención de la fotografía en 1839, de la que posteriormente surgirán el cine, la televisión y la imagen digital.

Fue especialmente desde el invento de la fotografía, cuando la imagen se implantó en casi todos los ámbitos de nuestro entorno cotidiano. Basta con salir a la calle, navegar en internet, encender un celular o la televisión para vernos rodeados de imágenes –o quizá tendríamos que decir “bombardeados” por ellas–. La fotografía se desarrolló de manera simultánea a otros importantes medios de comunicación –ferrocarril, telégrafo, barco de vapor– que tenían como característica común el acortar distancias espaciales e incluso temporales. Y es en este mismo sentido que la fotografía acota distancias espaciales pero sobretodo temporales. Así pues desde la década de 1840 comunica *información visual* que queda de alguna manera “congelada” en el tiempo sobre una placa, papel o pantalla digital, información que es vista en lugares o tiempos distantes.

Además de plasmar las imágenes de personas, ciudades, ejércitos, escenas cotidiana o acontecimientos, la fotografía se empleó para reproducir obras de arte como pinturas, esculturas, edificios, monumentos históricos y zonas arqueológicas. Gracias la fotografía comenzó a circular *información visual* de otras artes cuya consecuencia principal fue que permitió una mayor conocimiento entre sociedades alejadas geográficamente. Asimismo la tecnología permitió que una misma imagen pudiera reproducirse numerosas veces en diversos medios impresos: “Se sustituye la singularidad de la existencia [de la imagen] por la pluralidad de la copia” expresa el crítico de arte alemán Walter Benjamin<sup>1</sup>. Esta es sin duda una revolución dentro de la historia visual, pues permitió que la imagen se democratizara aún más, extendiendo su presencia a un amplio sector de las sociedades.

Así pues desde su invento en el siglo XIX, la fotografía se ha difundido de manera vertiginosa en casi todas las sociedades del planeta. Su éxito es tal que consumimos las imágenes que nos rodean: familiares, publicitarias, informativas, periodísticas, televisivas, educativas, artísticas y muchas más. Sin embargo, nuestra capacidad para analizar esta enorme cantidad de imágenes no se ha desarrollado, necesariamente, de la mano con las habilidades para reflexionar sobre ellas, entender la intención de quien las produce, leer entre líneas sus mensajes que difunden o su calidad estética. Todo este material icónico nos ha sobrepasado como sociedad, debido a la falta de alfabetización visual. A pesar de que estemos rodeados de imágenes, no nacemos sabiendo leerlas. Por ello, para poder decodificar los mensajes que nos brinda el material icónico, debemos aprender “a leer entre líneas”, para realizar un análisis más allá que la mera contemplación. Planos, personajes, ángulos, soportes, intención del autor, conceptos que veremos más adelante. La alfabetización visual permite a las

---

<sup>1</sup> Walter, Benjamin “La obra de arte en la era de su reproducción técnica” (1936) en Burke, Peter, *Lo visto y lo no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Critica, Barcelona, 2005. P. 22. También recuperable en: <http://diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/benjamin.pdf> . Consulta: diciembre 2013.

sociedades hacer una lectura no sólo eficiente sino analítica, que le permita acercarse a saberes significativos.

La imagen fotográfica hoy en día tiene presencia en todo nuestro quehacer social: en lo familiar, en lo personal, en lo secreto de nuestras vidas. Pero también en el ámbito social, ya sea como arte en sí misma o como herramienta de propaganda política, comercial, social o didáctica. La imagen ayuda a enseñar códigos de conducta moral, religiosos, valores sociales, patrióticos, así como los conocimientos escolares reproduciendo desde una célula hasta un acontecimiento histórico.

Es importante, tomar en cuenta que la imagen fotográfica es susceptible a manipulaciones que alteran la información visual. En realidad estas modificaciones se han hecho desde el inicio de la práctica fotográfica, empleando para ello cartonillos durante la impresión con el fin de trucar una imagen. Hoy esto se hace gracias a programas de cómputo que permite que cualquiera pueda cambiarlas, incluso desde un celular. La alteración va desde un simple retoque de luz o color o hasta eliminar algunos elementos de la imagen. Pero no sólo la imagen fotográfica se puede intervenir con estos programas: pinturas, grabados, etc., son también susceptibles a estas modificaciones<sup>2</sup>. Como consecuencia, tanto Burke como Sartori plantean que la información original se transforma y con ello la intención de quien las produjo.

La virtud de la fotografía de “congelar” información visual, así como la facilidad de transportar y enviar copias impresas, hicieron que una de sus primeras aplicaciones fuera en el ámbito militar. Éstas fueron fotografías aéreas, tomadas desde globos aerostáticos, que brindaban información militar de primera mano sobre los terrenos donde se desarrollaría una batalla o bien el tipo de armamento con las que contaban las huestes enemigas. En este mismo sentido Rebeca Monroy Nasar afirma que ámbitos artístico y familiar también acogieron

---

<sup>2</sup> En más de una ocasión como editora recurrí a la modificación de imágenes. Por ejemplo en fotografías contemporáneas de campo o ciudades he eliminado basura o bien borrado las marcas comerciales de los anuncios que aparecían en la toma.

rápidamente a la fotografía. Finalmente y poco a poco la imagen se colaría en los ámbitos político-propagandístico, periodísticos y educativos. La imagen impresa ha tenido una enorme diversidad de usos en todos los ámbitos: político, económico, social, cultural, científico, tecnológico y, claro está, el educativo.

En los siglos xx y xxi la imagen fotográfica tuvo, y tiene, un papel preponderante en la sociedad: es movilizadora de ideologías, hábitos de consumo y, por supuesto, es una de las herramienta educativas más valiosas para todas las disciplinas y todas las edades. Si bien es cierto que la imagen en los materiales didáctico está presente desde lo siglo XVI en silabarios y catecismos, en la actualidad la imagen fotográfica llega a los alumnos del preescolar hasta el postgrado, en su vida académica cotidiana. Imágenes fotográficas en diversos soportes, libros, videos, tabletas, internet, celulares que transmiten información, y con ello un aprendizaje. Y aquí nuevamente incide lo dicho por Sartori en el sentido que las sociedades de la actualidad usamos la imagen más que nunca para comunicarnos, para dar significado a emociones y conceptos, a todo lo que hacemos; somos una cultura 100% visual.<sup>3</sup>

Desde las primeras décadas de existencia de la fotografía, ésta formó parte importante del ámbito familiar especialmente con las *Carte de visite* en la que personas de diferentes estratos se retrataban en estudios de fotógrafos profesionales a fin de fijar su imagen. Este tipo de retratos proliferaron entre las décadas de 1870 y 1880, creando una moda –arraigada especialmente en México que llevó guardar, coleccionar e incluso a hasta intercambiar fotografías de familiares, amigos y hasta de importantes personajes de la cultura y la política. Personajes de las diferentes cortes reales, por ejemplo, eran objeto de esta *albulanía*, como le llama Aurelio de Los Reyes. Quien nos explica que las tarjetas de visita eran llamadas así pues estas tenían un formato de 10 x 21cm, al igual que las tarjetas de presentación.

---

<sup>3</sup> Sartori, Giovanni, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, Buenos Aires, 1997.

La albuganía, iniciada en México a mediados del siglo XIX, se incrementó y enriqueció notablemente con la llegada de la tarjeta de visita, pues las familias y amistades pudieron guardar y coleccionar, además de personajes famosos, imágenes de sus seres queridos como lo hacen constar las dedicatorias manuscritas al dorso de las fotografías.<sup>4</sup>

Debroise<sup>5</sup> explica asimismo, que en países como México el costo de equipos y asistentes que cargaran los equipos hizo que fueran pocos los “fotógrafos de exterior” y que esto, paradójicamente, favoreció el desarrollo de las fotografías de visita. Aguilar Ochoa<sup>6</sup> dice que la fotografía de tarjetas de visita tendrá asimismo un carácter claramente político y agrega que serán Maximiliano y Carlota quienes serán los primeros gobernantes en propagar de manera masiva su imagen con un fin propagandístico. Junto con los emperadores y más allá del ámbito familiar, se retrataron damas de la corte, colegas del Imperio y enemigos de éste, pero también prostitutas y criminales. Las tarjetas de visita hablan de la sociedad del que fotografiaron.

Por su parte los fotógrafos “de exteriores” que se dedicaban a fotografiar paisajes, zonas arqueológicas, monumentos o batallas, mostraban en un principio su trabajos a un reducido grupo de personas en exposiciones o publicaciones especializadas. Pero esto cambió con la llegada de nuevas técnicas que permitieron la reproducción masiva en materiales impresos como periódicos y revistas, de forma que cientos o miles de personas podían ver imágenes que acompañaban la información textual. Los paisajes fotografiados se incorporaron en el imaginario de personas que estaban a cientos de kilómetros de distancia. La información icónica se alojó en el subconsciente de una gran parte de la sociedad.

La introducción de la foto en la prensa es un fenómeno de capital importancia. Cambia la visión de las masas. Hasta en entonces, el hombre común sólo podía visualizar los acontecimientos que ocurrían a su vera, en la calle, en su propio pueblo. Con la fotografía, se abre una ventana al mundo. Los rostros de los

---

<sup>4</sup> De Los Reyes, Aurelio “Prólogo”, en Arturo Aguilar Ochoa, *La Fotografía durante el imperio de Maximiliano*, IIE/ UNAM, México, 2001, P. 9.

<sup>5</sup> Debroise, Oliver, *Mexican Suite. A History of photography in Mexico*. Ed. University of Texas Press, EUA, 2001. P.26.

<sup>6</sup> Arturo Aguilar Ochoa, *La Fotografía durante el imperio de Maximiliano*, IIE/ UNAM, México, 200, P.16.

personajes públicos, los acontecimientos que tienen lugar en el mismo país y allende las fronteras se vuelven familiares. Al abarcar más la mirada, el mundo se encoge. La palabra escrita es abstracta, pero la imagen es el reflejo concreto del mundo donde cada uno vive. La fotografía inaugura los mass media visuales cuando el retrato individual se ve sustituido por el retrato colectivo. Al mismo tiempo se convierte en un poderoso medio de propaganda y manipulación.<sup>7</sup>

Pese al crecimiento vertiginoso de la fotografía, durante las primeras décadas del siglo XX no todas las personas vivían bajo este bombardeo iconográfico tal como sucede en la actualidad. Peter Burke<sup>8</sup> dice, por ejemplo, que los niños “pretelevisivos” que crecieron en la década de los cuarenta del siglo pasado tuvieron una educación escolar e incluso universitaria construida básicamente con textos escritos con pocas o nulas imágenes impresas.

A partir de la corriente de Historia de las mentalidades, con autores como Philippe Ariès que ampliaron los ámbitos de estudio de la Historia, pues además de la historia política, económica y social, se incorporan como objeto de estudio ámbitos que se consideraban “menos serios” como los de vida cotidiana, vida cultural o ideología o historia de las mentalidades. Y con ello se emplearon de manera sistemática fuentes no escritas como herramientas, vestidos, objetos cotidianos y desde luego diversos tipos de fuentes visuales, especialmente la fotografía.

Para Burke<sup>9</sup> los historiadores no deben limitarse a trabajar la imagen únicamente como una simple ilustración, sino que además ésta nos permite fortalecer la imaginación histórica, entrar en contacto con *información no verbal*, pues desarrolla en el lector de imágenes la habilidad empática al identificarse con personas de otras latitudes temporales y espaciales.

Las imágenes históricas del cine, la televisión y también las de la pintura, los grabados, etc., frecuentes en museos, libros de texto y revistas, son poderosos artefactos culturales que al tiempo que representan un evento, generan nuevas representaciones dentro del capital imaginístico. Si bien una imagen puede denotar

---

<sup>7</sup> Freund, Gièle, *La fotografía como documento social*, Gustavo Gilli, Col. GG Mass Media, México, 1993, P. 96

<sup>8</sup> Burke, Peter, *Lo visto y lo no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona, 2005. P. 22.

<sup>9</sup> *Ibid*, p. 30.

cierto significado, más o menos convencionalizado, al ser interpretadas por nuevos lectores en contexto de acción diferentes [...] su significado puede transformarse y cambiar.<sup>10</sup>

Esta capacidad de entrar en contacto con conocimientos, con culturas de otros periodos y lugares, así como la gran variedad de posibilidades interpretativas hace que la imagen se convierta en una de las herramientas didácticas más importantes de nuestros tiempo. Las nuevas tecnologías en informática y comunicación –las multicitadas TIC– han permitido la fácil, pronta y barata reproducción de material icónico en libros, periódicos, revistas, discos compactos e internet, entre otros. Las escuelas y diversos materiales educativos se han visto inundadas por ellas. Y el libro de texto no es una excepción.

En las últimas décadas, en un gran número de países, los libros y revistas han vivido una verdadera revolución en su edición. Sus páginas, antes prácticamente blanco y negro, con pocas ilustraciones o fotografías se han llenado de gran colorido e imagen gracias a la reproducción a cuatro tintas de muy variado material icónico. Peter Burke en su obra *Visto o no visto* da cuenta, por ejemplo, cómo la influyente revista inglesa de Historia *Past and present*<sup>11</sup> –en la que han participado historiadores de la talla de Hobsbawm, Childe, Kats, Le Goff, o Duby– desde que se fundó en 1952 hasta 1975, ninguno de sus artículos contó con imágenes. Entre los años setenta y ochenta esta cifra se incrementó con 16 artículos acompañados de material icónico. Pero este numero aumentó considerablemente entre las décadas de 1990 y 2010.

Los libros de texto y diversos materiales didácticos y de divulgación de las ciencias sociales también vivieron esta revolución icónica. México no quedó aislado de este proceso. La Secretaría de Educación Pública así como editoriales particulares han

---

<sup>10</sup> Carretero, Mario, María Fernanda González, *La "mirada afectiva" en la historia: lectura de imágenes históricas e identidad nacional en Argentina, Chile y España*, p. 30, recuperable en:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8418](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8418) Consulta: diciembre 20013.

<sup>11</sup> <http://past.oxfordjournals.org/> Consulta: diciembre 2013.

apostado por esta riqueza visual en los materiales que producen, ya que reconocen a la imagen como una poderosa herramienta didáctica.

Además, entre los factores que las editoriales encontraron como una forma de incrementar sus ventas fue el diseño y la imagen: libros profusamente ilustrados hace que estos se conviertan en *productos* más atractivos para los potenciales *lectores/consumidores*. Pero ¿el profesor sabe explotar el gran potencial didáctico que le brindan las imágenes en su trabajo docente?, ¿los alumnos aprenden durante su educación básica a decodificarlas?, ¿las editoriales emplean de manera correcta la iconografía en sus materiales?

Tras estas reflexiones abro una serie de interrogantes que, más allá de la hipótesis misma, serán parte del hilo conductor de este trabajo, con la esperanza de que puedan ser respondidas: ¿Es posible traducir una imagen a palabras?, ¿qué puede hacer una imagen que una palabra no logra? ¿Por qué son imprescindibles para la didáctica de la historia?

## 1.1 Planteamiento de hipótesis

Somos como ciegos dentro de un texto. Gaette, 2010.

En los últimos cincuenta años, el libro de texto (o manual escolar) ha sido sin duda la principal herramienta docente en México. Si bien el libro de texto ha estado presente en el aula desde el siglo XIX, no es sino hasta mediados del siglo XX que su presencia se generalizó a la largo del país, sobretodo en las escuelas primarias.

Los libros de texto no sólo son el material con el que los alumnos entran en contacto con los contenidos que estudian o bien los ejercitan a través de sus actividades, sino que también se han vuelto la base en la que los docentes preparan sus clases e, incluso, para muchos hogares mexicanos –especialmente para aquellos que se encuentran en comunidades rurales y aisladas– se han convertido en los únicos libros que se encuentran en el estante familiar.

Justamente su carácter de material de educativo y de consulta tanto para alumnos como para docentes, responde a una política del Estado mexicano, encabezada por el presidente Adolfo López Mateos y el secretario de educación Jaime Torres Bodet que, en 1959, buscaba abatir el rezago educativo del país. Para ello se estableció la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, la Conaliteg<sup>12</sup>. Durante el primer año de la Conaliteg se imprimieron 16 millones de ejemplares, hoy esta cifra alcanza los 200 millones de ejemplares.<sup>13</sup>

Para que la educación gratuita fuera una realidad y no únicamente un mandato de la Constitución de 1917, Jaime Torres Bodet, como secretario de educación decretó la creación del Libro de Texto Gratito (LTG). El fundamento era que la gran mayoría de los padres de familia en México no tenía las posibilidades reales para pagar los materiales didácticos que sus hijos necesitarían a lo largo de su

---

<sup>12</sup> Conaliteg: [http://www.conaliteg.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33&Itemid=27](http://www.conaliteg.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=33&Itemid=27).

<sup>13</sup> Lima, Laura, et al, "Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México", en *Clio* 36. Disponible en [http://clio.rediris.es/n37/articulos/articulo\\_lima2001.html](http://clio.rediris.es/n37/articulos/articulo_lima2001.html) Según los autores de este artículo, la Conaliteg ha impreso 6 mil millones de ejemplares desde su creación a la fecha. Consulta: noviembre 2012.

vida escolar y el Estado debía asegurarlos. Y no sólo en su existencia *per se*, sino en cuanto a su calidad.

Así pues en cuanto a los contenidos educativos, por mandato constitucional la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la entidad encargada de establecer y publicar en el *Diario Oficial de la Federación* los Planes y Programas de estudio, que incluye el enfoque didáctico para la enseñanza de cada asignatura. Además en esta Secretaría recae la obligación de elaborar los materiales para la educación básica, que hasta hace unos lustros, únicamente incluía la escuela Primaria. Las últimas reformas educativas que impactan la presente investigación son las de 1993, del entonces presidente Salinas de Gortari<sup>14</sup> y las de los panistas Vicente Fox<sup>15</sup> y Felipe Calderón<sup>16</sup>: en 2003 educación preescolar, 2006 educación secundaria, 2009 educación primaria, y finalmente la de 2011, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) como la culminación del el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* como referente para el cambio de la educación y el sistema educativo.

Entre los materiales educativos elaborados por la SEP se encuentran los libros de texto para primaria, que se caracterizan por ser gratuitos, obligatorios y laicos. Estos son editados por la Secretaría a través de la Subsecretaría de Educación Básica, y quien los produce (imprime) y distribuye a lo largo del país es la Comisión Nacional del Libro de texto (Conaliteg<sup>17</sup>).

Empero, la escuela secundaria es un caso distinto. Para empezar no fue sino hasta 1993<sup>18</sup> que este segmento de la educación no era obligatorio. Por lo tanto la SEP no elabora los libros de texto para secundaria. Esta situación puede explicarse por varios motivos, entre los que resalta sin duda las enormes

---

<sup>14</sup> Encabezada por el entonces Secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León, quien continuaría su política educativa a lo largo de su mandato como presidente de México.

<sup>15</sup> Recuperable en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/index.htm> ; consulta septiembre 2011.

<sup>16</sup> Recuperable en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf> y [http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Artes\\_SEC.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Artes_SEC.pdf) Consulta: diciembre 2013.

<sup>17</sup> <http://www.conaliteg.gob.mx/>. Consulta: diciembre 2013.

<sup>18</sup> El establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria fue promulgada en la Reforma constitucional con la Ley General de Educación el 12 de julio de 1993: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.

ganancias económicas que las editoriales privadas obtienen, que permite que la industria editorial se mantenga en buena medida gracias a la edición de estos materiales escolares. Esto se puede constatar en la siguiente tabla en la que se consigna los elevados número de impresiones por sexenio de LTG, que imprime Conaliteg desde 1960.<sup>19</sup>

Numero de Libros de Texto Gratuito producidos por sexenio		
Periodo	Presidente	LTG
1960 – 1964	Adolfo López Mateos	112,743,038
1964 – 1970	Gustavo Díaz Ordaz	291,644,274
1970 – 1976	Luis Echeverría	414,206,560
1976 – 1982	José López Portillo	474,635,750
1982 – 1988	Miguel de la Madrid	537,400,000
1989 – 1994	Carlos Salinas de Gortari	609,877,000
1994 – 2000	Ernesto Zedillo	848,200,000
2000 – 2006	Vicente Fox	1,104,488,854
2007 – 2008	Felipe Calderón <sup>20</sup>	397,312,979
<b>Total:</b> 4,790,506,455		

Así pues la editoriales privadas, basándose en los programas oficiales,<sup>21</sup> elige a sus autores y edita libros de diversas asignaturas, que luego entrega a la SEP para que a través de una evaluación del material, emita la autorización para la publicación de dichos materiales. Finalmente la Conaliteg es la institución que los compra –de acuerdo a una petición institucional de los profesores– y distribuye, año con año, a todos las entidades del país.

<sup>19</sup> Villa Lever, Lorenza, *Cincuenta años de la Comisión Nacional del Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, Conaliteg, México, 2009, pp. 58-59.

<sup>20</sup> Datos consignados hasta el 2009.

<sup>21</sup> SEP, Programa de Educación Básica. Secundaria en <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/PlanEdu2011.pdf> Consulta: diciembre 2011.

Para las licitaciones o compras anuales de los libros de texto, la SEP pide a los editores que se apeguen 100% a los documentos oficiales que emite como los Planes y Programas, el *Acuerdo Oficial 385, por el que se determina los lineamientos a los que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de los libros de texto destinados las escuelas de nivel secundaria* [sic]<sup>22</sup> y los libros para el maestro. En ellos se establece no sólo los contenidos que deben abordar los autores, sino también las orientaciones pedagógicas y los criterios editoriales: qué tratar, cómo tratarlo y cómo presentarlo.

Parece prudente aclarar en este punto que la Conaliteg desde 1980 sólo produce y distribuye los LTG, ya que la encargada de elaborar los planes de estudios y los contenidos de los mismos es la SEP a través de la Dirección de Materiales Educativos. Los programas se diseñan en un trabajo colegiado entre esta dirección, como con la Dirección General de Normatividad y un cuerpo de especialistas invitados. Algunos de ellos especialistas en ciertos contenidos y otros en didáctica tanto general como de cada asignatura. Es en las Reformas educativas –siempre con el aval del secretario de educación– que los enfoques pedagógicos se fundamentan teóricamente ante el público, por ejemplo si la base es constructivista o como la actual basada en competencias “para la vida”<sup>23</sup>.

En Primaria en los dos primeros grados no estudian la asignatura de Historia como tal sino una introducción, que se llama *Exploración del mundo Natural y Social*, en las que trabajan las primeras nociones y competencias históricas partiendo de lo cercano y concreto a lo más lejano; es decir de la historia personal, a la familiar, y de la escolar y al de la comunidad. Este programa va trenzando por un lado el estudio de las efemérides históricas con el trabajo con las primeras nociones, de tal forma que el alumno pueda trabajarlas simultáneamente y de acuerdo al calendario cívico.

---

<sup>22</sup> <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Secundaria/Plan/Acuerdo385.pdf>  
Consulta: diciembre 2013.

<sup>23</sup> En diciembre de 2013 se anunció en diversos medios noticiosos que está por llevarse a cabo una nueva Reforma en materia de planes y programas de estudio.

En tercer grado de primaria los alumnos estudian a su entidad desde la historia y la geografía. Los contenidos históricos del programa hacen un recorrido de la historia de la entidad en la que vive desde la prehistoria hasta la segunda mitad del siglo xx.

En los grados cuarto y quinto se abre aún más el ámbito de estudio para pasar de lo comunitario y estatal al nivel nacional. Finalmente en el sexto grado de primaria se inicia el estudio de la historia universal partiendo de la prehistoria al Renacimiento.

La asignatura de Historia en secundaria se estudia en dos cursos, *Historia 1* en segundo grado e *Historia 2* en tercero. El primero está dedicado a la historia universal y el segundo a la historia nacional. Ambos se encuentran delimitados temporalmente entre los mismos periodos: del “Encuentro de Dos Mundos”<sup>24</sup> a la actualidad. Las diferencias estriban en las subdivisiones internas y en que el programa de Historia 2 dedica una apartado especial para repasar a las culturas prehispánicas sin mayor profundidad.

Contraste de la estructura de los programas de Historia 1 e Historia 2					
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
<b>Historia 1</b>	De principios del siglo XVI al principios del siglo XVIII	De mediados del siglo XVIII al siglo XIX	De mediados del siglo XIX a principios de 1920	El mundo de 1920 a 1960	Décadas recientes
<b>Historia 2</b>	Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España	Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia	Del México independiente a inicios de la Revolución Mexicana (1810-1910)	La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)	México en la Era global (1982-actualidad)
Periodos comunes a ambas asignaturas	Del siglo XVI al siglo XVIII	Finales del siglo XVII a inicios del siglo XIX	Del siglo XIX a principios del siglo XX	Siglo XX	Finales del siglo XX y principios del siglo XXI

<sup>24</sup> Nombre con el que la SEP aborda el Descubrimiento de América.

Resulta fundamental no perder de vista que los alumnos de primaria y secundaria se encuentran según los estándares del desarrollo psicocognitivo de la escuela de Piaget en el *estadio concreto*, lo cual implica que necesitan ejemplos concretos para comprender cuestiones abstractas. La imagen en este sentido les ayuda a manejar conceptos abstractos. Más en una disciplina como la Historia sucede prácticamente siempre en otro momento y muchas veces en otro espacio; tiempos y espacios que no conoce y que le resultan muy lejanos y dificultan la comprensión real. La imagen permite concretizar muchos conceptos, generar empatía y desarrollar la imaginación histórica.

Así pues las imágenes que aparecen en los libros no sólo ayudan la comprensión del texto mismo sino que aportan información metatextual que enriquece el contenido. Esta característica también se puede observar en los libros de divulgación y de literatura infantil y juvenil, y cobra aún más relevancia en temas abstractos como los históricos.

Por otro lado las imágenes presentes en los libros de texto transmiten parte de los contenidos programáticos emitidos por la Secretaría o Ministerio de educación de cada país.

La imagen [casi siempre] como representación de una porción de la realidad nos muestra algunos elementos que identificamos con cierta facilidad o, por el contrario, con cierta dificultad, según se trate de referencias próximos a nuestra experiencia o lejanos por razones culturales, cronológicas o educativas.<sup>25</sup>

Centrándonos en el tema de estudio de la presente investigación es importante destacar que el programa oficial para la asignatura de Historia de secundaria, de 1993, si bien en su enfoque no hace un énfasis particular al uso de la imagen como una herramienta didáctica fundamental, si alienta al docente a diversificar las fuentes históricas para el estudio de la asignatura entre ellas el material icónico. Este es el punto de partida del cual la imagen comienza a desempeñar un papel importante dentro del libro de texto.

---

<sup>25</sup> Arévalo, Javier, "Imagen y Pedagogía" en *Didáctica de los medios de comunicación*, SEP, México, 1998. P. 22.

En la Reforma Educativa de 2006, el programa de la asignatura en su enfoque incorpora un texto –somero– que por primera vez habla sobre el uso didáctico de la imagen:

**Imágenes e ilustraciones.** La lectura y comprensión crítica de imágenes ayuda a los alumnos a conocer de manera visual otras épocas, a identificar cambios y permanencias en las sociedades y a comprender algunos valores del pasado.<sup>26</sup>

En el programa de Historia de secundaria de la actual Reforma educativa (RIEB) de 2011, se establece que:

**Imágenes.** Las pinturas, fotografías o recreaciones gráficas de otros tiempos son recursos fundamentales para que los alumnos comprendan la forma en que los objetos, las personas y el ambiente cambian con el tiempo. La lectura y descripción de estos recursos ayudan a integrar una visión de la vida cotidiana y del espacio en distintas épocas.<sup>27</sup>

En ambas indicaciones queda claro que la imagen transmite información de manera visual, y por tanto tiene una utilidad didáctica, aunque para el 2011 la imagen crece en importancia, especialmente en las orientaciones didácticas para el profesor ya que dedica un apartado a la importancia del material visual. De igual forma la SEP indica a los docentes que la imagen no tiene una función únicamente decorativa sino didáctica y que debe ser trabajada, es decir leída por los alumnos para que se pueda extraer la información visual que ésta presenta.

De esta manera podemos afirmar que la SEP reconoce a la imagen como:

- a. Portadora de información visual (de los ámbitos de estudio político, social, económico y cultural).
- b. Muestra el paso del tiempo a través de las transformaciones materiales, sociales y del paisaje.

---

<sup>26</sup> SEP, Programa de Historia en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/programa.html> Consulta: enero 2012.

<sup>27</sup> SEP, *Planes de estudio 2011*, Educación Básica, México 2011, P.20. Recuperable en: [http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Historia\\_SEC.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Historia_SEC.pdf) Consulta: enero 2012.

- c. Facilitadora para mostrar los principales cambios y permanencias así como la herencia cultural.
- d. Generadora de empatía e imaginación histórica con las sociedades del pasado.

Estas características hacen del material icónico un facilitador tanto para el aprendizaje como para la formación de un pensamiento histórico.

Los Planes y Programas de la SEP están dirigidos básicamente a los profesores de asignatura, aunque autores y editores de libro de texto también se basan en ellos para elaborar sus materiales. Pero además la SEP emite otro documento fundamental para autores y editores –en este caso no va dirigido a profesores– que es el *Acuerdo Secretarial 385*<sup>28</sup>, documento oficial en el que se establecen los lineamientos para autorizar libros de texto de secundaria. Este en su Artículo 6 fracción I, solicita que la iconografía – para todas las asignaturas– sea empleada para:

[...] acentuar su importancia para comunicar contenidos programáticos tanto como los textos mismos. Para este propósito las ilustraciones deberán guardar una alta calidad gráfica y editorial.<sup>29</sup>

Partiendo de estos documentos oficiales es que la iconografía elegida para los libros de texto de Historia no debe ser considerada únicamente como ornamental sino como parte de un discurso metatextual y como una herramienta didáctica. Entonces, si la iconografía es un elemento fundamental para la enseñanza de la Historia, aquí valdría detenernos a reflexionar si ésta es elegida al momento en el que los autores escriben sus textos o elaboran una secuencia didáctica<sup>30</sup>; o bien si son los editores los encargados de diseñar un discurso metatextual con el material

---

<sup>28</sup> El nombre completo del documento es Acuerdo Número 385 por el que se determinan los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas de nivel secundaria. Para fines prácticos en dependencias de la SEP, en editoriales y para esta tesis se usará el nombre abreviado de Acuerdo Número 385.

<sup>29</sup> SEP, *Acuerdo Número 385* en <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/cominterna/Acuerdo385.pdf> Consulta: diciembre 2013.

Así como en el Programa: Educación Básica. Secundaria. Historia, SEP, junio 2011. Versión preliminar para trabajo interno, p. 12.

<sup>30</sup> Se entiende por secuencia didáctica como una serie de actividades estratégicamente organizadas de manera que al realizarlas de manera ordenada se obtiene un aprendizaje.

icónico que apoye los originales de texto que ha recibido de los autores. La respuesta varía, pero es posible afirmar que mayoritariamente es una tarea del editor.

Sin embargo, gran parte de las veces no son ni siquiera los editores quienes buscan una iconografía *ad hoc* sino que éstos lo relegan a los diseñadores o a los encargados del área de “arte editorial” quienes ilustran los libros de todas las asignaturas. Y éstos rara vez son historiadores o tiene una base sólida de la disciplina, por lo que es frecuente encontrar errores como anacronismos icónicos o errores conceptuales.

Pero si suponemos que un equipo competente de historiadores es quien trabaja la iconografía del libro que se edita, entonces habría que preguntarse si éstos dan al material icónico el peso que debería tener durante el desarrollo de la obra, o bien si conocen el texto de los autores y las intenciones didácticas del proyecto editorial, con suficiencia para elegir una iconografía acorde a los propósitos de los programas de estudio.<sup>31</sup>

Otro punto a considerar es si editores y autores toman en cuenta a la iconografía al momento de la planeación del libro, es decir en la etapa de toma de decisiones en torno al diseño y la estructura. Entonces habría que preguntarse si se concibe un tamaño especial para que las imágenes sean decodificadas fácilmente por el alumno/lector; si se contará con una sección para enseñar a estudiantes a leer imágenes, o si habrá un determinado número de actividades para interpretarlas.

Para buscar respuesta a estas incógnitas la presente investigación pretende llevar a cabo un análisis sobre el uso didáctico de la imagen en los libros de texto de Historia de nivel básico. Para acotar la investigación se revisaron tres libros que representan la media nacional. Las publicaciones elegidas corresponden a la asignatura de Historia de México, del tercer grado de educación secundaria. Éstos

---

<sup>31</sup> En el medio editorial no todos los editores e iconógrafos tienen una especialidad. De modo que pueden hacer libros de biología, arte o historia sin los conocimientos básicos de la asignatura.

pertenecen a un universos de 27 libros autorizados por la SEP para su publicación para el ciclo escolar 2011-2012. Estos son:

- 1) Sebastián Plá, Susana Sosensky, *México en el tiempo. Historia 2, tercer grado*, Editorial Patria, México, 2008.
- 2) Gabriel Torres Puga, Luis Aboites Aguilar, Luis Alberto Arrijoja, Virruel Díaz, *Historia 2*. Editorial Terracota, México, 2009.
- 3) Federico Navarrete, Eulalia Ribó, Tania Carreño King, *Historia II*, Ediciones Castillo, México, 2008.

La elección de estos tres libros de texto de Historia para ser analizados responde básicamente a tres factores:

- a) Los tres títulos han sido autorizados por la SEP para su publicación y distribución tanto en mercado abierto, es decir para escuelas particulares, como para las escuelas públicas.
- b) Los tres títulos son distribuidos por Conaliteg a secundarias públicas, cuenta con un tiraje distinto, por ejemplo el libro de Castillo que ocupó en 2011 el noveno lugar, con un tiraje de 62,656 ejemplares. Por su parte el ejemplar de Patria ocupa el dieciseisavo lugar con 30,990 ejemplares tirados; mientras que el libro de Terracota está en el último lugar, el vigésimo primero, de la lista Conaliteg, con una venta de 16,591 ejemplares. Así pues la diferencia entre estos radica sobretodo en el alcance que tiene en las escuelas secundarias públicas de todo el país.<sup>32</sup>
- c) Cada libro da un tratamiento distinto al material icónico que presenta. Así estos títulos contrastan notablemente entre si en la manera de presentar las imágenes tanto en tamaño y forma, como en la calidad visual de las mismas, es decir la elección y en la propuesta para que los alumnos las trabajen.

---

<sup>32</sup> Se puede consultar la tabla de compra Conaliteg de este año en la página 84 de esta tesis.

Para el presente trabajo es importante aclarar que no se analizarán los contenidos históricos de estos libros, ni la calidad del diseño, sino únicamente su propuesta iconográfica. Para ello, se estudiará la forma en la que se presentan las imágenes, cómo se trabajan, así como la variedad y calidad de cada una de ellas. Además se cuantificarán las imágenes por bloque y se analizarán si es de carácter expositivo, explicativo o ambos.

Para este estudio se tomará en cuenta la imagen artística (pintura, grabado, fotografía y otras disciplinas de las artes visuales), la fotografía documental, periodística y de vida cotidiana, así como otras fuentes gráficas susceptibles a reproducirse en libros de texto como publicidad, fotogramas de películas y videos, o bien mapas históricos propios de periodo de estudio, entre otros.

## 2. Marco teórico.

### La imagen y su carácter didáctico.

La primera lectura de un niño es a través de imágenes, por eso los libros-álbum son tremendamente exitosos.

Eva Janovitz

Deja que la imagen te hable. José Urriola.

El autor del lema de “una imagen dice más que mil palabras”, Kurt Tucholsky<sup>33</sup>, la empleó para explicar que una imagen puede contener en sí misma varios significados, mismos que podemos determinar a través de su lectura y posterior análisis. Historiadores como Francis Haskell partían de que la importancia de la imagen radicaba en el impacto de esta en la imaginación histórica, pues nos permite de manera empática comprender la forma de pensar y de vivir de una determinada sociedad. Por su parte Peter Burke explica que las imágenes, independientemente de su calidad estética, son testigos “mudos” que los historiadores deben leer entre líneas e interpretar cosas que el artista o el productor de la imagen no necesariamente sabía conscientemente que estaba comunicando. De igual forma, Burke advierte que la interpretación del material visual se debe hacer con sumo cuidado, ya que al tener tantas interpretaciones, éstas dependen en gran medida del contexto e intención con las que fueron elaboradas o del contexto en el que son leídas.

Para autores como Javier Arévalo o Felipe Garrido la cualidad polifacética de la imagen sólo se puede trabajar si se tiene una educación visual de base, de lo contrario no se podrá hacer un análisis real de ella.

El dicho “una imagen vale por mil palabras” forma parte de la mitología que ha crecido a lado del desarrollo del lenguaje de las imágenes y casi nadie se atreve a cuestionarla. Nada más falaz cuando se está hablando de educación, por su imprecisión, y por la ambigüedad que da lugar una imagen, por llamarla así, suelta.

---

<sup>33</sup> Burke, *Lo visto y no visto...*, Op cit, p.11.

Lo mismo podría decirse de una palabra que evoca mil imágenes diferentes, y para ello no tenemos más que referirnos al lenguaje poético [...] <sup>34</sup>

**Por su parte el ilustrador y catedrático inglés John Vernon-Lord explica las cualidades didácticas de la ilustración de la siguiente manera:**

La ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo interpreta y complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras. Las ilustraciones pueden explicar el significado mediante esquemas o diagramas o exponer conceptos imposibles de comprender mediante una manera convencional. Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal. Las ilustraciones pueden ayudar, persuadir y avisar de un peligro; pueden desperezar consciencias, pueden recrear la belleza o enfatizar la fealdad de las cosas; pueden divertir, deleitar y conmover a la gente. <sup>35</sup>

Hace pocas décadas no existía un consenso real entre los historiadores para tomar a la imagen como una fuente válida de la Historia. Se le consideraba más bien como una especie de fuente informal. La imagen no era más que un apoyo que servía para “ilustrar” un texto o las conclusiones del mismo.

Sin embargo, como vimos en el apartado anterior, en la actualidad existe un reconocimiento universal no sólo de la riqueza del material icónico, sino también de su carácter didáctico; reconocimiento que la SEP también le ha otorgado en su documentos oficiales como los programas de estudio, libros para el docente y el Acuerdo Secretarial 385.

¿Qué sucede entonces con la enseñanza de la Historia en nuestro país?, ¿los docentes de esta asignatura realmente utilizan la iconografía histórica como una herramienta didáctica para que sus alumnos tengan un aprendizaje significativo?, ¿aprovechan la iconografía que brindan sus libros de texto? Creemos que rara vez lo hacen.

Partiendo de que los docentes tiene una noción sobre qué son las imágenes, pero que ésta es insuficiente para hacer uso de ellas y darles la importancia debida en las

---

<sup>34</sup> Arévalo, “Imagen y Pedagogía...”, *Op cit*, p. 20.

<sup>35</sup> Durán, Teresa, “Ilustración, comunicación y aprendizaje” en *Revista de Educación*, núm. Extraordinario. 2005. Pp 239-253. Recuperable en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/informes-anales/indbi336338.pdf?documentId=0901e72b8126ae87> Consulta: diciembre 2013.

clases de Historia, y que el proceso de la reforma integral de contenidos y métodos educativos en el cual estamos inmersos apenas ha alcanzado algunos propósitos, de tal modo que las nuevas orientaciones para la enseñanza de la asignatura, entre ellas la utilización de las imágenes, no son práctica común entre los maestros [...] <sup>36</sup>

Si bien la mayoría del profesorado del país (aunado a autores, editores, pedagogos, incluso funcionarios de la SEP) hoy concuerdan que la imagen cumple una función didáctica importante, pocos saben trabajarlas a profundidad <sup>37</sup>. Por lo general únicamente solicitan a sus alumnos que “vean” las imágenes de sus libros y que lean sus pies, pero sin que se haga un análisis de ella. Se deja escapar así una rica fuente de conocimiento histórico y del fomento de las habilidades de análisis para su grupo.

Entonces resulta prioritario mostrar a los docentes algunas de las ventajas de trabajar la imagen. Es por ello que desde la Reforma Educativa de 2006, las autoridades de la SEP han comenzado a hacer explícita esta necesidad.

Comencemos pues desde el principio: ¿cómo se leen las imágenes?, ¿cuál es la diferencia entre observar, contemplar y leer una imagen? Partimos del hecho que contemplar <sup>38</sup> no es sinónimo de “entender” la imagen. Leer una imagen implica interpretar los elementos que la componen y comprender el mensaje o los mensajes que presenta, por lo tanto es una tarea más activa que la mera contemplación.

Una imagen se presenta ante nuestros ojos con un pie explicativo o complementario, o con un título, pero deberá de hablar por si sola, contarnos una historia y transmitirnos las intenciones de quien la hizo [...] Para leer una imagen estamos armados de nuestra experiencia cultural, es decir, del cúmulo de conocimientos que hemos ido adquiriendo. En este conjunto de conocimientos también se cuenta aquello que nos gusta y aquello que no. De esta manera nos encontramos ante un conocimiento objetivo y otro subjetivo. [...] <sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Deceano, Soledad, *La enseñanza de la historia y las imágenes de los libros de texto gratuitos* en [www.latarea.com.mx/articu/articu9/deceano9.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/deceano9.htm) Consulta: diciembre 2013.

<sup>37</sup> Quizá parto para esta observación de mi experiencia como ponente en diversas escuelas normales del país, en el que he trabajado este tema con los docentes.

<sup>38</sup> La RAE define contemplar como “poner la atención en algo material o espiritual”. [www.rae.es](http://www.rae.es)

<sup>39</sup> Fernando Osorio Alarcón, “La función educativa de la fotografía”, en *Didáctica de los medios de comunicación*, SEP, México, 1998, p. 77.

No obstante debemos tomar en cuenta dos cosas indispensables: la primera es que todos *aprendemos a leer* las imágenes, y que este acto es subjetivo en la medida que existe una relación entre el espectador y el material icónico. Así pues cada lector lee las imágenes frente a lo que cada lector es. La relación de un lector con la imagen parte de sus propias experiencias. Pero la lectura cobra un sentido lógico dependiendo de la cultura a la que se pertenece con su propio repertorio de signos.

Como ya se dijo, para poder hacer una lectura significativa, los lectores de imagen –especialmente si son niños y adolescentes– necesitan tener una educación visual que les ayude decodificar las imágenes. Ésta les permitirá traducir símbolos y códigos que aportan un mensaje. Si no se cuenta con una alfabetización visual se corre el riesgo de que la lectura que se haga sea superficial, o se quede simplemente en el nivel contemplativo y no aporte un aprendizaje significativo.

Entonces una imagen puede añadir información metatextual, que enriquece enormemente el aprendizaje de los discentes. Ayudan, como ya hemos dicho, a la comprensión del texto histórico, que de naturaleza es abstracto pues aborda sucesos y procesos sucedidos en otro tiempo y otro espacio, imposibles de palpar. Asimismo, los niños y adolescentes agradecen enormemente la presencia de imágenes en los libros de cualquier índole, ya que consideran que los libros que cuentan con textos e imagen se les hace “menos aburrido” y por que representan un descanso en la lectura para largas cajas de texto. Pero sobretodo por que éstas pausas visuales abre un espacio para que los lectores hagan una reflexión sobre la lectura, generar empatía por ciertos temas y personajes, y echar a volar su imaginación histórica.

La lectura de la imagen histórica no sólo se realiza a través de libros o diversos materiales impresos en una lectura privada o individual; hoy en día –según las posibilidades de cada escuela– muchos docentes trabajan la imagen durante sus clases de manera grupal gracias a dispositivos como cañones o tabletas.

Cristòfol-A Trepal y M<sup>a</sup> Pilar Rivero plantean que los profesores que apoyan su trabajo docente con exposiciones multimedia que incluyen imágenes ya sean fijas,

estáticas o dinámicas (video, cine o secuenciadas<sup>40</sup>), han mostrado un mayor aprendizaje en sus estudiantes que quienes no. Esto es, dicen los autores, por que a través de las presentaciones multimedia se pueden mostrar, por ejemplo fuentes primarias, y que de una manera sencilla posibilita que los estudiantes recreen con ayuda de la imagen en su mente sus funciones, características, etcétera. Y con ello se fomenta la comprensión histórica en lugar de la memorización. Esto le he podido comprobar a lo largo de mi propio desempeño como docente de historia en secundaria y bachillerato; apoyar la clase con presentaciones ricamente ilustradas posibilita una mayor comprensión del tema que se estudia.

La Iconografía proporciona una rica información histórica que enriquece en proceso de aprendizaje. Por iconografía entendemos todas aquellas imágenes en diversos soportes y técnicas como fotografía, pintura, grabado, litografía e ilustración de diversos géneros artístico o ámbitos como vida cotidiana, política, periodística o publicitaria o desarrollo tecnológico y científico.

Toda imagen es susceptible a ser analizada históricamente, pero ¿cómo leerlas? Comencemos por identificar que operaciones mentales, nociones, habilidades se ponen en juego al decodificarlas.

Erwin Panofsky dice que la lectura de la imagen requiere de dos trabajos: a) el *iconográfico* que analiza los signos que aparecen en un material icónico y por tanto su trabajo es mucho más descriptivo. El trabajo iconográfico resulta elemental para el correcto análisis de la imagen y no se puede esquivar. No obstante es en b) la *iconología* en la que se realiza una síntesis del análisis, y es cuando hacemos las síntesis de la imagen en que podemos descubrir el mensaje intrínseco de la obra y sus motivos.

Otro de los estudios más importantes sobre la relación entre la imagen y el aprendizaje es del estadounidense Richard E Mayer quien –en 2001– explica que en el aprendizaje multimedia (texto, imagen y otros recursos) existen tres tipos de almacenaje de la memoria: a) memoria sensorial o a través de los sentidos como

---

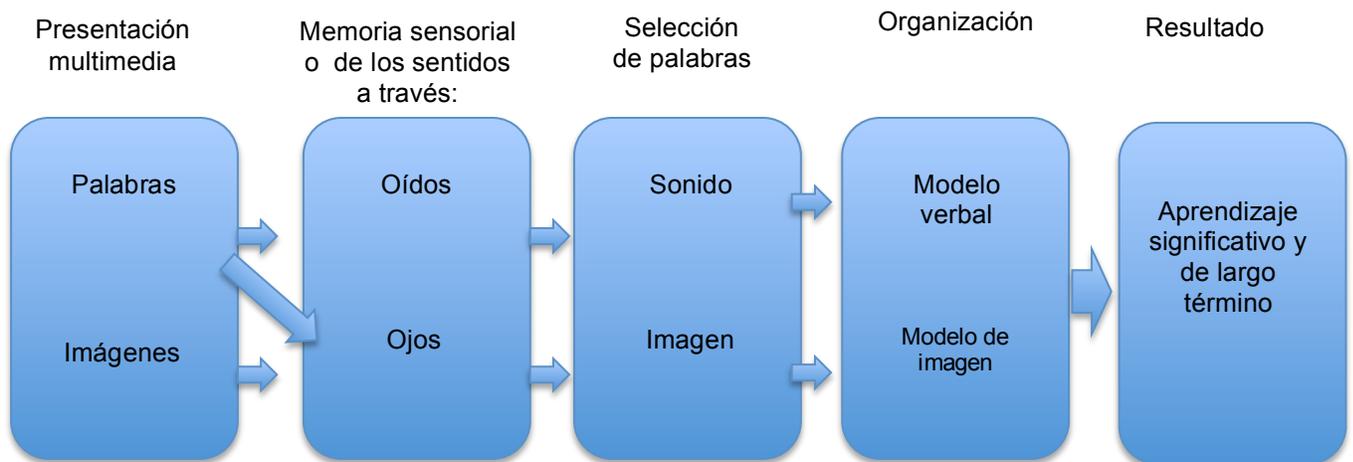
<sup>40</sup> Es decir fotos fijas que al pasarse con cierta velocidad se genera un movimiento y con ello una secuencia.

el oído y la vista, b) de trabajo y c) de largo plazo. Cada uno posee un canal de almacenaje propio, mismos que no deben sobrecargarse de elementos pues la información no se procesaría completamente, y por tanto quedan fuera de nuestra memoria y del aprendizaje.

Mayer explica que el aprendizaje es el proceso del ordenamiento e integración del cúmulo de conocimientos por parte del aprendiz o sujeto. Este autor plantea la existencia de cinco procesos cognitivos.

1. Selección de palabras (palabras claves dentro de un discurso).
2. Selección de imágenes (análisis de imágenes).
3. Organización de palabras (modelo verbal).
4. Organización de imágenes (se crea un modelo gráfico que se combinan con uno o varios conceptos formando significados abstractos).
5. Integración (con los modelos verbal y visual se establecen las conexiones de ideas previas con ideas nuevas).

Modelo del aprendizaje multimedia según Richard E. Mayer:



Así pues la combinación de ambas formas de aproximación de la información llevan a un ordenamiento e integración de los mismos, que resultan en un aprendizaje significativo. En otras palabras, la imagen y la palabras juntas se nutren y permiten un aprendizaje no sólo “aprendido” en el sentido de que se incorpora a la estructura mental) sino que resulta de larga duración.

Por su parte Trepát y Rivero explican que la escasa capacidad de abstracción del adolescente/estudiante –que aún se encuentra en transición entre el estadio piagetiano del pensamiento concreto al formal abstracto– la imagen de objetos o escenas del pasado le permiten hacer un tanto más tangible conceptos que hasta ahora no posee en su bagaje de conocimientos o bien su “archivo” mental. Recordemos que la psicología cognitiva se basa en la premisa de que la experiencia y el conocimiento humano son organizados y archivados mentalmente en esquemas o modelos. Estos modelos son modificables cuando se complementan o se hacen relaciones entre uno o más esquemas. “Cuando nuestros cerebros pueden hacer corresponder los patrones externos con aquellos que ya están guardados en nuestra memoria, construimos *significado*. La construcción es a la vez ‘una especie de *descubrimiento* del mundo y una especie de reconocimiento de lo que ya teníamos en mente”.<sup>41</sup>

En este sentido Trepát y Rivero afirman que el proceso de aprendizaje –entre modelos verbales y visuales– debe ser sistemático a lo largo de la educación básica y debe, igualmente, privilegiar un aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje memorístico; ambas acciones por parte del docente coadyuvarán al desarrollo del pensamiento histórico.

Para que la lectura de este tejido de textos e imágenes sea exitoso se deben presentar de manera simultánea tanto la información visual como verbal<sup>42</sup>. Si bien los autores se refieren particularmente a las presentaciones multimedia en soporte digital (diapositivas Power Point entre otros programas informáticos) resulta aplicable al libro de texto (LT). El equilibrio entre imagen y texto permite al educando establecer conexiones mentales integrando ideas previas con los

---

<sup>41</sup> Mjør Ingeborg. “Servir de guía en los álbumes: Retos de cognición y connotación” en *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Banco del libro/Gretel, Caracas, 2010, Col. Parapara Clave, P. 177.

<sup>42</sup> El texto sirve, sobretodo para los lectores más pequeños de anclaje de conocimientos.

nuevos conocimientos. Esto se debe, planean los autores, a que el alumno adolescente necesita de la imagen para poder hacer mucho más concretos el significado de conceptos nuevos o conceptos de significación cambiante.

Un ejemplo podría ser la lámpara de aceite. Este tipo de objetos de la Edad Antigua hoy resultan obsoletos en la vida cotidiana de los alumnos. Estos pueden vincular la imagen de una lámpara de aceite pero no con su función histórica original, sino que lo vinculan con los cuentos infantiles que conocen. Por ejemplo, mis alumnos de primer semestre de bachillerato reconocían las lámparas de aceite a través de la historia de *Aladino y la lámpara maravillosa*, pero no eran capaces de reconocer su función práctica en la antigüedad para iluminar las casas habitación y menos aún que para su combustión se utilizaba aceite de olivo. Para explicar su función real se les proyectó en clase una serie de 15 fotografías de lámparas de aceite griegas, romanas, egipcias y árabes. Algunas de ellas aparecían apagadas, otras mostrando los materiales con los que eran fabricadas, unas aparecían encendidas, en trípodes o colgadas en los salones. Algunas imágenes eran fotografías del objeto, otras ilustraciones recreativas. Finalmente se les solicitó que realizaran un esquema en su cuaderno en que el que explicaran técnicamente su funcionamiento. El resultado fue por lo demás positivo, pues además de comprender su uso en el pasado como una herramienta de iluminación, el aprendizaje fue significativo y de largo plazo, confirmando de esta manera la importancia de dotar los materiales escolares con imágenes que les permita establecer las relaciones del texto.

Trepat y Rivero explican que la enseñanza en general, sin exentar a la Historia, cuenta con tres grandes métodos didácticos: a) por recepción, b) por descubrimiento guiado (mayéutica) y c) el descubrimiento autónomo. En realidad afirman los investigadores, lo importante no es el método que se elija sino aquel que dependiendo del contexto del grupo o escuela resulte el adecuado para que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo. Sin embargo en el caso de la lectura y análisis iconográfico las dos últimas son las más indicadas. La guía del profesor es indispensable, no solo para dar las pautas de la ruta de la lectura sino para hacer énfasis en los elementos claves de la imagen durante la lectura grupal.

Esta experiencia brindará al estudiante las habilidades necesarias para realizar la lectura y el descubrimiento autónomo de los elementos o conocimientos que implican un aprendizaje significativo. Es decir que la conducción del docente en la lectura de las imágenes, al menos en las primeras experiencias son fundamentales, pues dará las pautas para que el alumno aprenda a leer. Una vez que el nuevo lector de imágenes sabe cómo decodificar sus significados la guía del maestro no resulta necesariamente presencial.

## 2.1 La lectura de imágenes

Aprendemos a leer imágenes como aprendemos a leer textos. El papel del docente en la alfabetización iconográfica es fundamental, pues es éste quien le enseña a sus educandos los pasos para leer y así extraer la riqueza de una imagen, y con ello evitar que el trabajo se quede en la mera contemplación del material icónico. Para poder adentrarnos en la relación entre la imagen y la didáctica de la historia debemos comenzar por entender cómo se lee una imagen.

Siendo absolutamente realistas debemos asumir que en un salón de clases de la media nacional, en general no se puede más que hacer un análisis heurístico de las imágenes, cosa que de por sí ya es un enorme avance en la enseñanza de la Historia. Y es heurístico por que las limitaciones propias del ambiente escolar, la preparación de los educandos y de los docentes mismos, sólo permiten hacer un análisis básico, pero que no por ello resulta menos significativo en la relación enseñanza/aprendizaje de la Historia. Mario Carretero concluye tras algunos estudios al respecto que:

[...] para que los alumnos reflexionen sobre las imágenes como fuentes para el conocimiento histórico es necesario presentarles diferentes imágenes para que las confronten y las comparen entre ellas y con documentos escritos. Para ello será útil también una adecuada presentación de la imagen junto con claves históricas y contextuales que permitan a los alumnos una comprensión más crítica del pasado.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Carretero, Mario, González María Fernanda, "Aquí vemos a Colón llegando a América". *Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas*, p, 227, recuperable en [http://www.mariocarretero.net/files/investigaciones/carretero\\_gonzalez.pdf](http://www.mariocarretero.net/files/investigaciones/carretero_gonzalez.pdf).

A esto habrá que agregar la dificultad que representa en buena parte de las escuelas de México la falta de una infraestructura, tiempos de clase real y la preparación del docente. Y es en este sentido que la imagen presente en el libro de texto resultan esenciales.

Las operaciones y competencias que se ponen en juego al momento de leer o decodificar una imagen son básicamente las mismas que cuando leemos un texto, lo que varía es el objeto a interpretar: una imagen. Y al igual que los textos escritos, existen tres elementos de los que se parte: a) el objeto de análisis, b) el sujeto que las lee y c) el contexto en el que fueron producidas.

Por otro lado Carretero en un análisis del 2011 hace notar que uno de los problemas de la lectura imágenes históricas es que tanto el docente como alumnos suponen, con gran frecuencia, que el material icónico que analizan es la muestra total de algo que ocurrió, sin distinguir que ésta sólo reproduce *una* porción de esa realidad compleja, y que además la imagen lo hace desde el punto de vista de quien la produce. Por ello, creemos que es indispensable que antes que el docente inicie el trabajo deje claro con sus alumnos estos dos puntos.

Asimismo es importante que –a pesar de la falta de tiempo real de clases, pues éstas son de 50 minutos– el docente presente más de una imagen para poder contrastar y a su vez enfatizar el tema de estudio. Por ejemplo, si se desea hacer un análisis sobre la vida de los obreros durante el Porfiriato, se puede elegir el trabajo con dos a cinco imágenes. Trepas y Rivera, también afirman que además de presentar el texto y la imagen de manera simultánea, se debe discriminar el material icónico que se presenta ya que la saturación o los ejemplos no atinados pueden resultar confusión. En este sentido, es conveniente incluir pocas imágenes pero de buen tamaño y calidad en su reproducción, tanto en la clase como en los materiales educativos, ya sea un LT o una presentación multimedia.

Analizar más de una imagen permite a los estudiantes reforzar la identificación de elementos que caracterizan el periodo y ámbito de estudio (como fabricas, maquinaria, obreros –sexo y edad de estos–, luz eléctrica, etc.). Pero también cotejar diversas imágenes –ya sean fuentes primarias e incluso secundarias–, le

ayuda entender que el trabajo de historiar implica contrastar diversos documentos o fuentes, que le ofrecen al historiador elementos para construir una explicación del pasado y “corroborar” la validez de sus hipótesis.

Mario Carretero, refuerza esta idea diciendo que el análisis de varias imágenes puede ser la base para la estratégica didáctica de resolución de problemas. Y propone, por ejemplo, que en clase se les muestre una serie de imágenes acordes entre ellas y una “falsa evidencia”.

El proceso para distinguir la imagen “errada” llevará de forma implícita la construcción del aprendizaje histórico y la verificación de sus hipótesis gracias a la confrontación de evidencias y contraevidencias. [...] ofrecer evidencias cuya procedencia sea francamente dudosa o desconocida, entre otras válidas, para que los estudiantes las juzguen críticamente.<sup>44</sup>

Otra noción que se fortalece con esta estrategia didáctica es la diversidad interpretativa, pues permite mostrar a los estudiantes como la interpretación de fuentes, en entre ellas las visuales éstas pueden ser diferentes según el contexto y/o periodo en las que son analizadas. Es decir que las interpretaciones pueden evolucionar y transformarse con el paso del tiempo, o bien que las interpretaciones pueden ser diversas o que se contraponen según el contexto de quien las interpreta.

Una estrategia didáctica que funciona para trabajar este tipo de nociones es que en equipos se analice un mismo material icónico. Al terminar, ya en manera plenaria, el docente armará con su grupo una tabla con las posibles interpretaciones que dieron tanto los equipos como el maestro e incluso la de los especialistas de los que se han apoyado para ello. Los alumnos deben argumentar de manera oral o escrita por qué la validez o no de la interpretación de dicha imagen.

Interpretación Equipo A	Interpretación Equipo B	Interpretación Equipo C

<sup>44</sup> Carretero, Mario, Prats, Joaquín, Lima, Laura, Et al, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, SEP/UPN, México, 2011, p. 92.

Este tipo de ejercicios ponen en práctica habilidades propias del pensamiento histórico, justamente como la argumentación que le permite ordenar y jerarquizar nociones y conceptos. El papel del docente es guiar los pasos para la interpretación que el grupo hará con la imagen. Para ello se recomienda (desde primaria y hasta bachillerato) seguir estos pasos básicos que por ahora sólo esbozo:

1. En una lectura general del material icónico definir sus características generales como: técnica, encuadre, planos y tipo de soporte.
2. Distinguir los elementos que aparecen en la imagen: sujetos/objetos principales, los secundarios y su ubicación en cada uno de los distintos planos.
3. Identificar la relación entre los elementos que aparecen en la imagen.
4. Contextualizar el material icónico es decir:
  - a. Tratar de determinar donde, cuando, quien y por qué se produjo la imagen; el periodo y lugar, autoría y propósito o intención de la obra. Si no se cuenta con los datos exactos de la producción del material se puede intentar buscar dar respuestas generalizadas (por ejemplo: cuadros de castas novohispanos del siglo XVIII).
5. Identificar el ámbito que se representa en la imagen: político, social, económico y cultural (vida cotidiana, arte, ciencia, tecnología, religión e idiosincrasia).

Algunos de los conceptos básicos para la lectura de imágenes que el docente debe tomar en cuenta al momento de trabajar con su grupo son<sup>45</sup>:

- **Soporte:** es decir el material en el que la imagen esta plasmada: lienzo, madera, metal, papel fotográfico, digital, etc.

---

<sup>45</sup> Es importante destacar que estos conceptos generales aquí mencionados, son estudiados por los alumnos de secundaria en la asignatura optativa de *Artes Visuales 1* a lo largo del Bloque 3. Por lo que el profesor puede apoyarse con un trabajo de transversalidad de la currícula de este segmento de la educación básica. Sin embargo, es sumamente importante aclarar que Artes visuales es sólo una de las cuatro disciplinas que conforman la asignatura de *Arte* (Visuales, Música, Danza y Teatro) y que la escuela puede decidir cuál de ellas impartir, de forma que Artes visuales no es una asignatura nacional que todos los estudiantes del país lleven.

- **Formatos:**
  - Apaisados (horizontal)
  - Acartelados (vertical)
  - Regulares
  - Irregulares
- **Encuadres:** Dentro del campo visual enmarcado dentro de la imagen:
  - Generales: que cubre una gran extensión, como panorámicas urbanas y rurales, por ejemplo. La intención de este tipo de encuadres es dar a conocer al espectador en contexto o entorno del sujeto/objeto representado, incluso el objeto fotografiado es el entorno mismo.
  - Medios: Este ya no es tan abierto pero aún muestra parte del contexto en el que se encuentra el sujeto/objeto representado. A éste último se le puede “leer” o analizar con más detalle ya que sus características particulares se distinguen a medida que se nos acerca. Pero al mismo tiempo perdemos gran parte de la información del contexto general donde se encuentra, por el simple hecho de que toda esta información ya no está dentro de nuestro campo visual. Su formato puede ser variado (acartelado, apaisado o circular). La intención es relacionar al sujeto con su entorno.
  - Primer plano: El campo visual se reduce notoriamente al punto de prácticamente no obtenemos información del contexto, pero en relación inversa tenemos un gran acercamiento a sujeto/objeto generando información detallada de este. En general suelen ser retratos, bodegones, etc. Su formato puede ser variado (acartelado, apaisado o circular).

En este sentido Osorio Alarcón dice que:

A mayor distancia, más elementos secundarios entrarán en una imagen. Un plano general medio circunscribe al sujeto a un área limitada que proporciona información muy puntual acerca de este, entonces el contorno hace las veces de fondo. El primer plano enfoca al sujeto explosivamente, lo extrae de su contexto para aproximarlo a nosotros y atrapar nuestra atención en un detalle, en una textura o en la pureza de una forma plástica (un color, la geometría, la repetición de formas, etcétera).<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Osorio Alarcón, “La función educativa...”, *Op cit*, p. 80.

- **Ángulos de visión:**
  - Aéreo: la imagen es reproducida por arriba del sujeto/objeto. Generalmente se necesita cierta distancia. Tiende a empequeñecer o relativizar al sujeto.
  - Picada: la imagen viene de arriba abajo. Como resultado se crea un efecto visual en el que el sujeto/objeto se ve más chico de lo que realmente. Esto se emplea para mostrar la fragilidad de éste pues esta inmerso en una contexto que lo rebasa.
  - Contrapicada: la imagen de plasma de abajo hacia arriba. Opuesto al efecto visual anterior el sujeto/objeto tiende a aparecer más grande de los que es y se emplea para engrandecer simbólicamente su representación.
  - A nivel lateral: la escena se representa en el mismo plano de quien la produce, y ayudan a que espectador tenga una conexión empática con el sujeto/objeto.

Al respecto Peter Burke dice: “Cabría aconsejar que todo el que intente utilizar el testimonio de una imagen, que empiece por estudiar el objetivo que con ella perseguía su autor”<sup>47</sup> en vista que las imágenes reflejan el punto de vista de quienes las producen, y por lo tanto su intención. En relación a lo anterior, es importante identificar la forma en la que el sujeto/objeto es destacado y para que.

### 2.1.1 El trabajo con el grupo

El primer lugar donde el docente puede consultar diversos ejemplos iconográficos es en el libro de texto. Este material lo tiene cada uno de sus alumnos y de ahí la facilidad de trabajar la imagen, aún cuando no sea una actividad sugerida en el libro de texto. En segundo lugar el internet, que es una gran fuente de consulta iconográfica, que además apoya el uso de las TIC, así como periódicos, revistas, enciclopedias, libros de arte y la visita a museos.

---

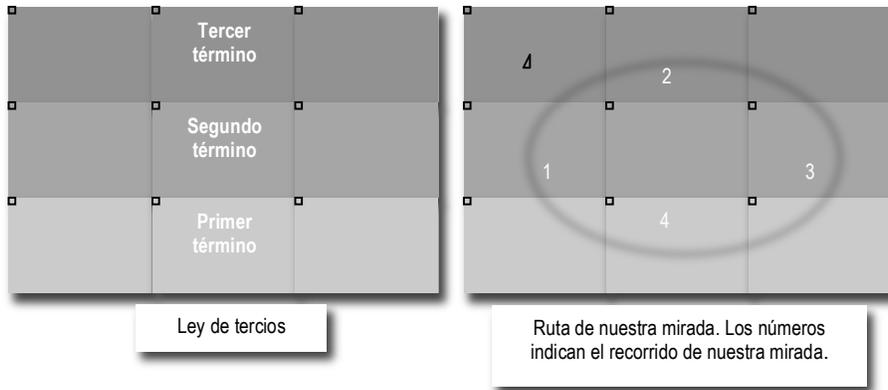
<sup>47</sup> Burke, *Lo visto y lo no visto*, *Op cit*, p. 22.

Un tercer punto podría ser material que el docente facilite: fotografías impresas o digitales. De esta manera se puede plantear que el trabajo con una imagen histórica es relativamente accesible lo que permite realizar esta estrategia de manera prácticamente cotidiana.

Como ya he dicho anteriormente, los acontecimientos y procesos históricos suceden en otro momento y en otro lugar, y el uso de la imagen permite a los estudiantes formarse una idea concreta de ese pasado. Así pues la imagen les facilita reflexionar, concretar conocimientos abstractos, así como generar empatía por ciertos temas y personajes, y echar a volar su imaginación particularmente la histórica. Así pues la imagen es una herramienta valiosa para la enseñanza de la Historia y no es un elemento meramente decorativo. Pero ¿sabemos guiar a los estudiantes para que analicen la imagen y tener así un aprendizaje significativo? Para ello existen algunas pautas que a continuación sugerimos.

Trepat y Rivero advierten que para que una imagen sea susceptible de ser leída y aprendida, es de suma importancia la forma en la que es presentada, independientemente del soporte que se elija para ello. Para su lectura se deben seguir ciertos pasos indispensables: a) identificar el contenido y significación (tema, género, soporte, formato) y b) su función dentro del contexto histórico en la que fue elaborada. Veámoslo con mayor cuidado.

Cuando analizamos una imagen, normalmente nuestra mirada hace un recorrido de izquierda a derecha, de arriba abajo, de forma que el punto final de nuestra mirada es abajo a la izquierda. Esta forma de mirar se complementa con las composiciones que siguen la ley de tercios que propone dividir una imagen imaginariamente en tres grandes zonas verticales y horizontales. Esta forma de esquematizar cualquier imagen facilita su análisis, nos ayuda ubicar la a los sujetos y/o objetos y distinguir la relación entre estos.



Esta lectura debe ir acompañada por preguntas/guías como por ejemplo:

¿Qué tipo de imagen es?, ¿fotografía, pintura, grabado, ilustración?
¿Es un paisaje, retrato, bodegón, publicitaria, política o escena histórica?
¿Cuál es el soporte en el que está elaborada la imagen?
¿Qué encuadre y plano tiene?
¿Quién es(son) es (los) sujeto/objeto principales de la imagen?, ¿cuáles son los secundarios?
¿Quién(es) aparecen en ella?, ¿dónde están?, ¿qué están haciendo?, ¿a qué clase social son?
¿Cuál es el contexto de la imagen?, ¿quién la hizo?, ¿cuándo?, ¿para qué se hizo esta imagen?
Por la inclinación de la luz, ¿a qué hora crees que la imagen se realizó?, ¿es de estudio?, ¿cómo lo sabes?
¿Qué no aparece en la imagen?, ¿qué crees que existe fuera de ella?

Con estas sencillas pautas el docente puede ayudar a que sus alumnos extraigan la información necesaria que le permita enriquecer el proceso de aprendizaje. Además con ellas fortalecerá las competencias necesarias para el análisis de las imágenes –sin importar su tipo– que rodean al estudiante en su vida cotidiana.

Trepát y Rivero por su parte explican que los estudiantes que no tienen una educación visual, presentan mayores problemas para asociarlos con la

información presentada. Por eso, resulta de vital importancia asegurarse de que al grupo a cual se muestra la imagen sea capaz de decodificarla, independientemente del soporte en el que se presenta, ya sea en un libro, una diapositiva digital, un blog, entre otros ejemplos. Además siguieren que se resalten elementos con diversos recursos gráficos como recuadros, flechas que guíen la lectura de la imagen. Finalmente proponen que exista un trabajo previo con las ideas claves que se trabajarán para que durante el proceso de lectura los adolescentes/alumnos sean capaces de establecer las conexiones adecuadas y con esto un aprendizaje significativo.

El análisis iconográfico se puede trabajar en todos los temas del programa de Historia y su riqueza brinda al docente una fuente de trabajo con sus alumnos.

La lectura de imágenes artísticas resulta mucho más complejas, ya que cuenta con una amplia gama de signos y símbolos para los que se debe tener desde antes las herramientas mínimas para descifrar y significarlas. Ahora bien, no por ello deberá de dejarse a un lado el análisis de este tipo de imágenes. El trabajo requiere de una mayor preparación.

A raíz de la importancia que se le ha dado a la imagen como fuente histórica y como material didáctico, algunos especialistas gran realizado algunas investigaciones. Una de éstas es la que ha llevado a cabo Mario Carretero quien plantea que:

[...] las imágenes son productos históricos que a su vez crean la historia. De este modo el lector actualizará, en su particular acercamiento a la imagen histórica, una parte de los significados que allí se expresan; y al mismo tiempo se imaginará los hechos históricos a partir de las representaciones que brindan las pinturas, los grabados y/o el cine. [...] No en vano, cuando las imágenes se utilizan como fuentes en la investigación histórica, algunos autores como P. Burke, (2001) insisten en la necesidad de hacer un uso contextualizado de estos productos ya sean pictóricos, fotográficos, cinematográficos, etc. <sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Carretero, "Aquí vemos a Colón"... *Op cit*, P. 219.

Mario Carretero y María Fernanda González realizaron un interesante estudio sobre la forma en la que alumnos de primaria y secundaria interpretaban imágenes históricas según su propio contexto y su grado de desarrollo cognitivo. La investigación se centró con niños de España, Argentina y Chile, en grupos de 12, 14 y 16 años. La imagen que Carretero y González eligieron para el análisis es un grabado de T. De Bray del siglo XVII que recrea el encuentro de Colón con los indios caribes, o dicho de manera más tradicional, que escenifica el “Descubrimiento de América”.



T. De Bray, “Colón llegando a América”. Siglo XVII.

En sus estudios ambos especialistas concluyeron que existen al menos tres niveles de lectores:

- a) *La realista ingenua (o novatos)*: conformado por sujetos de 12 años, quienes su análisis es menos interpretativa y más literal, es decir ven a la imagen histórica como un reflejo de la realidad. Casi una copia de ella.
- b) *La realista (igualmente novatos)*: formado por adolescentes de 14 a 16 años. Este grupo si bien continúan realizando lecturas realistas comienzan a integrar en su análisis que lo que ven es un reflejo de la realidad y no la realidad en si misma. Cambian posturas o detalles que fueron modificados.
- c) *La interpretativa*: en este nivel los lectores de entre 16 a 18 comienzan identificar que la que la imagen ya no es en si misma una copia tal cual de la realidad, sino el reflejo de la intención de su autor y de su época. Comienzan ha realizar una lectura de inferencia.
- d) *Contextualizada*: la realizada básicamente por adultos, quienes consideran a la imagen como un producto del periodo histórico en la que se produjo, la intencionalidad del autor, el contexto político, social y cultural. Además de inferir la intención son capaces de establecer sus efectos y alcances.

A continuación reproduzco la tabla de los resultados que encontraron Carretero y González:

Lectura de imagen							
			realista ingenua	realista	Interpretación	contextualizada	Total
Edad	12 años	Recuento de edad	% 40 66.7%	15 25.0%	5 8.3%	0 0%	60 100%
	14 años	Recuento de edad	% 29 43.3%	18 30.0%	12 20.0%	1 1.7%	60 100%
	16 años	Recuento de edad	% 10 16.7%	25 41.7%	21 35.0%	4 6.7%	60 100%
	Adultos	Recuento de edad	% 3 5.0%	21 35.0%	26 43.3%	10 16.7%	60 100%
Total		Recuento de edad	% 82 34.2%	79 32.9%	64 26.7%	15 6.3%	240 100%

Analizando la tabla anterior podemos ver claramente que a medida que el pensamiento formal (abstracto) se va consolidando en los alumno la lectura inferencial, es decir analítica. Así lo explican Carretero y González:

Nuestros resultados nos indican que existen cambios cualitativos en los modos de acercarse a una imagen histórica en sujetos de diferentes edades. La hipótesis que podemos apoyar respecto a cuáles son esos cambios es la que señala una progresión de una mayor literalidad a una menor, o dicho de otro modo, de la literalidad de la imagen a su análisis en función del contexto de producción que incluye el autor, su procedencia, las connotaciones ideológicas, la época de realización, etc. De este modo, la recreación del contexto de producción de la imagen permitiría a los sujetos una lectura más compleja.

[...] [en cambio los adultos], entienden que la imagen es una re-creación de los eventos del pasado y que en su producción han intervenido procesos ideológicos, políticos, técnicos, etcétera.<sup>49</sup>

Carretero llegó básicamente a dos conclusiones. La primera es que los resultados en el análisis iconográfico hecho por los adolescentes está determinado en gran medida en el desarrollo cognitivo (Piaget) en el que se encuentran. Así pues la

<sup>49</sup> Carretero, "Aquí vemos a Colón..." Op cit, p. 226.

transición de una interpretación icónica de tipo realista, en la que la imagen se percibe como la copia de la realidad, a una interpretación en la que dan cuenta que la imagen es la reproducción parcial e intencional de quien la produce, es la consecuencia de esta maduración del pensamiento. Pero también apunta a que esta madurez se debe lograr con la participación de la escuela y el trabajo constante en clase con la lectura de iconografía.

[...] se puede observar una lenta progresión desde lecturas realistas ingenuas que son fuertes a los 12 y 14 años, hasta unas persistentes lecturas realistas e interpretativas, que son casi en su mayoría en los sujetos de 16 años y adultos.<sup>50</sup>

Por otro lado, los resultados de Mario Carretero podrían llevarlos a concluir que los alumnos que cursan en México la educación básica (Primaria y Secundaria), constituyen de igual manera parte de los grupos *realista ingenuo* y *realista*. Entonces resulta sumamente importante que los libros de texto incluyeran junto a las imágenes pies o actividades que permitan contextualizar la imagen y que los lectores lleguen a conclusiones más profundas. Son pocos los libros que ofrecen a sus alumnos un apartado especial en el que le enseñan a interpretar una imagen histórica (Speckman y Navarrete, Castillo 2008, Torres Puga, Terracota 2009).

En una segunda conclusión Carretero explica que los lectores “novatos”<sup>51</sup> –como llama a los sujetos entre 12 y 16 años– buscan imágenes que les describa “mejor un acontecimiento histórico”. Dicho en otras palabras que les permita confrontar o reafirmar lo que saben de un acontecimiento determinado. Pero ¿qué sucede con las imágenes históricas que no recrean un acontecimiento, sino que presentan (como en las pinturas de castas) un grupo social, o aquellas que muestran escenas de vida cotidiana. En este caso, las imágenes deben servir dentro del marco de la enseñanza de la Historia para generar empatía e imaginación histórica, que les permita recrear las relaciones socioeconómicas, políticas, culturales, tecnológicas y de vida cotidiana de la sociedad que se estudia.

Mediante las imágenes se pueden recoger y ampliar nociones y conocimientos que los niños poseen [ideas previas] e introducir, desarrollar o evaluar nuevos; se pueden

---

<sup>50</sup> Carretero, *La “mirada afectiva”...*, Op cit, P. 13.

<sup>51</sup> Dentro de la categoría de novatos se podría incluir a adultos que no tienen una alfabetización visual.

desarrollar también habilidades para observar, y finalmente, fomentar valores y actitudes ante cada época histórica.<sup>52</sup>

Otra investigación anterior a la de Carretero y González es la realizada por Wineburg (realizada en EUA, 1991) quien llega a conclusiones sumamente parecidas. En sus investigaciones sobre cómo leen las personas las imágenes históricas Wineburg concluyó que los “novatos” analizaban las imágenes sin tomar en cuenta el contexto en el que fueron elaboradas. Contrastando con la de los “expertos” quienes relacionaban la obra con el momento histórico en el que fueron producidas, así como las intenciones del autor al realizarla. “[...] No sólo se trata de leer una imagen como fuente del conocimiento histórico sino de otorgarle también cierto valor como forma de acceder al pasado o la realidad del pasado.”<sup>53</sup>

Por su parte la brasileña Teresinha Franz tras estudiar en 2003, cómo los adolescentes leen las imágenes históricas a través de la obra *La primera misa en Brasil* de Víctor Meirelles de Lima, concluyó que hay cuatro grupos o niveles para la interpretación de material icónico-histórico. En el primero los sujetos no parecen reflexionar sobre la intención de la obra, y da por hecho que lo que ahí se representa es lo que sucedió. En el segundo nivel parece que los sujetos comienzan a interpretar la obra y buscan contextualizarla histórica y políticamente aunque no con mucho éxito. Este nivel corresponde al de los estudiantes de 12 a 15 años –que en México equivale a los estudios secundarios–.

---

<sup>52</sup> Deceano, *La enseñanza de la historia...*, Op cit. p. s/p.

<sup>53</sup> Carretero, *La “mirada afectiva” en la historia*, Op cit, p. 2.



Víctor Meirelles de Lima. *La primera misa en Brasil*. 1860.  
Museo Nacional de Bellas Artes. Río de Janeiro, Brasil.

En el tercer nivel los sujetos a los que la autora llama *aprendices*, comienzan a establecer algunas relaciones entre la obra y su contexto histórico-político. Finalmente los sujetos del cuarto nivel, quienes ya dominan conocimientos histórico como para hacer una interpretación de la imagen, son capaces de reconocer en *La primera misa en Brasil* una obra que es parte del imaginario colectivo que ha colaborado en la construcción de la identidad nacional.

Así pues los tres estudios –Carretero y González, Wineburg y Franz– concluyen en que a mayor edad, mayor es la reflexión sobre el contexto de la obra visual y la intencionalidad del autor. Y dejan la puerta abierta a la clara relación con el desarrollo del pensamiento formal. Elemento que los autores y editores deben tomar en cuenta a la hora de elaborar sus manuales escolares.

Es de suma importancia acompañar las imágenes con un pie explicativo, y que no sea simplemente enunciativo de los datos de la obra (autor, título y lugar en el que se encuentra). Debe quedar claro que el pie debe guiar al alumno en la lectura; debe tomar el papel del docente/guía para resaltar contexto de la producción y la intención de la misma, acompañándola de ser posible de los usos que se le ha dado en otros momentos históricos.

Trepát y Rivero por su parte advierten que la forma en que se presenta una imagen es fundamental para una correcta lectura, independientemente del soporte en que se encuentran. En las presentaciones multimedia la imagen se puede acercar y alejar para hacer en cierta información visual. En la actualidad numerosas escuelas particulares han comenzado a dotar sus aulas en pizarrones blancos y cañones para que los docentes se apoyen con material multimedia para su exposición. El material multimedia que se emplea es casi siempre visual, por ejemplo fotografías, gráficas, ilustraciones, mapas, líneas del tiempo, entre otras.

En mi experiencia como docente este tipo de trabajo en el aula es sumamente favorecedor. En las presentaciones (las más comunes de Power Point) se muestran toda clase de imágenes, estáticas o en movimiento como videos, que permiten hacer los conocimientos históricos más concretos, cercanos y empáticos.

Si llevamos esto al libro de texto podemos incluir diversos recursos tanto de diseño como editoriales permiten jugar con la imagen para resaltar la información que se desea destacar. Esto es por medio de acercamientos, efectos de “zoom” que permiten enfatizar y guiar la lectura de la imagen.

## **2.2 La iconicidad de las imágenes en la enseñanza de la Historia**

Según algunos autores como Fernando Osorio Alarcón la iconicidad es un concepto relativamente nuevo que divide a las imágenes en dos tipos básicos. Según esta clasificación existen dos tipos de imágenes: las icónicas y las polisémicas.

- a) Las imágenes icónicas son aquellas que representan la realidad tal cual es.
- b) Las imágenes polisémicas son las que pueden tener varias (poli) interpretaciones.

Al momento de decodificar las imágenes nuestra mente lo relaciona con nuestro repertorio de conceptos previamente almacenados en nuestra mente. Así cuando vemos un gato, nuestra mente se apresura a darnos el concepto de gato como un animal de cuatro patas, cola, orejas triangulares. Este concepto generalmente lo verbalizamos es decir le ponemos un nombre, el de gato, que en ese momento es general y que por lo tanto puede ser de cualquier raza. Pero si lo que nos muestran es la fotografía de una gatita color crema, de patas, cola, orejas y hocico oscuro la imagen nos lleva a saber que se trata –si sabe de razas– de un gato siamés. Si además la foto representa a un gatito de pocos meses, esa imagen además podría llevarnos a mover sensaciones y sentimientos como de ternura. Así pues las imágenes *icónicas* o *monosémicas* parecería que nos dan un significado unívoco y por lo tanto más fácil de analizar para educandos.

Las imágenes icónicas son entonces aquellas que nos muestran un fragmento de la realidad que, además, no han sufrido modificaciones importantes. Es vital destacar que la imagen, fotográfica sobretodo, ha tendido en las últimas dos décadas a sufrir modificaciones en sus elementos. Esto se puede deber a varios factores: limpieza de polvos y rasguños, depuración o eliminación de elementos no permitidos o no convenientes o bien por motivos estéticos, publicitarios o educativos (por ejemplo la eliminación de nombres de marcas, de basura en calles o en sitios arqueológicos). Programas de edición de la imagen ha hecho que fotografías y pinturas sean modificadas al punto que no podemos aseverar que lo que vemos es tal cual lo que el autor de la imagen quería mostrarnos. Para Rafael Valls Montés la iconicidad de las imágenes es “el grado de semejanza que existe entre la imagen y el objeto o acción que se representa”.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Rafael Valls Montés, *Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas en Revista de Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 13, No 29-30, 2001. P. 93-100.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562086> Consulta: diciembre 2013.

Por su parte las imágenes *polisémicas* nos sugieren varios significados posibles que dependen del número de interpretaciones posibles. Contrastando con las imágenes monosémicas, es decir de un sólo significado posible dentro de esta categoría encontramos aquellas imágenes científicas, por ejemplo, donde un virus es un virus y no cuenta con otra interpretación.

Todas las imágenes las podemos clasificar bajo estos parámetros, sin embargo las imágenes artísticas, periodísticas, sociales, así como las históricas suelen ser polisémicas. Esta característica la hace sumamente rica para la enseñanza de la Historia.

### 2.2.1 La lectura de textos y la lectura de imagen

La lectura es un proceso dinámico y flexible, en el que el lector construye una serie de significados que dan sentido y coherencia al texto. Existen dos tipos de lectura: la **comprensión literal** y la **inferencial** y de esta última se desprenden las lecturas crítica, apreciativa y creativa.

La lectura inferencial es aquella en la que el lector es capaz de comprender el mensaje global y particular del texto gracias a que se apoya en sus conocimientos previos y realiza conexiones entre sus esquemas mentales, lo que le permite interpretar/decodificar el mensaje. Es capaz de distinguir las ideas principales de las secundarias, de predecir el desarrollo de una historia narrativa o de una hipótesis o planteamiento. Puede clasificar, diferenciar, agrupar elementos; así como sintetizar, hacer predicciones o comparaciones. Se calcula que si el 90% de un texto pudo hacerse de manera inferencial tenemos una *lectura exitosa o eficiente*.

Pero esto no siempre es así. Es más, se puede decodificar un texto pero no entenderlo. Existen diversos factores para que un lector no pueda realizar una lectura eficiente, por ejemplo los espacios (sobrantes o faltantes) o la puntuación pueden cambiar el sentido del texto<sup>55</sup>. Pero también las formas en la que el texto era presentado. Según Roger Chartier existen diferentes motivos que impactan sobre una lectura eficiente:

---

<sup>55</sup> Cft, Arizpe, Evelyn, Styles Morag, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, FCE, México, 2004.

[En el siglo XIX] Ciertas capacidades de lectura dependieron, por ejemplo, de las formas del texto. ¿Por qué? Porque se aprendía a leer con textos impresos y de esta manera algunos lectores podían leer la letra impresa en caracteres romanos pero no la escrita a mano. Aquí tenemos una división fundamental entre capacidades de lectura: como posibilidad de leer un texto impreso y como imposibilidad de leer otro manuscrito. Saber leer un texto manuscrito suponía una capacidad para producirlo y suponía además que, antes del aprendizaje de la lectura, se había hecho un aprendizaje de escritura. Estos dos momentos están separados en todas las doctrinas y prácticas pedagógicas europeas hasta comienzos del siglo XIX, cuando se establece en Francia la simultaneidad de ambos aprendizajes.<sup>56</sup>

Una de las graves carencias de la educación en México es el bajo desarrollo de las capacidades lectoras. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) según explica Olac Fuentes Molinar (ex subsecretario de Educación Básica y Normal en la SEP<sup>57</sup>) no busca evaluar el conocimiento sino las habilidades y estrategias de razonamiento que lleven a los estudiantes a ser lectores eficaces.

PISA define la capacidad lectora como:

[...] La competencia lectora se puede definir como “La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo”.<sup>58</sup>

Cada tres años PISA lleva a cabo en diversos países, evaluaciones de comprensión lectora a grupos de estudiantes de 15 años. En México los resultados son poco alentadores, ya que nuestro país se sitúa consecutivamente en los últimos lugares en la evaluación sobre comprensión lectora de los años 2000, 2003, 2006 y 2009<sup>59</sup>. Para 2013 México tuvo una ligera mejoría al pasar al sitio 53 de la lista de PISA de desempeño de capacidades lectoras dentro de los

---

<sup>56</sup> Chartier, Roger, *Cultura escrita, literatura e historia*, FCE, México, 2009, p. 103.

<sup>57</sup> Durante el XXIII Coloquio de Actualización docente. Escuela Urbana Federal. Profesor Jesús Romero Flores, Morelia, Michoacán. Marzo 2012.

<sup>58</sup> [http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual\\_fomento.pdf](http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf), p. 4. Consulta: agosto 2013.

<sup>59</sup> <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> Consulta: diciembre 2013, [http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa\\_en\\_mexico.html](http://www.pisa.sep.gob.mx/pisa_en_mexico.html). Consulta: diciembre 2013, y <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicios/pisa> Consulta: diciembre 2013.

países inscritos en esta prueba de la OCDE<sup>60</sup>, así como el penúltimo para las capacidades matemáticas, al que superó sólo a Chile, mientras que Corea del Sur y Finlandia encabezan la lista. Según estos resultados los estudiantes mexicanos son capaces de encontrar información en el texto pero pocas veces pueden comprender en totalidad el texto, ni pueden analizarlo o inferir sobre que leen; es decir no hay una lectura eficiente.

En cuanto a las capacidades lectoras por entidades del país, el mejor desempeño fue para el Distrito Federal, Nuevo León y Chihuahua, mientras que los estados con los resultados más bajos son Chiapas, Guerrero, Tabasco, Oaxaca y San Luis Potosí. Finalmente se concluyó que el 40% de los estudiantes mexicanos no comprenden lo que leen, es decir que no realizan una lectura inferencial ni eficiente.

Los resultados sobre el desempeño de las habilidades lectoras de los estudiantes mexicanos han alertado ya a las autoridades educativas, quienes desde los programas de 2006 han hecho hincapié no sólo en otorgar espacios de lectura para favorecer la capacidades inferenciales y críticas del educando, sino que además han realizado el papel de la imagen especialmente en asignaturas como Artes visuales e Historia, en las que se busca enfatizar el trabajo de análisis iconográfico.

Por ello, algunas editoriales mexicanas y del extranjero (como la brasileña Editorial Moderna de Brasil que pertenece al Grupo Prisa) han optado por nutrir sus textos con una profusa iconografía que permita apoyar el tema de estudio; en muchas ocasiones relacionan de manera explícita texto e imagen. Y en el caso particular de los libros de la asignatura de Historia el desarrollo de procesos históricos con iconografía propia del periodo de estudio.

En el caso de la editorial brasileña Moderna, haciendo eco a los resultados de PISA 2000, elaboró una propuesta en la que la iconografía tiene un gran peso en la enseñanza. Se basan en el método Araribá<sup>61</sup> en el que todas las imágenes

---

<sup>60</sup> OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

<sup>61</sup> [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art02\\_37e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art02_37e.pdf) o la nota publicada en el periódico El País: [http://elpais.com/diario/2004/01/12/educacion/1073862007\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/01/12/educacion/1073862007_850215.html).

dependen 100% del contenido del texto, es decir que el texto y la imagen están completamente relacionados. De esta manera se apoya notoriamente el significado del texto y permite una mayor comprensión del mismo en los educandos que utilizan este material. Todas las lecciones se presentan en páginas dobles, profusamente ilustradas. Lo que es verdaderamente importante en esta propuesta editorial es que éstos materiales fueron elaborados pensando en los alumnos-usuarios –y no en el profesor o las ventas–, en la necesidad de generar una mayor comprensión y por lo tanto una apropiación en el proceso de aprendizaje.

Durante varias décadas los libros de texto de Historia, así como de otras asignaturas, presentan una serie de imágenes que muchas veces no tienen una relación directa con el discurso que se encuentra en la caja principal de texto, dando casi por sentado que el alumno es capaz de manera autónoma de interpretar una imagen o un mapa histórico y relacionarlo con el contenido teórico. Pero esto no es así.

A los alumnos no se les ha enseñado a aprender de las imágenes y no las consideran fuentes serias de información. En algunas de estas investigaciones empíricas se ha llegado a establecer que un grupo importante de los alumnos ni habían mirado no siquiera las imágenes y que un 25 por ciento lo había hecho exclusivamente como distracción respecto de la lectura. También se comprobó que la gran mayoría de los alumnos no contemplaba tales imágenes con un mínimo de atención si no se les impulsaba explícitamente a hacerlo, especialmente a través de las indicaciones escritas [es decir, solicitárselo a través de una instrucción explícita].<sup>62</sup>

En este sentido he querido indagar el punto de vista de los estudiantes mexicanos. Para ello he pedido a un grupo de 90 alumnos de tercer grado de secundaria que expusieran su relación con la imagen de su libro de texto. Para ello les apliqué el siguiente cuestionario<sup>63</sup>:

---

<sup>62</sup> Valls Montés, "Nuevos retos...", *Op cit*, P. 93-100.

<sup>63</sup> Los resultados se pueden revisar en el anexo de la presente tesis, página 144.

	Las imágenes de mi libro de texto de historia...	Si	No	Observaciones / por que...
1	las considero importantes para aprender.			
2	que pertenecen a otra época, las considero como una fuente de la historia, tan importante como las escritas.			
3	nunca les presto atención.			
4	las observo detenidamente y las analizo en relación a lo que estudio.			
5	las considero únicamente decoración; me sirven para que no me parezca tan aburrido leer los textos.			
6	procuro establecer por qué aparecen acompañando mis lecciones de Historia.			
7	distingo con claridad aquellas que son pinturas, de las que son grabados y fotografías.			
8	distingo imágenes presentes de las del pasado.			
9	las actividades del libro sin imágenes me resultan muy difíciles.			
10	leo los pies que las acompañan sin que mi profesor o el libro me lo solicite.			

Cuando una persona tiene acumulado en su experiencia varias referencias visuales, éstas le permiten a construir un significado más parecido al de la mayoría. Cuando no tienen un bagaje visual nutrido o bien no conoce la historia que la imagen cuenta es común que la acompañe de una libre interpretación.

Cuanto más referentes visuales tenemos las personas más sencillo resulta hacer una decodificación del material icónico. Pues estas le ayudan a construir un significado, incluso más homogéneo al de la mayoría. Pero cuando se carece de esta bagaje cultural o no se tiene una referencia sobre la imagen que se tiende a que haya más “mala” interpretación.

La polisemia de algunos conceptos lleva muchas veces a que los lectores, sobretodo niños y adolescentes, interpreten los textos bajo sus propios parámetros. Por ejemplo, un alumno de mi clase, de primer grado de secundaria, al leer el mito de *Teseo y el Minotauro*, interpretó “un barco de vela blanca”, como en una vela de cera y no en el tipo de embarcación. Esto se debe al doble significado de la palabra, en cuyo caso la imagen permite aclarar el concepto al que el texto hace referencias. Este pequeño anécdota ejemplifica la importancia

de la imagen en los manuales educativos, no sólo para reforzar las habilidades lectoras que lleve a los educandos a una práctica eficaz e inferencial, sino para el desarrollo de las habilidades socio-históricas. Así pues, la lectura de texto e imagen es una transacción de significados entre el texto y el lector.

Mario Carretero al respecto señala que:

[...] el docente de Historia debería tender a favorecer que los alumnos, según sus posibilidades cognitivas, comprendan que en la historia las razones por las que ocurre un fenómeno son varias y que tiene una jerarquía. Obviamente, en los primeros años de la escolaridad, los alumnos no serán capaces de reconocer la multiplicidad de causas ni su grado o tipo de incidencia, [...] sin embargo, poco a poco se les puede proporcionar elementos que les permitan construir, aunque sea incipientemente, factores económicos, sociales, culturales y demás.<sup>64</sup>

### **2.3 Lineamientos de la SEP sobre la función didáctica de la imagen en el libro de texto**

La Secretaría de Educación Pública emite dos documentos de carácter oficial en los que plantea el uso didáctico que se debe dar a la imagen en la enseñanza de la historia durante los estudios de educación básica. El primer documento es el Acuerdo Secretarial 385<sup>65</sup> que está dirigido únicamente a editores y autores de libros de texto para que tomen en cuenta ciertos lineamientos durante el proceso editorial a fin de obtener la autorización de la SEP para la publicación del material presentado.

El segundo documento, dirigido a los docentes de secundaria, así como el cuerpo directivo de los planteles escolares, es el Plan y Programas de estudio, ahora llamado *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. En este se presenta el enfoque de la asignatura con el que debe el docente trabajar frente a grupo, así como diversas sugerencias didácticas. En el caso de Historia destaca el trabajo con imágenes, ya que plantea los criterios, enfoques y sugiere estrategias concretas. Si bien este documento va dirigido a los docentes, los editores de libro de texto

---

<sup>64</sup> Carretero, *Enseñanza y aprendizaje...*, Op Cit, p. 92.

<sup>65</sup> El Acuerdo Secretarial 385, recuperable en:

[http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuerdos/2006/27062006\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuerdos/2006/27062006(1).pdf) Consulta: diciembre 2013.

toman este documento como su base al momento de planear la edición de sus materiales, tanto en el diseño de estrategias docentes, la elaboración de texto o la búsqueda de fuentes iconográficas.

Finalmente se estudiarán otros materiales producidos por la SEP dirigidos a profesores, autores y editores, así como documentos internos de la dependencia que se refieren al trabajo con iconografía.

Entre las habilidades y nociones que se ponen en juego para decodificar la imagen histórico-histórica citadas en el enfoque para la enseñanza de la Historia (SEP 1993, 2006 y 2011) se encuentra: la empatía, cambio y permanencia, herencia cultural, transformación de paisaje, así como los contenidos de vida cotidiana, desarrollo tecnológico y cultural, y organización social. Mismos que se analizarán en este apartado.

El Programa de Historia de la SEP del 2011 establece que los objetivos, nociones competencias y contenidos a desarrollar son<sup>66</sup>:

Propósitos en la Educación Básica:

- Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo.
- Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos.
- Reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo, para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven.

Propósitos en la Educación secundaria:

- Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial.
- Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado.
- Reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la historia, y adquieran

---

<sup>66</sup> SEP, Educación Básica, *Programa de estudio 2011. Historia*. SEP. México, 2008, p. 14-15. Recuperable en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/HistoriaSec11.pdf>.

un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo para respetar y cuidar el patrimonio natural y cultural.

- Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales.

Tras exponer los propósitos de la enseñanza de la Historia, el Programa Oficial establece tres ejes transversales, presentes a lo largo de los cinco bloques o unidades que conforman los programas. Estos son:

Eje 1: Panorama del periodo: comprensión del tiempo y el espacio históricos.

Este eje trabaja con nociones y habilidades temporales y espaciales como: ordenamiento cronológico, cambio y permanencia, multicausalidad, relación pasado–presente–futuro, así como el espacio histórico.

Eje 2: Temas para comprender el periodo: manejo de la información histórica.

Este eje trabaja con los contenidos propiamente de la asignatura, es decir el contenido histórico en si mismo, así como con la formulación de interrogantes de problemas, lectura e interpretación de testimonios. Además pretende que el estudiante elabore conclusiones (de forma oral y escrita) de acuerdo a su edad.

Eje 3: Temas para analizar y reflexionar: formación y conciencia histórica para la convivencia.

En el se trabaja el fortalecimiento de valores universales como responsabilidad social, diversidad cultural, cuidado y respeto del patrimonio natural y cultural y convivencia democrática.

De igual forma el Programa de historia explica que los cuatro ámbitos que se trabajan son: 1) política 2) economía 3) sociedad y 4) cultura.

En cuanto al Acuerdo Secretarial 385, SEP dice:

ARTICULO 6o. Se entiende por ilustración todo tipo de fotografías, viñetas, mapas, dibujos, cuadros, planos, croquis, esquemas y gráficas que tengan un propósito explícito para el estudio de los contenidos programáticos; por tal motivo, deberá evitarse la inclusión de ilustraciones que acusen un sentido ajeno a este propósito o

de carácter meramente decorativo. Las ilustraciones de los libros presentados a evaluación deberán:

- I. Acentuar su importancia para comunicar contenidos programáticos tanto como los textos mismos. Para este propósito las ilustraciones deberán guardar una alta calidad gráfica y editorial.
- II. Evitar que se presenten deformaciones grotescas de la realidad y mensajes deprimentes o negativos. Se entiende por mensaje deprimente o negativo aquel que contenga textos o imágenes que describan o representen escenas contrarias o alejadas de los valores sociales, o bien que promuevan conductas que atenten contra la dignidad humana, la solidaridad, el amor a la patria, el optimismo y el orgullo de ser mexicano, o que estén en contra del respeto y responsabilidad en el cuidado de la salud, preservación del medio ambiente y del aprovechamiento racional de los recursos naturales.
- III. Incluir el pie de ilustración correspondiente.
- IV. Evitar situaciones relativas a promoción o publicidad.<sup>67</sup>

Llama la atención este segundo punto que indica que se deben evitar imágenes deformadas en su contenido real, es decir manipuladas, o bien prescindir de aquellas que resulten deprimentes o negativas. En el caso de la enseñanza de la Historia es de vital importancia tomar en cuenta el primer punto, pues efectivamente una imagen manipulada en su información visual (más allá de corregir color o contraste) pueden generar una lectura errónea.

En cuanto a la indicación de evitar imágenes deprimentes o negativas, habrá que cuestionarse este punto en cuanto a la enseñanza de la historia. Esto es que si bien no se trata de sublimar la muerte, guerra y la destrucción éstos son fenómenos socio-históricos que deben ser analizados tanto causas como consecuencias. En este sentido las editoriales han optado por elegir imágenes que si bien son reales y del periodo histórico, sí un tanto matizadas. Escenas de la Conquista o de los campos de concentración nazis durante la Segunda Guerra Mundial no pueden dejar de mostrar la violencia de manera icónica, pero se tiende a elegir imágenes que no disturben tanto a los educandos.

---

<sup>67</sup> SEP, Acuerdo Secretarial 385 en <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Secundaria/Plan/Acuerdo385.pdf>  
Consulta: diciembre 2013.

En los talleres que la SEP imparte a los editores, por asignatura, se entrega un documento de carácter no oficial y sólo para el trabajo editorial. En el caso de la asignatura de Historia, el documento titulado: *Funciones, usos y recursos de las imágenes en la enseñanza de la Historia. Las ilustraciones en los libros de texto* complementa lo establecido en el Acuerdo 385 y dice:

**Funciones:**

- Permitir la explicación en términos visuales de temas que serían difíciles comprender verbalmente
- Promover el interés por la reflexión histórica a través de las fuentes diversas a las escritas
- Generar un interés por el análisis de la vida cotidiana, los sujetos, espacios sociales a través del tiempo
- Promover la formulación de hipótesis por medio de la indagación de ilustraciones
- Complementar la información textual
- Aumentar el acervo de imágenes históricas

**Usos:**

- El uso de la imagen en la enseñanza de la Historia es diverso, depende del objetivo pedagógico
- Apoyar la información textual
- Presentar una visión histórica distinta de un proceso, suceso, etc. A la que se trabaja en el texto escrito
- Problematizar distintas visiones de un mismo proceso, suceso, objeto, etc.
- Generar discusiones sobre la vida cotidiana, los espacios sociales, los sujetos históricos y el imaginario social
- Fomentar el análisis crítico histórico de la cultura visual
- Auxiliar en la comprensión de otras materias: Artes, Ciencias humanas, Geografía, Ciencias Políticas
- Generar un interés por culturas diversas

**Sugerencias didácticas:**

- Selección de ilustraciones pertinentes a los temas que se abordan en el contenido

- Evitar el uso de ilustraciones decorativa
- Uso de ilustraciones claras, nítidas y sencillas de interpretar
- Preferible el uso de ilustraciones a color
- Vincular de manera explícita las ilustraciones con la información que representan
- Las ilustraciones deben ser explícitas por si mismas
- Incluir ilustraciones de calidad estética y que generen interés en los alumnos
- Establecer un equilibrio entre texto e ilustraciones, con el fin de que los alumnos no sean saturados y pierdan el interés
- Preferible el uso de ilustraciones y realista, que abstractas
- Las ilustraciones humorísticas son pertinentes siempre y cuando no sean agresivas, ofensivas o segregadoras
- Evitar el uso de imágenes grotescas
- Evitar el uso de ilustraciones deprimentes o negativas que no promuevan valores de democracias, dignidad humana, respeto, responsabilidad en el cuidado de la salud
- Incluir el pie de ilustración correspondiente
- Evitar situaciones relativas a promoción o publicidad

**Actividad:**

1. Describir imágenes
2. Relacionar con un proceso, suceso y sujeto histórico
3. ¿Qué puede decirte la imagen de su momento histórico?<sup>68</sup>

Sin embargo al no ser un documento oficial, sino para el trabajo dentro del taller, las editoriales que no asistieron pueden no enterarse de las sugerencias vertidas en él. Además al ser un material no oficial no tiene un carácter obligatorio. No obstante las editoriales en general reconocen la importancia de seguir estas pautas para evitar tener una evaluación negativa por parte de la SEP.

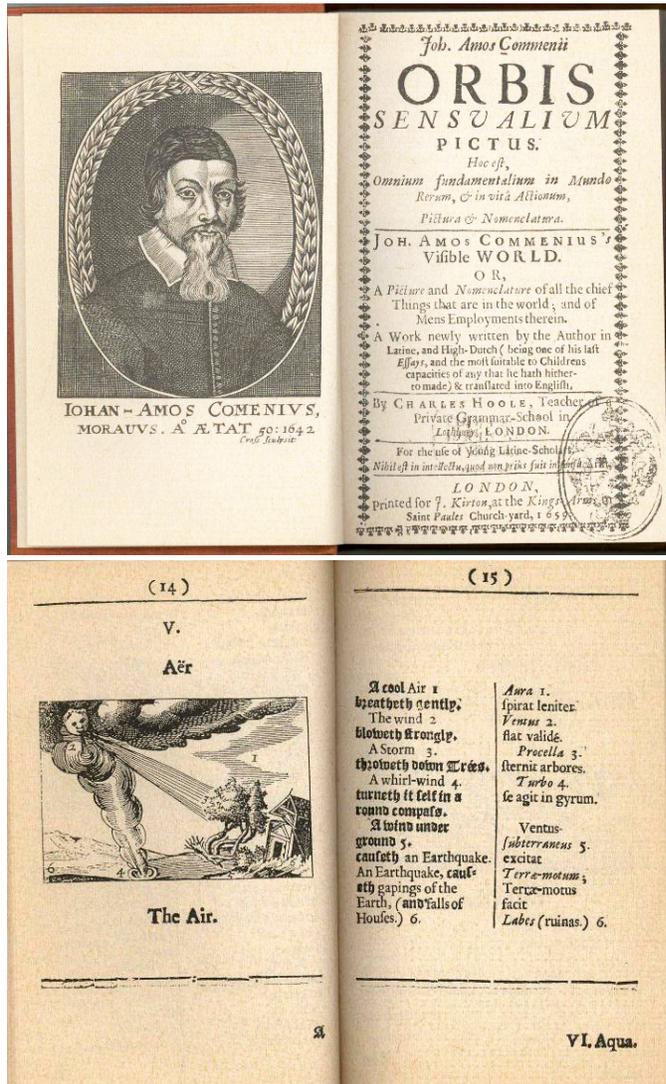
Así pues las editoriales deben apegarse a los lineamientos establecidos por la SEP en ambos documentos, tanto en la forma como en el fondo, y éstas deben transmitir contenidos programáticos indicados, valores y actitudes. Según se

---

<sup>68</sup> Este documento al no ser de carácter oficial, sino una impresión entregada a los asistentes del taller no se puede ser citado en forma y sólo representa una guía para el presente trabajo de tesis.

solicita, las imágenes no sólo debe ser visto como un complemento del texto sino como un segundo discurso metatextual. El trabajo con la imagen, especialmente fotografías, puede mostrar a los alumnos los diferentes ámbitos de estudio de un periodo, incluso de un acontecimiento; y es que a través del análisis de éstos dentro de la imagen, que se puede trabajar la multicausalidad, noción necesaria en la formación del pensamiento histórico.

### 3. La imagen en el libro de texto



Orbis Sensualium Pictus de Johann Amos Comenius, 1658.

Sin buscar hacer un recuento de la historia del libro de texto, me parece importante destacar que el gran antecedente de la literatura infantil y juvenil es sin duda un manual didáctico elaborado por el pedagogo Johann Amos Comenius *Orbis Sensualium Pictus* en 1658. Este libro se caracterizó por el uso de imágenes para reforzar la información que presentaba a sus lectores. Estructurado en general por temas desarrollados en páginas enfrentadas, se presentaba una imagen, o bien una serie de imágenes, que ejemplificaban los conceptos que se estudiaba.

Este material se le considera como el parte aguas de dos géneros de la literatura infantil y juvenil: el manual didáctico o libro de texto y el libro álbum, este último tan de moda en

nuestros días.

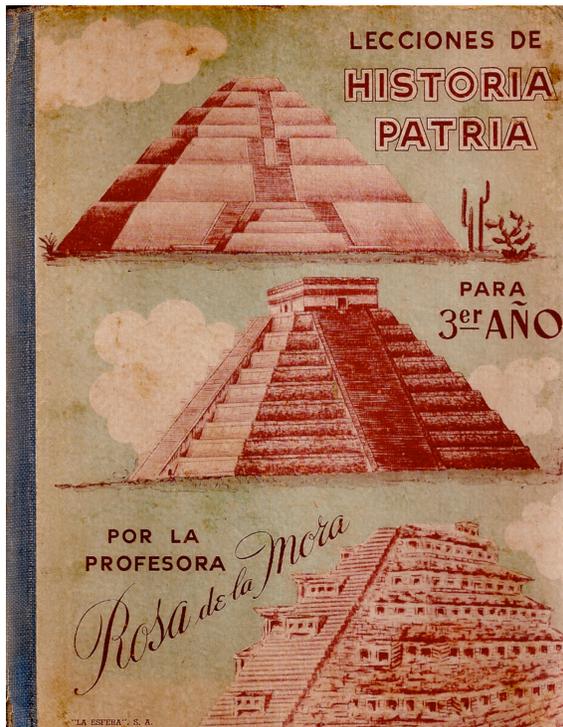
La influencia del libro de Comenius se dejó sentir incluso en personajes de la talla de John Locke. Especialistas en literatura infantil como Verónica Uribe (2010) explica el interés de Locke en el uso didáctico de la imagen: “De igual modo, John Locke en su obra *Some Thoughts concerning Education* comenta que el aprendizaje debería ser un

juego más que una tarea, y que una manera de hacer la lectura más efectiva sería la de incluir ilustraciones para encender el interés de los niños”.<sup>69</sup>

Si bien *Orbis Pictus* es el gran antecedente del libro de texto, resultan igualmente importante otros materiales con fines pedagógicos, incluso religiosos como los catecismos y silabarios de los siglos XVII a XIX. Tienen el propósito enseñar a leer y a escribir, así como algunas operaciones matemáticas básicas (suma, resta, multiplicación y división). Sin embargo este tipo de materiales contaban con un propósito implícito: el adoctrinamiento. Para cumplirlo, así como despertar el interés de su público infantil, gran parte de éstos empleaban la imagen.



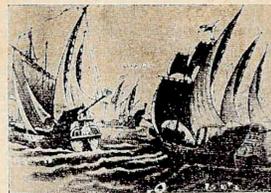
Cartilla o Silabario para la enseñanza de los niños indígenas. Mérida, Yucatán, 1845.



Rosa María Mora (1947). *Lecciones de Historia Patria para 3er año*. Autorizado por la SEP.

carabelas llamadas *La Santa María*, *La Pinta* y *La Niña*, en las que se embarcaron él y sus marinos saliendo del puerto de *Palos*. (Ver el mapa N° 9), el día 3 de agosto de 1492.

La *Santa María* iba a cargo de Colón y las otras dos carabelas al mando de Vicente Yañez Pinzón y Martín Alonso Pinzón.



Las tres carabelas.

A los pocos días llegaron a las islas Canarias a reparar uno de los barcos y de allí se hicieron al mar inmenso y desconocido. Pasaron dos meses y la tierra no parecía, por lo que los marinos, llenos de miedo, pidieron a Colón el regreso; pero éste, haciendo uso de su autoridad, se hizo obedecer y siguieron adelante.

Colón creía que la tierra estaba próxima porque había visto en el mar hierbas y trozos de madera, así como algunas aves que habían cruzado el espacio. A pesar de estos indicios de la proximidad de la tierra:

<sup>69</sup> Uribe Verónica, *Brevísima historia del libro ilustrado para niños*, en: <http://www.slideshare.net/carmenpromera/ver-para-leer-acercndonos-al-libro-lbum> Consulta: diciembre 2013.



Interior del libro *Historia de México. Época Precortesiana*, de Luis Chávez de la editorial Patria de 1946. Este libro de texto para el tercer grado de Primaria estaba autorizado por la SEP.

También dentro del material didáctico dirigido al público infantil destacan los “pliegos” o literatura de cordel, con grabados de gran formato. John Newberry, connotado editor del siglo XVIII, creía que todo material dirigido a niños debía ir ilustrado, independientemente si su carácter era literario o didáctico. Así el libro *A Little Pretty Pocket-Book* (1744) se editó con un importante número de grabados cuya intención era,

### BLOQUE 2

**¿Cuál es su finalidad?, religiosa, cosmogónica o mágica?**

Muchas mitologías y religiones son, en realidad, relatos cosmogónicos; es decir, que explican, desde distintos ángulos, la creación de los hombres, la estructura del Universo, el mundo que vemos, los fenómenos de la naturaleza y la vida cotidiana. Las imágenes evocan las fuerzas y los poderes de los dioses desde un punto de vista religioso y mágico, como las religiones africanas o los cultos yorubas de Cuba. En este sentido, a pesar de las diferencias y variantes en muchas culturas antiguas, se encuentran profundas coincidencias en los relatos de la creación de algunas culturas, como el relato maya-quiché del Popol Vuh, en Mesoamérica. También en el simbolismo de la serpiente como “dadora de vida” existen coincidencias con las divinidades de todas las culturas del mundo; a pesar de la diferente concepción de Dios que tenemos, los humanos nos relacionamos con él de manera parecida.




1. A Deméter, la diosa griega de las cosechas, se le representaba con cereales en las manos.

2. A Brahma se le relaciona con la flor de loto nacida del ombligo de Visnú; cada día crea el Universo, cada noche lo desintegra.

**MANOS A LA OBRA**

**Representa los mitos**

Continúa investigando sobre las imágenes mitológicas, amplía el portafolio de mitos que empezaste a armar en la lección anterior y averigua: ¿cómo son representadas las divinidades?, ¿cuáles son sus imágenes y atributos? Realiza representaciones de ellas y de sus símbolos.

**CONOZCAMOS ACERCA DE « EL CÓDICE BORGIA »:** Los antiguos mexicanos creían que los dioses influían en todos los sucesos de la Tierra y que se manifestaban a veces malignos, a veces bondadosos con los humanos. Creían igualmente que había que llevar un registro de la relación de los dioses con cada día del año para invocar su fuerza benéfica. Esa relación se llevaba en unos libros escritos a mano llamados códices, en nahuatl *tonamati*, “libros de los días”. Un códice era una larga tira doblada que se desplegaba en el orden en que se sucedían los días, a algunos sacerdotes preparados para ese fin, llamados *tonajpohuque*, o “lectores del destino”, les correspondía interpretarlos. Uno de los códices más hermosos que se salvó de la destrucción es el *Códice Borgia*, el cual actualmente se encuentra en la Biblioteca Vaticana.




3. Los códices eran elaborados por *tlacuilo*s o pintores que tenían amplios conocimientos de la vida de su pueblo.

4. Tezcatlipoca, “espejo que humea”, se representa con un espejo de obsidiana en el pecho y un hueso en vez del pie derecho.

además de generar interés, de ejemplificar didácticamente lo que el texto decía.

Para la primera mitad siglo XX tenemos varios materiales que incluían material iconográfico, incluso con un número importante de “láminas”. La iconografía en estos materiales solían tener mala calidad en su reproducción.

Los libros eran de formato pequeño, con lo que las imágenes solían también serlo. Ambas cosas dificultaba notoriamente su lectura.

Para la segunda mitad del siglo XX, los libros de texto continuaron en evolución. Su formato creció y fue acrecentando el número de planas con material icónico

Interior del libro de texto *Artes Visuales 2*. Ediciones Castillo. 2007.

En las últimas dos décadas la presencia de la imagen en el libro de texto se ha revolucionado. Se puede afirmar que en general, tanto en los libros de texto mexicanos como de otros países la presencia de imágenes ha proliferado. Algunas de las causas de este fenómeno dentro del mundo editorial en general, es el desarrollo tecnológico, que ha provisto a la sociedad de mejores aparatos para reproducir imágenes de manera fácil y sobretodo económica, aunado a programas de cómputo que permite manipularlas y retocarlas. Cada vez es más fácil reproducir una imagen: cualquiera en su casa puede escanear una fotografía o pintura de manera que tengan una buena calidad y tamaño para su publicarla.

Así los textos actuales cuentan, además, con modernos y coloridos diseños, aunado a un a profusa iconografía, aunque vale decir que no por esto se asegura el tamaño adecuado para su lectura o la calidad estética/didáctica de la imagen elegida.

El aumento de las imágenes en los manuales y libros de texto –en los que ocupan alrededor del 50% del espacio textual– no se ha acompañado de un adecuado tratamiento historiográfico didáctico. Por ejemplo, en los manuales suelen convivir imágenes consideradas fuentes o documentos primarios con reinterpretaciones realizadas por la pintura de historia del siglo XIX, o que puede inducir a interpretaciones anacrónicas por parte de los alumnos si no se introduce claves para su interpretación. Además, las imágenes suelen describirse en términos estéticos formales sin atender a otros aspectos históricos y no suelen acompañarse de propuestas didácticas que propicien una lectura de la imagen como fuente para el conocimiento histórico.<sup>70</sup>

Lección 20. "Acontecimientos relevantes ocurridos en el estado de Sinaloa de 1800-1876" Página 128 - 134

**La vida de los sinaloenses a mediados del siglo 19**

 Durante el siglo 19, en algunas ciudades de Sinaloa, como Culiacán y Mazatlán, había oficios que en la actualidad no existen. Entre los más populares –además del sereno– estaban el aguador, cuya labor era acarrear en sus cántaros el agua de las fuentes hasta las casas. El mantequillero vendía mantequilla y manteca, necesarias para guisar. La vendedora de aguas frescas ofrecía de pitahaya o nanchi; usaba una jícara para servirlos en vasos a los andariego. El carbonero llevaba carbón para los braseros, chimeneas, hornos y fogones. Los veleros vendían velas para iluminar casas y comercios.

La fotografía se comenzó a popularizar en México durante la Reforma. Hombres, mujeres y familias enteras acudían a los estudios de los fotógrafos a posar en una escenografía. Las fotografías eran impresas en cartoncillo para que la gente las usara como tarjetas de presentación.

**1** Observa esta fotografía de una mujer de esa época y contesta. ¿Cómo está vestida? ¿Cómo está peinada? ¿Qué está mirando? ¿Dónde se encuentra? ¿Cómo crees que se siente? ¿Por qué?



**2** Observa las fotografías y anota el oficio que aparece. Observa el ejemplo.



© Santillana

4º H 77

Interior del libro *Guía de Historia y Geografía de Sinaloa*, Tercero de Primaria. De Rubén Amador Zamora. Santillana. 2004.

<sup>70</sup> Carretero, "Aquí vemos a Colón...", *Op cit*, p. 220.

dental de la India. Los portugueses también consumaron esta práctica en África, en sus asentamientos de las costas compraban grupos de prisioneros a los jefes locales y los embarcaban para venderlos como esclavos. Sin embargo, hubo algunos territorios a los cuales llegaron colonos portugueses que fundaron haciendas, principalmente para ocuparse del cultivo del algodón y el azúcar; destacan Mozambique, Angola y Cabo Verde. Estas colonizaciones africanas no dieron lugar a la formación de sociedades mestizas, porque los europeos eran minoría. Donde sí ocurrió una extensa colonización territorial que produjo el surgimiento de nuevas sociedades mestizas fue en Brasil (figura 1.50).



Figura 1.50 Caricatura en contra del comercio de esclavos, publicada en Londres, en abril de 1792, ejemplifica de manera cruda el terrible trato al que eran sometidos los esclavos.

El imperio español, en cambio, casi no practicó la economía de enclave. Los españoles conquistaban, fundaban ciudades, penetraban en los territorios y establecían un fuerte flujo de población que abandonaba la península ibérica y se asentaba en las nuevas tierras. Este fue el tipo de colonización que practicaron en toda América y también en Filipinas, que era la mayor posesión española en Asia.

Igualmente tuvieron importancia, sobre todo a partir del siglo xvii, los procesos de emigración y colonización de ingleses y franceses a América del norte; fundaron los núcleos de población de donde surgieron las Trece Colonias británicas y la Nueva Francia. La mayor emigración a África con fines de poblar fue la de los holandeses que ocuparon Sudáfrica y Namibia desde el siglo xvi, a los que se conoce con el nombre de *afrikáners*.

Como recordará, uno de los mayores intereses de los viajeros que buscaban rutas nuevas para el comercio fue el de conseguir especias provenientes de Asia, a las que los europeos se habían acostumbrado. Con motivo de la conquista de tierras antes desconocidas, además de las especias (como clavo, nuez moscada y canela) se intercambiaron productos originarios de cada lugar. Al mismo tiempo que los europeos llevaron a tierras americanas el cultivo de arroz, caña de azúcar, café y trigo, ellos conocieron el de papa, tabaco, tomate, cacao y camote entre otros, y de Asia obtuvieron el mango y el tamarindo.

En cuanto a los metales preciosos y minerales, el primer envío de estos a Europa provenientes de las Antillas llegó en 1519 (dos años antes de la conquista de la gran Tenochtitlan) y en el periodo comprendido entre 1521 y 1660 se transfirieron 20 000 toneladas de plata y más 200 toneladas de oro de América a Europa. Esta enorme cantidad de riquezas benefició no solo a España que las recibía directamente sino a gran parte del territorio europeo (mapa 1.8).

Además de marineros, emigrantes y esclavos circulaban por los mares del mundo diversas mercancías. Esa había sido la motivación inicial de los viajes de exploración y las conquistas. Los portugueses adquirían en las costas de África oro, esclavos y algunas otras mercancías, como marfil y maderas preciosas. A los jefes africanos les pagaban con barras de hierro, algunas telas, pólvora y armas de fuego. En Asia también pagaban con algunos de estos bienes, pero utilizaban asimismo oro y plata para sufragar las transacciones.

**Mientras tanto...**

En 1531, Carlos V promovió el cultivo de olivos y viñes en Nueva España.

**conect@mos**

Cartografía de América, descubrimiento y exploración:  
www.dsm.com.mx/  
SCH1-45

También es muy importante que las investigaciones sobre los manuales tomen en cuenta la complejidad creciente que éstos han adquirido en los últimos tiempos. Se ha pasado de unos manuales fundamentalmente basados en texto escrito de sus autores a otros en los que, por una parte, las imágenes icónicas, con o sin comentarios ocupan frecuentemente más de la mitad del espacio disponible; por otra, la inclusión de documentos-fuentes escritas es también creciente. [...] pero falta profundizar mucho más, especialmente en la utilización que se hace de los componentes paratextuales anteriormente citados [...].<sup>71</sup>

Este desarrollo tecnológico ha permitido a las editoriales dotar a su fondo editorial de materiales profusamente ilustrados sin que represente un costo excesivo para ellas. Pero, ¿las editoriales están conscientes del carácter didáctico de la imagen dentro del libro de texto? En primera instancia la respuesta parecería ser no. El aumento de iconografía en sus materiales puede ser resultado una búsqueda por elaborar materiales más atractivos y novedosos, con modernos diseños que llamen la atención del profesor y del alumnado y que por consiguiente se traduzca en mayores ventas. Sin embargo, este primer interés trajo como consecuencia que los especialistas en didáctica de la historia se dieran cuenta del potencial de esta herramienta y es por ello que probablemente se ha incluido como parte importante en los enfoques para la enseñanza de la asignatura como una estrategia fundamental de la enseñanza de la misma.

<sup>71</sup> Valls Montés, “Nuevos retos...”, *Op cit*, Pp. 93-100.

Tema 6

EL MÉSTIZAJE CULTURAL: IDIOMA, ALIMENTACIÓN, VESTIDO, COSTUMBRES, IDEOLOGÍAS

La cultura novohispana nace de la mezcla de elementos indígenas, españoles, asiáticos y africanos. La convivencia diaria entre estos grupos dio como resultado un mestizaje cultural, en el que se sumaron tradiciones y costumbres de todas las culturas que le dieron origen (fig. 1.47).

Los españoles que llegaron a América no solo trajeron consigo nueva tecnología, animales, plantas y costumbres diferentes, sino que también cargaron con sus principios, prejuicios, aspiraciones, ideales, leyendas y con todo un cuerpo de instituciones jurídico-administrativas que se trasladaron y adaptaron de acuerdo con los retos que planteaba el Nuevo Mundo.

Elementos medievales que nutrieron la cultura española se pueden encontrar en la Nueva España en instituciones administrativas como las audiencias y los cabildos, o en instituciones de tipo económico como la encomienda, el repartimiento o las mercedes reales de tierra. También descubrimos esta herencia en el celo por el honor y en manifestaciones religiosas como la profunda devoción a la Virgen, o el gusto por los actos públicos, ya sean procesiones o autos sacramentales (piezas teatrales religiosas).

Como parte de esta contribución española, también recibimos la influencia de elementos árabes. La guerra de Reconquista en España terminó en 1492, con la derrota en Granada del último reino musulmán. A la par de esta lucha, ocho siglos de convivencia entre españoles y árabes resultaron en profundos intercambios entre esos pueblos.

La influencia árabe que recibimos en la Nueva España llegó en forma de aportes al conocimiento científico (matemáticas, medicina y astronomía), filosófico, literario, arquitectónico y culinario que ya habían sido previamente adoptados por los españoles.

También esa influencia la recibimos en dulces como torrones, cajetas, mucágnos, mazapanes y distintos tipos de panes.

Encontramos otra raíz de nuestra cultura en los grupos africanos trasladados a América como esclavos. Creencias mágicas y religiosas, algunos aspectos de la medicina tradicional y formas de cocinar, bailar y hacer música reflejan el aporte de los negros africanos a la cultura mexicana.

La cultura novohispana se fincó en la tierra mesoamericana y en su numerosa población indígena. La conquista militar impuso a ésta una nueva religión, una nueva escritura y una nueva forma de organización social y política, y la mayor parte de la población indígena se mezcló con gente de origen europeo o africano. Es así que todos los sectores de la vida novohispana recibieron la huella de la cultura indígena, como es evidente hoy en muchas creencias e ideas, en la comida (en la que el maíz tiene aún un papel principal), la vestimenta (fig. 1.48), el idioma, cargado de palabras tomadas de las lenguas indígenas, la artesanía y en formas de organización familiar y comunal.



Figura 1.47. La cultura novohispana tuvo influencias diversas. "De español y de india, mestiza", Pintura de Castas. Pintura, IPN.



Figura 1.48. El vestido y la alimentación se vieron influidos por las diversas culturas que formaron la sociedad novohispana. El chincho y la chana. Oleo de José Agustín Arrieta, siglo xx. Colección Particular.

87

Interior del libro *Historia de México. Tercer grado, Secundaria*, de Andrea Martínez Baracs, et al. Trillas. 2009.

SECCIÓN III

2 América en el siglo XVIII: reformas y revolución

Pensemos juntos

La Banda Oriental: pradera, frontera, puerto

En el siglo XVII, subió al trono español una familia de reyes, los Borbones, quienes realizaron profundas transformaciones en la organización de sus territorios americanos. Una de ellas, el Reglamento de Libre Comercio, de 1776, permitió comerciar directamente con España, por el Atlántico, a veinticuatro puertos americanos, entre ellos Montevideo. A raíz de estas reformas, la vida en la Banda Oriental comenzó a cambiar. Montevideo pasó de ser un pequeño fuerte a una ciudad-puerto mercantil de gran prosperidad. En la campaña, valorizada la tierra junto al ganado, las estancias-vaquería convivieron con otras a rodeo. Los reyes Borbones, a la vez, buscaron celosamente la manera de mantener a este territorio de frontera lejos de las manos del vecino portugués.





¿Recuerdan qué territorios conformaban la Banda Oriental? Lean las páginas 170. Observen las imágenes: ¿Cuál de ellas refiere a la pradera, cuál a la frontera y cuál al puerto? Un grupo de historiadores uruguayos titularon uno de sus libros *La Banda Oriental: pradera, frontera, puerto*. Averigüen en la Web quiénes fueron. ¿Por qué creen que habrá sido tan importante para la Banda Oriental la habilitación del puerto de Montevideo para el comercio directo con España?

Pueden estudiar el tema en las páginas 159 a 187. Para volver a PENSAR JUNTOS sobre este tema, página 188.

Ejemplo del interior de un libro uruguayo para secundaria: *Historia 2. Mundo Antiguo, América Latina, y Uruguay del siglo XV al XIX*. De Lucila Artagaveytia, et al. Santillana Uruguay. 20011.

Desgraciadamente las editoriales, en general, no contemplan en sus materiales, una sección especial para enseñarle a sus lectores cómo se lee una imagen, cómo se interpreta y cómo se puede aprender un conocimiento histórico a través de ella.

En la actualidad, dentro del mundo educativo, existe un consenso al considerar a la imagen como una herramienta fundamental en la enseñanza de la historia. Esto es porque generalmente **"ilustra"** lo que dice el texto, fortaleciendo así el aprendizaje que se espera realicen los alumnos; en este sentido podemos afirmar que la imagen no es un mero "elemento ornamental". Sin embargo, esto no siempre ha sido así, e incluso no todos los libros textos que se editan en la actualidad cuentan con una clara intencionalidad; **ni un correcto uso** del uso de la iconografía histórica.

En general, en los libros se presentan textos e imágenes sin que estos se relacionen, perdiendo así riqueza.

Educar con imágenes es la práctica más común aunque no sea producto de la convicción y la reflexión; tome un libro y observe el discurso de las imágenes asociadas al texto y

pregúntese si las imágenes son una simple ilustración o por el contrario, articulan un lenguaje propio que aporta información al significado del contenido en cuestión.<sup>72</sup>

[...] partiendo de un amplio análisis empírico, se ha constatado que un gran número de alumnos (la muestra se realizó con estudiantes alemanes de edades comprendidas entre los 12 y 18 años y en relación con su comprensión de los textos escritos, de los mapas y de las ilustraciones reproducidas) no entendían sus manuales de historia, incluso en una consideración marcadamente básica.<sup>73</sup>

Para comprender la enseñanza de la Historia dentro de las aulas: “los manuales escolares se han mostrado como una de las fuentes documentales más potentes para este tipo de estudio. Ciertamente no son las únicas, pero si son posiblemente las que mayor cantidad de información nos pueden transmitir si se les interroga y analiza de manera adecuada y se intenta reconstruir el contexto en los que han sido formulados y las indicaciones, indicios o pistas que suelen suministrar para intentar reconstruir su uso escolar.”<sup>74</sup>

Pero además del libro de texto se puede conocer la historia oficial que las instituciones del Estado que cada país quiere dar a sus alumnos, sino también la concepción del conocimiento histórico que se tiene. Werhesh y Rozini exponen que a partir del libro de texto se enseña una historia oficial, valores que fomenten el sentimiento de amor patrio:

Las tres funciones de la historia oficial que hemos explicado [...] [es] proveer un instrumento cognitivo para imaginar la nación, aumentar la identidad común y fomentar la lealtad [...] también resultan claves para comprender las historias no oficiales.<sup>75</sup>

Lo que resulta sumamente interesante es contrastar las distintas historias oficiales de diversos países sobretodo si éstos tienen un pasado común, como por ejemplo España con las naciones hispanoamericanas, y en particular con México.

Entre los cambios más notables en el libro de texto, de la asignatura que sea, es el color, la inclusión de fotografías dejando atrás las ilustraciones o grabados de una o dos tintas. Además podemos constatar diseños mucho más elaborados que ponen a

---

<sup>72</sup> Arévalo, “Imagen y Pedagogía...”, *Op cit*, p. 22

<sup>73</sup> Valls Montés, “Nuevos retos...”, *Op cit*, Pp. 93-100.

<sup>74</sup> *Ibid.* 93-100.

<sup>75</sup> V. Wertsch, James, Rozin, Mark, “La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales” en Carretero Mario y James F. Voss (comps), *Aprender y pensar la Historia*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 2004. p. 126.

disposición numerosas secciones flotantes que enriquecen el texto principal que sigue sujeto a la caja de texto central.

La renovación en las ediciones de los libros educativos [en numerosas naciones de todos los continentes] abarcó multitud de aspectos. Dejaron de ser respuesta exclusiva a programas-resumen del conocimiento histórico, para pasar a responder a criterios metodológicos en los que la didáctica comenzaba a encontrar su razón de ser. Y así, la estructura, la selección y presentación del conocimiento empezaba a ordenarse teniendo en cuenta al alumno; aparecían apoyos técnicos para el aprendizaje, como lo fueron actividades o los textos [citas de diversas fuentes]; se realizaban ediciones muy cuidadas, en las que desaparecía el blanco y negro y aparecía el color; se multiplicaban los mapas, gráficos, esquemas y..., naturalmente, las ilustraciones: el libro de texto se convertía en un elemento extraordinario rico en imágenes.<sup>76</sup>

En el caso particular de los libros de Historia, junto a las variadas imágenes aparecieron mapas, gráficas, tablas y las líneas del tiempo.

La creciente inclusión de imágenes en los libros va de la mano del desarrollo tecnológico que ha permitido a las editoriales, desde las más grandes a las más chicas, reproducir imágenes a bajos costos. Las editoriales tienen conciencia que las actuales generaciones son sumamente visuales, tienen acceso a imágenes a todo color y en alta definición en televisiones, DVD, celulares inteligentes, tabletas, computadoras, revistas y periódicos en línea y en ese sentido la industria editorial no podía quedarse atrás, por lo que ya desde hace más de dos décadas casi todas emplean 4 tintas en sus publicaciones, permitiendo imágenes a todo color<sup>77</sup>. Además se mejoraron las condiciones de impresión y la calidad del papel para ofrecer a los lectores una mejor calidad en sus libros.

Como ya hemos dicho anteriormente, a lo largo del siglo xx, la iconografía en los libros de texto fue creciendo a la par que las tecnologías hacían más sencilla la reproducción de imágenes. Este crecimiento se dio exponencialmente a lo largo de las últimas décadas (1990 a 2010). Esto se debe además a la facilidad que hoy en día existe reproducir imágenes del amplio mercado de libros gráficos, así como de archivos

---

<sup>76</sup> González Gallego, Inmaculada, (coord.), "La imagen artística como instrumento didáctico", en *Iber. Didáctica de las Ciencias, Geografía e Historia. La iconografía en la enseñanza de la historia*. No. 26. Barcelona, Octubre, 2000, P. 7.

<sup>77</sup> Cuatro tintas se refiere al uso del cian, magenta, amarillo y negro (CMYK por sus siglas en inglés: cyan, magenta, yellow y black o key), que juntas resultan en la gamas de todos los colores. Cinco tintas es cuando incluyen los colores "metálicos".

históricos que pueden consultar en línea y que facilita la reproducción digital de buena parte de sus acervos, por ejemplo el Archivo General de la Nación o la Mapoteca Orozco y Berra. Esto permitió no solo aumentar el número de imágenes por título sino además proporcionar al usuario (alumno/maestro) una mayor variedad iconográfica.

Una primera constatación, aplicable a la práctica totalidad de los manuales, tanto de educación primaria como secundaria [incluido México], es el aumento exponencial del número de imágenes contenidos en ellos y del espacio que se les asigna. Hasta hace poco años se salía dar por aceptable un porcentaje medio próximo al cincuenta por ciento para las imágenes, pero en los más recientes manuales este promedio es habitualmente más alto y especialmente en el caso de las editoriales más poderosas [...]. Este incremento de las imágenes no ha sido lineal a lo largo del siglo XX, pues hay decenios de 1940 y 1950 supusieron, por distintos motivos, tanto económicos como ideológicos didácticos un retroceso muy destacado.<sup>78</sup>

Todo esto ha contribuido a enriquecer el mundo editorial: revistas, libros de arte, y por supuesto el libro de texto. Particularmente el libros de Historia –y Ciencias– que cuentan con una rica y variada iconografía, que proviene tanto de libros como archivos históricos de toda índole y nación. Gracias a ellos en los libros de historia, por lo general, encontramos fotografías de edificios históricos como casas, palacios, de edificios religiosos, o bien reproducciones de códices prehispánicos y coloniales, así como mapas antiguos, pinturas religiosas, costumbristas o de castas, así como diversos objetos reproducidos.

En la década de los noventa esta variedad estaba mucho más restringida. Es decir, por lo general encontrábamos una y otra vez las mismas imágenes en todos los libros. Conforme las técnicas de reproducción de imágenes estuvieron al alcance del público, la oferta variada amentó exponencialmente. Desgraciadamente esta gran riqueza iconográfica no se reflejó en una alfabetización visual, ya que la mayoría de los libros de texto no cuentan con una sección que le enseñe a los alumnos a decodificar las imágenes que ahí se le presentan, por lo que muchas veces quedan relegadas a decoración.

También se ha transformado notablemente la elección de la iconografía en los libros de texto, no sólo en la búsqueda de “novedades visuales” sino en la temática. Esto va de

---

<sup>78</sup> Valls Montés, “Nuevos retos...”, *Op cit*, Pp. 35-36.

la mano con los enfoques en la enseñanza de la Historia de 1993, 2006 u 2011. La historia de héroes y de grandes acontecimientos ha sido cambiada por una historia mucho más apegada a las transformaciones políticas, económicas y de las mentalidades, en las que la vida cotidiana y cultural son destacadas. Así la inclusión de los personajes históricos se ha reducido notablemente pues ahora en su lugar se pueden observar más escenas de vida cotidiana, ciudades y poblaciones donde se aprecia los cambios tecnológicos y la cultura.

Así se ha abierto a otras voces que no solamente atañe a los grandes protagonistas de la Historia. Cada vez se presenta con mayor frecuencia junto al texto principal (que es el que explica el desarrollo histórico) secciones flotantes o recuadros que presentan testimonios de diversos sujetos de la Historia. En cuanto a la imagen cada vez encontramos menos imágenes de héroes y gobernantes para observar escenas de vida cotidiana, desarrollo tecnológico, expresiones de la vida cultural y religiosa.

Sin duda una de las causas de esta transformación en los libros de texto es resultado de una nueva manera de entender la Historia, que responde no sólo al enfoque para la enseñanza de la asignatura que exige la SEP, sino a una fuerte tendencia en el ámbito escolar por trabajar con los alumnos una historia social más amplia que se dirige hacia una historia de las mentalidades, donde la vida cotidiana es preponderante junto con una historia económica, política y social. Recordemos que la SEP pide a autores y editores presentar una historia explicativa, no expositiva de un listado de acontecimientos políticos; así se prioriza la explicación de múltiples causas y consecuencias con las que se tejen los procesos y acontecimientos en el devenir de la historia.

El enfoque actual para la enseñanza de la Historia tanto en primaria como secundaria habla de cuatro grandes ejes o ámbitos de estudio: el político, el económico, el social y el cultural. En este sentido no sólo los textos se dividen en temas y subtemas de acuerdo a los cuatro ámbitos, sino que las imágenes que complementan los aprendizajes esperados también son elegidos –o deberían serlo– siguiendo estos ámbitos.

Pero este cambio no sólo responde a un nuevo enfoque de la enseñanza de la historia, sino a una competencia comercial entre editoriales que para ganar el mercado buscan continuamente presentar materiales mucho más atractivos, vistosos y novedosos. El diseño del libro es decir el tipo de fuente [la letra] y tamaño, la paleta de colores utilizada, los íconos, todos ellos muy importantes para que el libro se vea bien, y por lo tanto venda mejor. La iconografía sin duda juega un doble papel pues por un lado es contenido de la asignatura en si misma, pero también es un poderoso imán para que el libro sea atractivo. Por ejemplo un libro de Biología puede presentar un esquema a una tinta de una célula, pero seguramente se venderá mejor el que presenta una fotografía microscópica a todo color de la misma célula.

En el caso de las asignaturas de Historia y Artes Visuales la iconografía es en si misma es parte fundamental del contenido, y su variedad es tan amplia que permite que el material sea sumamente atractivo. Como hemos dicho ya, la tecnología aplicada para reproducir imágenes o el acceso a acervos ricos históricos y artísticos han permitido a los editores no repetirse, iconográficamente hablando. Si bien es cierto que hay ciertas imágenes claves o de las que tenemos poca variedad y que por ello debemos de seguirla usando, como es el caso de la Entrada del Ejercito Trigarante a la Ciudad de México o la Mona Lisa de Leonardo da Vinci, pero sin este tipo de casos los libros de texto actuales –en México y el mundo– presentan una rica y variada iconografía.

Dentro de los libros de textos mexicanos podemos observar la presencia de fotografías de sitios arqueológicos prehispánicos, edificios históricos, de la muticulturalidad de su población. Además encontramos fuentes escritas como códices prehispánicos y coloniales, documentos, bandos, propaganda, así como una gran variedad de fotografías históricas de los siglos XIX y XX. Asimismo encontramos una rica variedad de pintura y litografías de todas las épocas y corrientes pictóricas que nos permiten conocer la vida material y cotidiana de las sociedades pasadas, así como su ideología.

Sin embargo el editor debe enfrentar diversos problemas relacionados con los derechos de autor. El Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), por ejemplo pide a las editoriales una serie de trámites que complican al editor. Acervos como el de Manuel Álvarez Bravo que están bajo resguardo de Televisa, resultan muy caros y hay un límite en la reproducción de sus fotografías. Así pues, al momento de tomar

decisiones los editores elegimos producir las fotografías de sitios arqueológicos, edificios y paisajes históricos que recurrir a los acervos, pero eso no siempre es factible. Vasijas, objetos, pinturas, murales o fotografías están bajo resguardo. Para fotografías históricas existen archivos como *Library of Congress* (Biblioteca del Congreso del Gobierno de Estados Unidos de América), que cuentan con varias fotografías libres de derechos de reproducción, pero éstas son limitadas y comienzan a hacer muy reproducidas, lo que le quita la originalidad al texto que se edita. No obstante el Archivo General de la Nación (AGN), la Mapoteca Orozco y Berra (MOB), el IHNA, siguen siendo fuentes básicas para reproducir imágenes. Debo decir que en muchas editoriales se suele reproducir fotografías de libros donde aparecen fotografías de los acervos antes mencionados y luego tramitar los permisos. Esto último si bien ahorra tiempos editoriales va en detrimento de la imagen, pues la reproducción es de terceros y las fotografías pueden verse pixeliadas o con tonalidades muy distintas a la original.

Por otro lado hay editores (como en mi caso) que hemos optado por comprar materiales en tiendas de antigüedades o reproducir imágenes de archivos familiares o poco explotados como es el Acervo Histórico de Pemex.

Antes de entrar de lleno al análisis de los libros de Historia de México y su relación con la imagen, es conveniente partir de algunas reflexiones sobre la evolución de los libros de texto en las últimas décadas, especialmente en cuanto a la iconografía y el diseño. Indudablemente los libros de texto se han transformado en fondo y forma en las últimas dos décadas, ¿pero qué tanto estos cambios responden a decisiones

Una primera constatación, aplicable a la práctica totalidad de los manuales, tanto de educación primaria como secundaria [incluido México], es el aumento exponencial del número de imágenes contenidos en ellos y del espacio que se les asigna. Hasta hace poco años se salía dar por aceptable un porcentaje medio próximo al cincuenta por ciento para las imágenes, pero en los más recientes manuales este promedio es habitualmente más alto y especialmente en el caso de las editoriales más poderosas [...]. Este incremento de las imágenes no ha sido lineal a lo largo del siglo xx, pues hay decenios de 1940 y 1950 supusieron, por distintos motivos, tanto económicos como ideológicos didácticos un retroceso muy destacado.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Valls Montés, "Nuevos retos..." *Op cit*, Pp. 35-36.

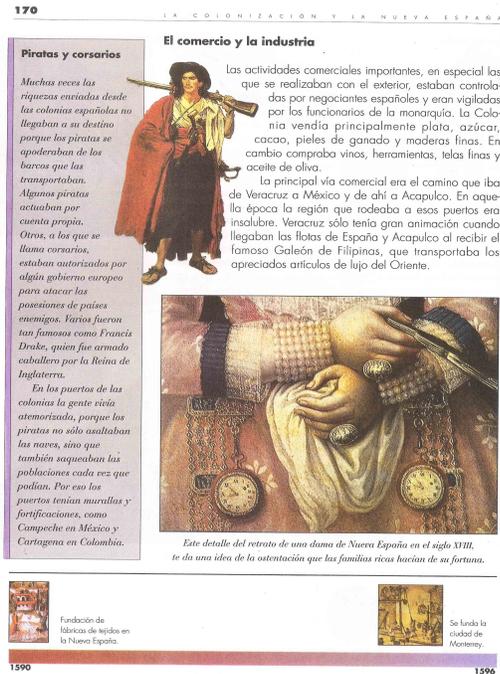
Algunos autores como Valls Montés plantean que antes de 1990 buena parte de las ediciones tenían relativamente pocas imágenes por página o muchas pero éstas eran muy pequeñas y estaban limitadas a aparecer únicamente en los márgenes (ver página 69). Sin embargo no se puede generalizar, si bien hay muchos libros con estas características, en México, por ejemplo, los LTG editados por la SEP distan mucho de esa premisa como lo muestran las imágenes (ver página 68).

Estos materiales cuentan con varias imágenes (dos a cuatro por página) reproducidas a color y de formato grande que permite una fácil lectura –incluso hasta la mitad de la página–. A estas imágenes sólo les resta calidad de reproducción pues al estar impresas en el papel bond bajo gramaje muchas de ellas se “traspasaban” a las páginas siguientes.

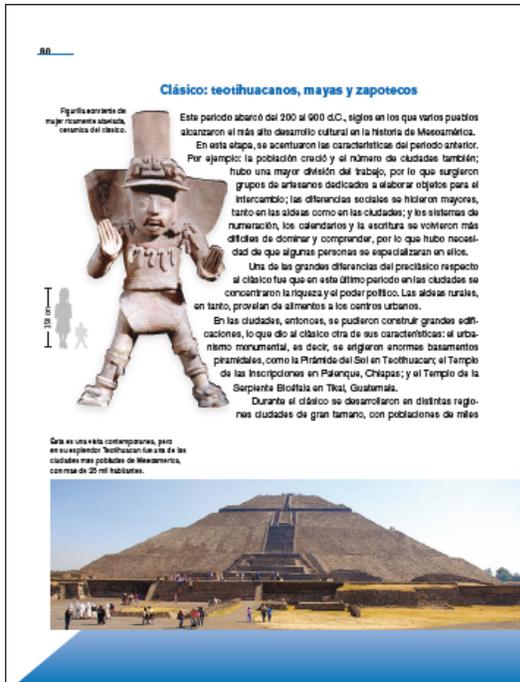
Algunos interiores de libros de texto de Historia de primaria editados por la SEP entre 1978 y 2010.



Interior del libro *Ciencias Sociales. Quinto Grado*, Primaria, SEP, México, 1978.



Interior del libro *Historia. Quinto Grado*, Primaria, SEP, México, 1994.



Interior del libro *Historia. Sexto Grado*, Primaria, SEP, México, 2010.



Interior del libro *Zacatecas, estudio de la entidad donde vivo*. Tercer grado, Primaria, SEP, México, 2010.

**Algunos interiores de libro de Alfredo Ávila, Erika Pani et al, *Arma tu Historia. Secundaria. Primero, Segundo y Tercer grados*, SEP, México 2010.**

los derechos básicos del ciudadano, la apertura comercial y el autogobierno. Según este proyecto, el gobierno provisional estaría en manos de una Junta integrada por cinco vocales.

La insurrección de Hidalgo tuvo repercusiones en muchas regiones de Nueva España. En Zacatecas se estableció un gobierno americano que duró poco tiempo. En San Blas y Tepic, José María Guerrero encendió la llama de la rebelión por un breve periodo. En Texas, Bernardo Gutiérrez de Lara declaró la independencia en abril de 1813. Guanajuato fue quitada la provincia que más padeció la insurrección, pues los españoles de esta ciudad vivieron los hechos más sangrientos de la rebelión, cuando decenas de ellos fueron asesinados y ultrajados durante el asalto a la Alhóndiga de Granaditas. También en ciertas regiones de las provincias de Guadalupe y Michoacán hubo dirigentes rebeldes que mantuvieron por varios años la lucha armada por la independencia, como Gordiano Guzmán y José Antonio Torres. En los Llanos de Apan y en la Sierra Norte de Puebla, José Francisco Osorno organizó el Departamento del Norte, que contó con un gobierno organizado capaz de recolectar impuestos. En las regiones controladas por hombres como López Rayón y Osorno se decretó que los bienes de los españoles serían de la nación, así en muchos lugares la producción de ranchos y haciendas sirvió para sostener la causa insurgente. Por otra parte, los jefes insurrectos también se preocuparon por satisfacer las necesidades espirituales de la gente, de modo que insistieron a los eclesiásticos en que administraran sacramentos en los territorios bajo su control.

**MORELOS Y EL CONGRESO DE ANÁHUAC**

Tal vez el más destacado caudillo de la independencia fue José María Morelos y Pavón. A finales



**MARIANO MATAMOROS (1770-1814).** Suroccidental liberal mexicano que en 1811 se alió con los líderes militares de José María Morelos y Pavón, y fue nombrado por este caudillo de su Ejército mayor y responsable de la formación de su cuerpo militar. Participó en varias batallas decisivas como el sitio de Cuatla en 1812 y la toma de Orizaba de 1812.



**SELLO DE LA SUPREMA JUNTA Nacional** Almirante, Organismo conformado por tres vocales que creó Ignacio López Rayón en Chihuahua en sus afueras de Michoacán con la presencia de México, y por economía de Miguel Hidalgo.

pueblos y villas, ya fuera por la muerte de sus habitantes, por abandono o por las incursiones militares, los insurgentes perdían un apoyo muy importante. Los niños y los ancianos fueron, como suele suceder, los más afectados. La peste y el hambre ocasionados por la guerra quitó mataron a más personas que las balas, las flechas y las espadas. Tiempo después, un observador extranjero aseguró que durante la década de 1810 murieron 600 mil habitantes de Nueva España.

**EL DERRUMBE DE LA ECONOMÍA**

La guerra ocasionó desorden, aumentó el bandolerismo y los caminos se volvieron inseguros. Por eso, mucha gente se mudó a las ciudades, donde trataron de encontrar más protección. Esto provocó contratiempos a quienes ya vivían ahí.

Como la producción agrícola disminuyó y muchos pequeños comerciantes ya no circulaban con libertad —por las restricciones impuestas por la autoridad para evitar que los insurgentes entraran en las ciudades—, los alimentos y otros productos aumentaron de precio: algunos productos que antes podían ser consumidos por todos, como la carne, se convirtieron en artículos de lujo.

No faltó quien sacara ventaja de esta situación. Los llamados "regatones" o intermediarios obtuvieron ganancias nunca antes vistas y muchos oficiales del ejército se beneficiaron de la inseguridad, pues cobraban por escoltar los metales preciosos que salían de las minas. En fin, el periodo que va de 1811 a 1820 fue particularmente difícil.

**DEBIDO A LAS CARENCIAS** y pulgones del ejército en la guerra, muchas comunidades se inclinaron a pasar de sus insurrecciones a buscar de todo el posible.




**LA REGIÓN DE LOS LLANOS DE APAN** sufrió graves transformaciones. Igual que el sureste y el sur del territorio, fueron zonas que se arruinaron para convertirse a los insurgentes y se vieron gran cantidad de pérdidas humanas, entre otras cosas debido a enfermedades.

Gustavo A. Madero, hermano de Francisco. Hopkins logró ganar simpatías en Washington hasta el movimiento revolucionario. En marzo de 1911 Estados Unidos concentró unidades militares en la frontera y envió barcos de guerra a puertos mexicanos. Estas acciones mostraban que el gobierno norteamericano ya no consideraba a Porfirio Díaz capaz de controlar el país.

Díaz renunció a la Presidencia de la República en mayo de 1911 y Francisco I. Madero, "el apóstol de la democracia", entró triunfante en la Ciudad de México el 7 de junio de 1911. Pronto surgieron divisiones entre los revolucionarios, para unos el Tratado de Ciudad Juárez —que establecía la renuncia del presidente y el fin de la rebelión— era una traición a la Revolución, pues dejaba en pie las instituciones porfiristas, como el ejército obligaba al desarme de los rebeldes y olvidaba las promesas de reforma social del Plan de San Luis. Otros, como Emiliano Zapata, quedaron insatisfechos porque consideraron que no se habían cumplido sus demandas, en su caso la restitución de las tierras que los hacendados habían arrebatado a los pueblos en el estado de Morelos.

**LA CONTRARREVOLUCIÓN DE VICTORIANO HUERTA**

Los porfiristas intentaron varios golpes de Estado en contra del gobierno maderista, pero el que tuvo éxito fue el encabezado por Félix Díaz, Victoriano Huerta y el embajador norteamericano Henry Lane Wilson, en febrero de 1913. En la llamada Decena Trágica los militares sublevados se atrincheraron en el cuartel de la Ciudadela, y las calles del centro de la Ciudad de México fueron el escenario de una feroz batalla que alteró la vida cotidiana de los capitalinos, quienes padecieron miedo y hambre. El 18 de febrero terminó

**EL MOVIMIENTO ENCAEZADO** Porfirio Díaz tuvo los últimos días de su vida en el exilio en Europa. El 30 de junio de 1912 los zapotecos electaron a un nuevo caudillo en Oaxaca, Puebla.



**EL GOBIERNO MADERISTA** sufrió el asedio de la prensa, la revolución socialista, la guerra civil, la intervención de los porfiristas y otros. Desde sus posiciones en el gobierno y con el poder económico y político en el grupo de Escobar se inició el 9 de febrero de 1913.

bases para el desarrollo de una literatura política: en 1970 Octavio Paz publicó *Poesía*, un ensayo crítico del sistema político mexicano; el líder estudiantil Luis González de Alba escribió en la cárcel *Los días y los años*, una memoria del movimiento del 68; y Elena Poniatowska realizó *La noche de Tlatelolco*, el primer gran reportaje sobre el 2 de octubre. El apodo, de José Revueltas, es una novela que también expresa la politización de la literatura, en ella describe la vida en la cárcel de Lecumberri.

La UNAM continuó como centro de cultura y de opinión junto con otras instituciones educativas y otras universidades estatales. El suplemento *La cultura en México* del semanario *Siempre!*, y las revistas *Plural* (1971), *Proceso* (1976), *Nexos* (1978) y *Vuelta* (1979), promovieron a nuevos autores y géneros, era la crónica de sucesos políticos y de la vida cotidiana. En 1970 Carlos Monsiváis publicó *Días de guardar* y en 1977 *Amor perdido*, consagrándose como el gran cronista de la vida mexicana de la segunda mitad del siglo XX.

En los setenta también renació el cine gracias al apoyo del Banco Nacional Cinematográfico que financió películas sobre diversos aspectos sociales, económicos, culturales y políticos de la sociedad mexicana, como *Canoa* (1975), *El apando* (1975), y *Las poquianchis* (1976) de Felipe Cazals, así como *Los albañiles* (1976) de Jorge Fons.

En la pintura destacaron Rufino Tamayo, José Luis Cuevas y Francisco Toledo, quienes se sumaron a artistas consumados como Juan O'Gorman, José Chávez Morado y Jorge González Camarena, entre muchos otros. En el terreno de la literatura comenzaron a multiplicarse en todo el país los talleres literarios donde los nuevos talentos tuvieron la oportunidad de aprender el arte de la escritura. La aparición de estos talleres se debió a la necesidad de expresión que tenían los jóvenes después de los sucesos de la



**CARLOS MONSIVÁIS** es reconocido como el gran cronista de la vida mexicana del siglo XX debido a su prolífica obra que incluye ensayos, críticas, novelas, traducciones, etcétera. Ha obtenido numerosos reconocimientos y es una figura muy destacada en la cultura del Nuevo México.

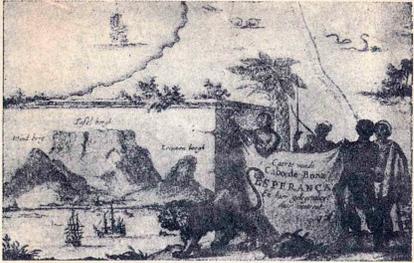


**EL CINE EN MÉXICO** retomó un auge en la década de los setenta y los ochenta cuando surgió una revolución cultural política y social. En esa época surgieron directores como Arturo Ripstein, Jorge Fons, Felipe Cazals, Alberto Isaac, y Alfonso Arau.

Este libro conmemorativo del Bicentenario de la Independencia, y centenario de la Revolución Mexicana escrito por reconocidos historiadores, fue editado por la SEP como un material de apoyo para todos los grados de secundaria. A pesar de no ser un libro de texto formal, cumple con el programa de Historia de tercer grado y cuenta incluso con actividades. Es decir que cumple con los criterios para ser considerado como un libro de texto. Es importante decir que este libro en su diseño destaca la importancia de la imagen al otorgarle un gran tamaño que facilita su lectura.

**Algunos interiores de libros de texto de Historia editados editoriales privadas. Ente 1966 y 2009.**

EXPLORACIONES ANTERIORES 7



4.—El cabo de Buena Esperanza.—J. Nieuhof.

**Bartolomé Díaz.**—Bartolomé Díaz, en 1487, llega hasta el punto austral de África, al que impone el nombre de Cabo de las Tormentas, designación que trocó más tarde por la de Buena Esperanza, acatando el deseo de su rey Juan II.

La ruta que debía conducir a los portugueses hasta la India se había encontrado; la empresa parecía próxima a ser consumada.

**Pedro de Covilhao y el reino del Preste Juan.**—En 1487, otro portugués, Pedro de Covilhao, trató de llegar a las Indias por un nuevo camino: atravesó Egipto, llegó a Adén, cruzó el océano Pérsico, visitó Goa y Calcuta; en su regreso pasó del mar Rojo a Abisinia, y declaró haber encontrado el fabuloso reino del Preste Juan de las Indias, el monarca cuya tierra se situaba hacia el Este de África, creyéndose posible el acceso a ella por el Atlántico y por un mar Eritropo que se situaba al sur del continente africano en comunicación con el océano Indico.

4.—CRISTÓBAL COLÓN.—En el año de 1492 tiene lugar la hazaña máxima de las exploraciones y empresas marítimas del siglo xv: el descubrimiento de América.

Cristóbal Colón, marino audaz, dotado de extraordinaria tenacidad y fe inquebrantable, lanzó en el siglo xv las naves a través del océano Atlántico, llevando a cabo la empresa proyectada por varios navegantes de su época.

Era hijo de Domingo Colombo y Susana Fontanarrosa; nació en Génova hacia el año de 1451. El padre se dedicaba al comercio de lana y es probable que el joven Cristóbal le ayudara en ello.

**Los primeros estudios hechos por Colón.**—Gustaba de las Matemáticas y de la Geografía, que estudió, según cuentan sus antiguos

Interior del libro *Historia Universal Moderna y Contemporánea*, de Ida Appendini y Silvio Zavala. Porrúa. México, 1966.

INDEPENDENCIA, redactada por Tomás Jefferson, documento de enorme importancia que recoge con toda nitidez las ideas liberales de los enciclopedistas europeos.

El desenlace de la guerra se había definido de antemano gracias a la participación de las masas populares que luchaban por la emancipación de su patria. La Declaración de Independencia señalaba:

“Consideramos como una de las verdades evidentes por sí mismas que todos los hombres han sido creados iguales; que recibieron de su Creador ciertos derechos inalienables, entre los cuales figuran la vida, la libertad y la consecución de la felicidad; que los gobiernos han sido establecidos para mantener estos derechos y que no derivan su legítimo poder sino del consentimiento de sus gobernados; que cada vez que una forma de gobierno se manifiesta enemiga de estos principios el pueblo tiene derecho de cambiarla o suprimirla y de instituir otro gobierno, basándolo en aquellos principios y organizando sus poderes según formas más propias a su juicio, para garantizar su seguridad y su dicha.

... cuando una larga serie de abusos y de usurpaciones convergen invariablemente hacia el mismo fin y se demuestra claramente el designio de someter al pueblo a un despotismo absoluto, tiene el derecho, incluso el deber, de sacudir el yugo de tal gobierno y proporcionarse nuevas garantías de su seguridad futura. Tal ha sido la paciencia de las colonias y tal ahora la necesidad que las obliga a cambiar su antiguo sistema de gobierno.”...



Jorge Washington dirigió la lucha por la independencia de las trece colonias.

Puede decirse que la Declaración de Independencia contenía definitivamente los gérmenes de un pensamiento político de mucho alcance para la organización social; la guerra, por su parte, completaría las acciones de emancipación. De este modo la ideología y la guerra fueron los recursos por los que el pueblo estadounidense se rebeló contra la opresión feudal.

En 1783 se firmó la paz y se reconoció la independencia de las colonias, después de varios años de lucha armada en la que Inglaterra tenía varias desventajas:

1. La guerra resultaba costosa para la metrópoli, que no contaba con recursos para sostenerla.
2. La guerra se desarrollaba en América, donde los colonos conocían el terreno a la perfección.
3. Francia, enemiga irreconciliable de Inglaterra, apoyaba a los americanos en su lucha.

Interior del libro *Ciencias Sociales 3*, Rubén Cobos González, et al. Porrúa. Ediciones Pedagógicas, 1983.

LA VIDA EN LA SOCIEDAD FEUDAL

La nobleza

Durante los siglos ix a xi los nobles distribuían su tiempo entre la guerra contra otros señores, la caza del jabalí y otras fieras en los bosques de su dominio, y los torneos, que eran luchas entre dos caballeros armados de lanzas que se embestaban para derribar y desarmar al contrario (fig. 5.25). El vencido, como en la guerra, era hecho prisionero y el vencedor pedía rescate por su persona.

Dentro del castillo, situado generalmente en el centro del dominio señorial, el señor y su familia vivían en la parte más alta del edificio, en el torreón, en el que había una gran estancia, no muy iluminada, donde se comía, se jugaba al ajedrez y se celebraban banquetes para celebrar el triunfo de un caballo en un torneo, el regreso del señor de la guerra, una boda, o cuando un joven era armado caballero.

La dieta de la nobleza consistía fundamentalmente de platillos hechos a base de cereales, leche, vino, carne obtenida en las cacerías y, en ocasiones, la de un puerco o vaca. En los banquetes, que solían prolongarse, había abundancia de carnes (pájaros asados, jabalíes, liebres, etc.) y otros manjares.

En estas ocasiones especiales se contaba con la presencia de músicos y trovadores que alegraban la fiesta. Los trovadores cantaban estrofas en las que se celebraban proezas guerreras de los caballeros y sus amores con una dama. Juglares, titileros y actores ambulantes divertían también a los señores en las grandes fiestas (fig. 5.26).

Hacia el siglo xi la Iglesia suavizó la rudeza de los caballeros con la Legión de Dios, que consistía en la prohibición de guerrear, so pena de excomunión, desde el miércoles en la noche hasta el lunes por la mañana. Además, la influencia de la cultura musulmana y el contacto que los Cruzados habían tenido con el Imperio de Oriente dulcificaron la fiera conducta del caballero occidental.

El papel de la mujer, que la Iglesia había exaltado como prenda de virtudes cristianas, contribuyó mucho a cambiar a la sociedad noble de esos tiempos. Para el caballero de los siglos xi y xii, la mujer representaba el espíritu, la dulzura, la gracia y el amor, reflejo de lo que podía ser el amor divino. El más grande poeta de la Edad Media, Dante Alighieri, expresó mejor que nadie el papel de la mujer en su obra *Vida nueva*. Este ideal caballeresco dio origen a un delicado género de poesía difundido en toda Europa occidental: la poesía cortesana.

La vida del pueblo

Los villanos—como hemos visto—tenían una vida difícil; su día de trabajo empezaba en la madrugada y terminaba al caer la tarde. Vivían en chozas sin ventanas y se alimentaban a base de cereales; solo de vez en cuando, en las fiestas, comían carne. El domingo y en otras festividades de la Iglesia asistían a misa y descansaban, pues el trabajo estaba prohibido. Si era posible, iban a charlar con otros villanos en el mercado local, que tenían lugar una vez por semana, y además participaban, desde lejos, de los comentarios sobre las diversiones de su señor y sus triunfos.

Una diversión excepcional de los villanos franceses era asistir a la feria de San Dionisio, que se celebraba cada año en las afueras de París. A esta feria llegaba gente de todas partes del imperio de Carlomagno; allí se oían distintos idiomas y dialectos, y se vendían productos como al

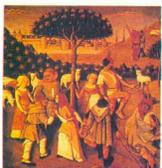


Fig. 5.25. La edad Media abundaba en fiestas, especialmente con ocasión de alguna festividad religiosa. El pueblo era muy aficionado al canto y a la danza, como puede observarse en la foto de esta página, con pastores bailando.



Fig. 5.26. La estabilidad de la sociedad medieval estuvo determinada por el poder universal de la Iglesia y la acción militar de la cruzada, la de los nobles, como el caballero armado que aparece en esta ilustración. Cuando la sociedad se desarrolló y se hizo más compleja, el papel desempeñado por los caballeros fue perdiendo importancia.

Interior del libro *Historia 1. De la prehistoria a las Cruzadas*, de Josefina Zoraida Vázquez, et al. Trillas. México, 1992.

En el Atlatzo

Para interpretar una línea de un códice



1.36. Línea 25 de la Matriz de T'atze. Los señores mantenieron un sistema tributario muy similar al prehispánico.

1.37. Códice B'aramatz. En las grandes fiestas de la Nueva España el señor pedía un pago de especie o trabajo.

Para ello la asamblea creó un mecanismo conocido como las faenas. Este sistema consistió en cuantificar los tributos y el trabajo personal que pagaban los indígenas a los encomenderos y se calculaban de acuerdo con el número de habitantes de cada pueblo. Al principio las faenas se celebraban en especie y en trabajo, pero después también se celebraron en dinero; los encargados del cobro eran generalmente europeos. Las faenas fueron decisivas para limitar el poder de caciques y encomenderos y para fortalecer el control de la Corona y del gobierno virreinal sobre el cobro de tributos.

La decadencia de los encomenderos. El sistema de encomiendas subsistió a lo largo de los siglos XVI y XVII, aunque sufrió importantes modificaciones, hasta que se extinguió en el transcurso del siglo XVIII.

Desde un principio quedó legalmente establecido que los encomenderos tenían derecho a la propiedad de las tierras de los pueblos de indios, debido a que, según las ordenanzas de 1524, el encomendero recibía solamente el tributo y trabajo personal de los indios. Sin embargo, como en otros aspectos, se intentó respetar la tradición prehispánica de la propiedad de la tierra. Así muchos pueblos de indios conservaron sus tierras comunales, colectivas e individuales a lo largo de la vida virreinal.

Por ello, en un principio, los encomenderos no reclamaron tierras en propiedad; preferían obtener los privilegios de los señores, pero el cobro de tributos les proporcionaba una manera de vivir holgadamente. Sin embargo, hubo quienes buscaron la forma de obtener la propiedad de tierras y minas, y los hicieron solicitar "mercedes reales", que era el mecanismo mediante el cual la Corona otorgaba la propiedad de la tierra a los particulares.



En 1542 el emperador Carlos V, por medio de las famosas Leyes Nuevas, impidió el servicio personal (el tributo aportado en trabajo); la encomienda quedó reducida al pago de tributos en especie o en dinero y se limitó el término de ésta a la vida del encomendero. Cuando se restaron privilegios a los encomenderos, muchos de aquellos que no habían obtenido mercedes reales quedaron en la misa. Estas medidas causaron protestas y levantamientos por parte de los españoles que residían en Nueva España y que veían afectadas sus intereses; por ello, en 1545 algunas de éstas disposiciones

106 Bloque 1 Los cultivos prehispánicos y la conformación de Nueva España © Santillana

Interior del libro *Historia de México II*, de Rosario Rico Galindo, et al. Santillana. México, 2010. Este es el libro de texto más vendido en entre 2010 y 2013.

Pero lo que es innegable es que de la década de los setentas a la actualidad pasamos de ediciones con imágenes reproducidas a una o dos tintas, al 100% de las ediciones a cuatro tintas y diseños muy llamativos. Además estos libros comenzaron a incluir ilustraciones hechas ex profeso para la edición en turno (ver el ejemplo del libro de *Zacatecas, estudio de la entidad donde vivo*, página 68).

Además se puede afirmar que, en general, tanto en los libros de texto mexicanos como de otros países la presencia de imágenes ha proliferado. En el caso de nuestro país de los libros de texto de editoriales privadas incluían menos las imágenes que los libros del Estado, pues como ya hemos visto la SEP apostó siempre por materiales ricamente ilustrados. Esta diferencia puede tener su origen en quienes editaban éstos libros, pues la SEP ha contado para su elaboración con pedagogos quienes dictan las necesidades de la obra, mientras que en las editoriales el esquema en general era muy distinto: editores que no son pedagogos ni versados en los contenidos de los libros con los que se trabajan. Además, los recursos del Estado mexicano son superiores a los presupuestos que las editoriales privadas estaban dispuestas a invertir; especialmente en cuanto al costo del papel y las tintas.

Ciertamente hoy esta tendencia se ha invertido y las editoriales privadas cada vez apuestan por incluir más imágenes, mapas y líneas del tiempo. Esto no sólo responde a los requerimientos de la SEP, sino a los cambios en el desarrollo tecnológico en el mundo y la forma en la que valoramos los elementos gráficos. Por ejemplo el desarrollo tecnológico nos ha provisto de mejores aparatos para reproducir imágenes de manera fácil y sobretodo económica, aunado a programas de cómputo que permite manipularlas, retocarlas.

**TEMA 3 | El nacimiento de un nuevo estado: Jalisco**



**Inestabilidad política y progreso económico**

A lo largo de este bloque hemos visto las dificultades por las que pasó México en busca del mejor sistema de gobierno. La diferencia de ideas entre liberales y conservadores, las posiciones encontradas en cuanto a qué era lo mejor para la nación, como también los intereses personales provocaron un largo periodo de inestabilidad política que se prolongaría varios años.

Esta situación se reflejó en el ir y venir de los grupos políticos, así como en la división territorial del país que, como hemos estudiado, unas veces se regía por el sistema federal y otras por el centralista. Por tanto, en ocasiones lo constituían estados y en otras, departamentos.

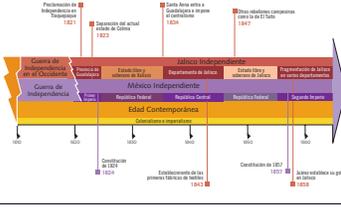
A pesar de esta falta de orden y control gubernamental, en Jalisco se alcanzó una importante expansión económica, debido sobre todo al proceso de desamortización que benefició a muchos hacendados, los cuales expandieron sus tierras y, por consiguiente, vieron incrementada la producción y comercialización de sus productos. El aumento en la actividad comercial con San Blas, por ejemplo, exigió agilizar las comunicaciones, lo que hizo necesaria la creación de líneas de diligencias para transportar mercancías.

Muchos comerciantes se aprovecharon del desorden y la falta de vigilancia por parte de las autoridades, y se enriquecieron vendiendo sus productos al precio que querían. Fue el caso de Tepic y la región controlada por el *Tigre de Álica*. Como ves, la inestabilidad política trajo consigo numerosas consecuencias. En general, podemos decir que afectó a la mayoría de la población y que el beneficio sólo tocó a un grupo muy reducido de propietarios, comerciantes, hacendados y mineros al que denominamos *oligarquía*.

**¡A TRABAJAR!**

Hasta antes de 1795, la mayoría de los productos extranjeros que llegaban a Occidente entraba por el puerto de Veracruz. Pero eso empezó a cambiar cuando se creó el puerto de San Blas y recibió la autorización para comerciar con el exterior. Reflexiona y contesta en tu cuaderno:

1. ¿Cómo crees que favoreció este hecho a los comerciantes de Guadaluajara?, ¿qué efectos pudo tener en el comercio de Veracruz? ¿crees que los consumidores de nuestra entidad se beneficiaron de algún modo? Explica tus respuestas.
2. Si los productos y la frecuencia con que llegaban a nuestra región aumentaron, ¿qué tipo de actividades económicas crees que se desarrollaron a su alrededor?



Interior del libro *Historia regional de Jalisco*. 1ro Secundaria, Ediciones Castillo: México. 2009. De Eduardo Rojas Rebolledo, et al. Podemos ver recursos como la línea del tiempo.

Cada vez es más fácil reproducir una imagen: cualquiera que tenga un escáner en casa puede digitalizar una fotografía o pintura de manera que tengan una buena calidad y tamaño para su publicación. Y si cuenta con programas para trabajar imágenes (*Photoshop* por ejemplo), puede retocarlas, eliminar objetos o hacer montajes, todo desde la comodidad de su hogar.

También es muy importante que las investigaciones sobre los manuales tomen en cuenta la complejidad creciente que éstos han adquirido en los últimos tiempos. Se ha pasado de unos manuales fundamentalmente basados en texto escrito de sus autores a otros en los que, por una parte, las imágenes icónicas, con o sin comentarios ocupan frecuentemente más de la mitad del espacio disponible; por otra, la inclusión de documentos-fuentes escritas es también creciente. [...] pero falta profundizar mucho más, especialmente en la utilización que se hace de los componentes paratextuales anteriormente citados [...].<sup>80</sup>

**DESARROLLOS**

## La vida en una aldea medieval

**El nacimiento de la aldea**

La aldea medieval no fue una mera continuación de las aldeas y poblados anteriores, sino una nueva forma de poblamiento y organización de la vida rural que se desarrolló en Europa a partir del año mil. Los campesinos, que hasta entonces vivían dispersos en casas aisladas en medio de los campos de labor o se desplazaban frecuentemente de un lugar a otro, se concentraron en aldeas agrupadas en torno a un castillo, una torre o una iglesia parroquial.

La residencia común en un mismo núcleo, el aprovechamiento colectivo del término comunitario, la dependencia de un mismo señor y la pertenencia a una misma parroquia contribuían a reforzar los lazos de unión y solidaridad entre los aldeanos. Pero también el señor se beneficiaba de un aprovechamiento más intenso de las tierras cultivadas y de un control más estrecho sobre la población.

**Los aldeanos y sus familias**

El tamaño de las aldeas era muy variable. Las había de sólo cuatro o cinco familias y otras, en cambio, tenían más de cincuenta. Las familias eran pequeñas y estaban formadas por los padres y los hijos pequeños; sólo raramente llegaban a convivir tres generaciones. La esperanza de vida era muy corta y no pasaba de los treinta o treinta y cinco años. Muchos niños morían en el momento de nacer y sólo poco más de la mitad llegaban a cumplir los diez años. Los aldeanos empezaban a trabajar muy pronto, desde los cuatro o los cinco años, y se casaban también muy jóvenes, alrededor de los dieciocho años.

**DOCUMENTO 1**

**El matrimonio y la herencia**

Los hombres de la aldea de San Pedro no se casarán con mujeres de fuera mientras puedan encontrar en el señorío mujeres con quienes poder casarse legalmente. Las mujeres quedarán, igualmente, sujetas a esta norma.

Si en el dominio muere un hombre o una mujer sin dejar hijo, hija o heredero que pague el censo a los señores, se respetará lo que hayo dejado en limosna a la iglesia de San Pedro y a los sacerdotes. Pero el resto de sus bienes se repartirá en tres partes, de las cuales una será para aquella iglesia y las otras dos para los jueces y administradores del señor.

*Costumbres de Favars, siglo XI*

**DOCUMENTO 2**

**Condiciones de trabajo**

Los aldeanos de Cruñella deben trabajar un día a la semana en las tierras del monasterio de San Andrés en diversas tareas: arar, cavar, segar, vendimiar o arreglar caminos, según les ordene el monje del monasterio. Este, por su parte, les dará para comer medio pan de trigo y medio pan de mezcla de trigo y cebada, queso y cebollas; y para cenar dos cazos de cocido de legumbres. Tanto a la comida como a la cena, los aldeanos podrán tomar tres medidas de vino. De los cuatro días que tienen que trabajar al mes en las tierras de San Andrés, en uno de ellos, los campesinos tendrán carne para cenar.

*Fuero de Cruñella, La Rioja*

Cabeza cubierta con pañuelo, gorro o manto

Corpiño

Túnica corta

Falda larga

Medias

Botas

**La vivienda y la alimentación**

Los campesinos vivían en casas pequeñas, de apenas unos ocho o diez metros de largo por tres o cuatro de ancho. Eran viviendas muy pobres, de madera o de adobe y con el techo cubierto de calizo y paja. En el interior sólo había dos espacios: uno para los animales y otro para las personas. Este último estaba presidido por el fuego u hogar y servía a la vez de comedor, sala de estar y dormitorio para toda la familia. La base de la alimentación eran los cereales (trigo, cebada y centeno), que servían tanto para hacer pan como gachas. También se hacía pan de castañas y de bellotas y los campesinos completaban su dieta con frutos silvestres y pequeños animales cazados en el bosque. En general, en el sur de Europa se bebía vino, mientras que en el norte se consumía cerveza.

**El trabajo de los campos**

Los campos solían estar dispuestos en anillos concéntricos en torno a la aldea. En un primer anillo, inmediato a las casas, se situaban los pequeños huertos familiares, cuyas frutas y hortalizas completaban la dieta alimenticia. Más allá, en un segundo círculo, se extendían los viñedos, los olivares y, sobre todo, los campos de cereal. Finalmente, los límites del término ya correspondían al dominio del bosque, una despensa de frutas y animales. Sólo los más ricos disponían de bueyes y caballos para tirar del arado y remover mejor la tierra. Los más pobres tenían que hacer el mismo trabajo con la sola ayuda de azadas y palas. Los rendimientos eran muy bajos.

**ACTIVIDADES Y CUESTIONES**

**Análisis de documentos**

- ¿Cuáles eran las costumbres matrimoniales de Favars?
- ¿Qué trabajos tenían que realizar los aldeanos de Cruñella para el monasterio? ¿Qué les daba el monasterio a cambio?
- ¿Qué labores realizan los campesinos de las ilustraciones? ¿Qué máquinas y herramientas utilizan?

**Creación**

- Imagina que fueras un campesino de hace mil años. Haz un calendario con los trabajos que realizarías a lo largo de una semana tanto en tus tierras como en las del señor.

Interior del libro *Geografía e Historia. 2do curso, Madrid*. Santillana. Madrid, 1997. Pp. 122-123. Este material hace un importante uso de la iconografía para trabajar vida cotidiana, economía y organización social de los pueblos del pasado.

<sup>80</sup> Valls Montés, "Nuevos retos..." Op cit, Pp. 37.

Entonces el desarrollo tecnológico ha permitido a las editoriales dotar a su fondo con materiales profusamente ilustrados sin que represente un costo excesivo. Pero, ¿las editoriales están conscientes del carácter didáctico de la imagen dentro del libro de texto? En primera instancia la respuesta parecería ser no.

El aumento de iconografía en sus materiales puede ser resultado una búsqueda por elaborar materiales más atractivos, con modernos diseños que llamen la atención del profesor y del alumnado y que por consiguiente se traduzca en mayores ventas.

Sin embargo, este primer interés trajo como consecuencia que los profesores y los especialistas en didáctica de la Historia se dieran cuenta del potencial de esta herramienta, y es por ello que se ha incluido en los enfoques para la enseñanza de la asignatura como una estrategia fundamental de la enseñanza de la misma. Desgraciadamente, en general, los profesores no saben cómo sacar provecho de este recurso y las editoriales no siempre contemplan en sus materiales una sección enfocada a enseñarle a sus lectores cómo se lee una imagen, cómo se interpreta y cómo se puede aprender un conocimiento histórico a través de ella.

Educar con imágenes es la práctica más común aunque no sea producto de la convicción y la reflexión; tome un libro y observe el discurso de las imágenes asociadas al texto y pregúntese si las imágenes son una simple ilustración o por el contrario, articulan un lenguaje propio que aporta información al significado del contenido en cuestión.<sup>81</sup>

En general, en los libros se presentan textos e imágenes sin que estos recursos se relacionen, perdiendo así riqueza. Pocos son los libros que vinculan el discurso textual con el icónico. Cabe distinguir el caso de los libros de la SEP que en los últimos 30 años ha mostrado interés en este punto.

---

<sup>81</sup> Arévalo, "Imagen y Pedagogía...", *Op cit*, p. 22.

### **3.1 Análisis cuantitativo y cualitativo de las imágenes en los libros de texto de Castillo, Terracota y Patria**

De un universo de 27 libros de texto de Historia de México –de tercer grado de secundaria, publicados por editoriales privadas y autorizados por la SEP– reduje el presente estudio a tres publicaciones para ser analizadas.

Como se planteó desde la introducción<sup>82</sup>, los tres son libros que fueron autorizados por la SEP, que cuentan con una distribución nacional y fueron elaborados como obra por encargo, es decir que lo hicieron bajo las directrices de editoriales privadas. Estas a su vez se solicitaron a los autores, historiadores de formación, la redacción de los textos originales elaborados a partir de los lineamientos de la SEP y las necesidades comerciales de la editorial; es decir número de páginas, secciones, etc.

Cabe señalar las editoriales son las encargadas del cuidado editorial; es decir verificar que se cumplan con el 100% de los temas establecidos en los Programas de la SEP, así como con secciones complementarias –parte del proyecto editorial–, y la elaboración y búsqueda del material gráfico: mapas, líneas del tiempo, esquemas y claro está la iconografía. La búsqueda iconográfica implica consultar acervos institucionales y privados, mandar producir imágenes, crear pies de figura (a veces con el apoyo de los autores) y tramitar permisos y pagos por los derechos.

La pregunta a esta altura es cómo se eligen las imágenes. Por experiencia personal la respuesta es que la mayoría de las imágenes son elegidas en una combinación entre las necesidades de los autores, los requerimientos de la SEP y la practicidad que se requiere en un proceso edición, –limitado de tiempo– y de un material que concursará en la SEP a fin de conseguir los permisos para su publicación y distribución. Como ingredientes básicos para la elección de las mismas está la originalidad, calidad, que sean llamativas en el proyecto y que porten, claro está, un mensaje que apoye el discurso autoral y/o didáctico.

Es por ello que para la elección de los materiales a analizar en la tesis busqué contrastar un proyecto editado por mí que cumpliera con lo que acabo de citar (originalidad, calidad, que sean llamativas y que porten un discurso).

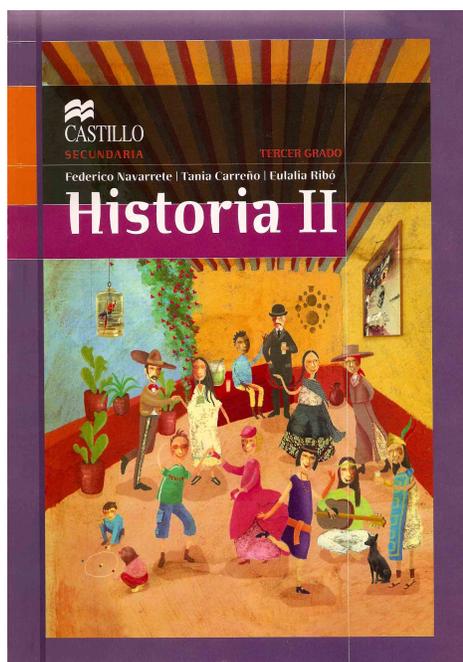
---

<sup>82</sup> Se puede revisar las pp 18-19 de este mismo trabajo.

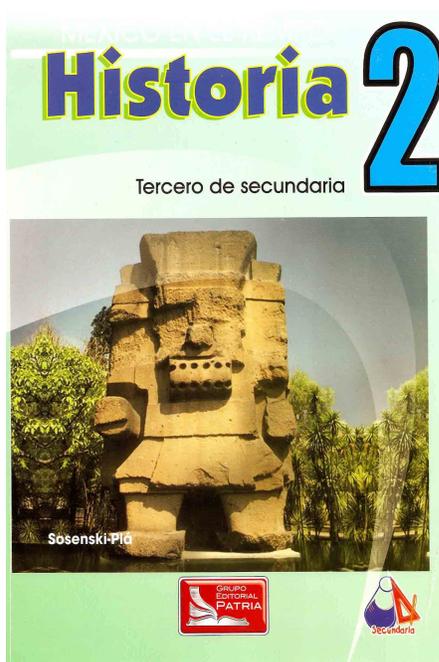
Para contrastar mi propio trabajo busqué dos proyectos que considero que contrastan. El libro editado por mi es *Historia II* de Federico Navarrete, Eulalia Ribó y Tania Carreño King, de Ediciones Castillo, del Grupo McMillan.

Para la elección de los dos libros que faltaban para la triada que se analizarían me basé en una somera revisión a la mayoría de los libros autorizados por la SEP. Mi inclinación era por un título con imágenes pequeñas, que a vuelo de pájaro pareciera que no contaban con la calidad editorial para ser reproducidas. La elección no fue fácil pues varias editoriales contaban con estas características. La inclinación casi azarosa fue por el libro *Historia 2* de Susana Sosenki y Sebastián Pla de Patria.

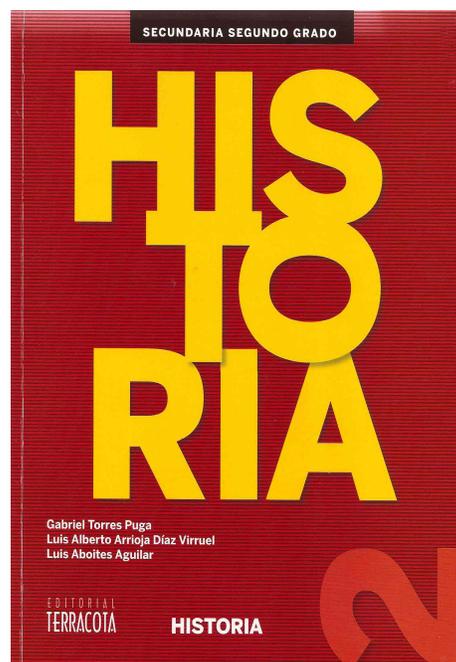
Para el último ejemplar pensé en un proyecto que contara con novedades en el tratamiento iconográfico, que la imagen en un primer vistazo pareciera de buen tamaño y profusa. Esta elección fue relativamente fácil pues pocos libros ofrecían las secciones de análisis iconográfico del libro de *Historia 2* de la Editorial Terracota cuya autoría recae en Gabriel Torres Puga, Luis Alberto Arrijoja y Luis Aboites.



Navarrete, et al, Castillo.



Sosenki, et al, Patria.



Torres Puga, et al, Terracota.

Para hacer un análisis objetivo de los tres materiales antes citados, resulta imprescindible echar mano de algunos números, ya que a través de éstos obtenemos conclusiones que no vemos a simple vista y que pueden resultarnos sorprendentes. Así pues el siguiente paso es contar cuántas imágenes contiene cada libro, cada bloque y cada página, y distinguirlos de otros elementos gráficos como mapas históricos (hechos ex profeso), gráficas, ilustraciones, etc.

Los primeros datos que los números arrojaron es que el libro de Terracota es el que más imágenes tiene: 606, duplicando así las que aparecen en el libro de Patria. Esto resulta lógico si consideramos que el libro de Terracota es 67.10% más grande que el de Patria. También podemos afirmar que junto con el libro de Castillo, presenta una imagen en promedio por página. Así que podemos afirmar que existe por parte de estas dos editoriales –Terracota y Castillo– y sus autores la convicción de considerar a la iconografía como una fuente histórica imprescindible y una herramienta didáctica fundamental para la enseñanza de esta disciplina.

El análisis de los materiales incluirá las siguientes categorías:

1. Cantidad de imágenes por página, bloque y libro.
2. Tamaño de la imagen: chica, mediana, grande.
3. Calidad de la imagen: si está pixelada, quemada, fuera de registro, etc.
4. Tipo de imagen, es decir fotografía, pintura, litografía, ilustración, etc.
5. Tipo de fuente histórica que reproduce.

Para una mejor presentación de los resultados se incluirá a lo largo de este tema páginas muestra de los distintos ejemplares.

También se hará un análisis del tipo de imagen:

- a) complementaria del texto principal o tema que se estudia.
- b) ejemplificadora, es decir que ejemplifica o muestra lo dicho en el tema o página.
- c) de síntesis, pues a través de la(s) imagen(es) condensa el contenido visto en el texto. Esta clasificación ayudará a determinar la intencionalidad didáctica de la misma.

Además, se analizará si las imágenes seleccionadas permiten el desarrollo de nociones y habilidades sociohistóricas que los educandos deben poner en juego para aprender la Historia, cuantas actividades y de qué tipo trabajan la iconografía.

Como ya hemos visto, las imágenes presentes en los libros de texto, elaborados por editoriales privadas, transmiten parte de los contenidos del programa oficial de Historia y el enfoque para la asignatura<sup>83</sup>, establecido por la Secretaría de Educación Pública. Como hemos explicado anteriormente, la SEP da a conocer a autores y editores los lineamientos básicos para la edición del libro de texto de secundaria en el Acuerdo secretarial 385, que en su Artículo 6, fracción I solicita que la iconografía sea empleada para comunicar contenidos programáticos.<sup>84</sup>

Partiendo de esta premisa es que la iconografía elegida para los libros de texto de Historia no debe ser considerada únicamente como decoración sino como un discurso metatextual y una herramienta didáctica. Entonces, si la iconografía es un elemento fundamental para la enseñanza de la Historia, aquí valdría detenernos a reflexionar si ésta es elegida al momento en el que los autores escriben sus textos o elaboran una secuencia didáctica; o bien si son los editores los encargados de diseñar un discurso metatextual con el material icónico que apoye los originales de texto que ha recibido de los autores. Gran parte de las veces no son los editores de los libros los que buscan una iconografía *ad hoc* sino que lo relegan a los diseñadores o los encargados del área de “Arte editorial” para “ilustrar” los libros de todas las asignaturas.

Si suponemos que un equipo competente de historiadores trabaja la iconografía del libro que se edita, entonces habría que preguntarse si éstos dan al material icónico el peso que debería tener durante el desarrollo de la obra; ¿si editores, iconógrafos y diseñadores son además historiadores o cuentan con los conocimientos básicos de la disciplina?, ¿o si conocen el texto y las intenciones didácticas con suficiencia para elegir la iconografía acorde a los propósitos de los programas de estudio?<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> SEP, *Programa de Historia. Educación Básica. Secundaria* en <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/programa/histo.pdf> Consulta: enero 2013.

<sup>84</sup> SEP, *Acuerdo Secretarial 385*, Op Cit. , recuperable en: [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuerdos/2006/27062006\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuerdos/2006/27062006(1).pdf) Consulta: diciembre 2013.

<sup>85</sup> En el medio editorial no todos los editores e iconógrafos tienen una especialidad. De modo que pueden hacer libros de biología, arte o historia sin los conocimientos básicos de la asignatura.

Otro punto a considerar es si editores y autores toman en cuenta a la iconografía al momento de la planeación del libro, es decir en la etapa de toma de decisiones en torno al diseño y la estructura. Entonces habría que plantearse si se concibe un tamaño especial para que las imágenes sean decodificadas fácilmente por el lector, si se contará con una sección para enseñar a los alumnos leer imágenes, o si habrá un determinado número de actividades para interpretarlas.

**Venta Conaliteg Historia II 2011-2012**

Lugar	EDITORIAL	TITULO LIBRO	AUTOR	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
1	Editorial Santillana	Historia de México II. Santillana Ateneo	Rico Galindo, Rosario; Margarita Ávila	—	<b>364,538</b>	<b>249,329</b>	<b>248,352</b>	<b>198,887</b>
2	Editorial Santillana	Historia II, de México. Santillana Horizont	Ávila Romero, Enrique / Betancourt L	—	—	—	—	<b>153,772</b>
3	Fernández Educación	Tiempo y espacio de México	Izaguirre, Marco	—	—	—	<b>136,490</b>	<b>106,846</b>
4	Editorial Trillas	Historia de México Tercer Grado	Krauze, Enrique y Andrea Martínez	—	<b>199,004</b>	<b>157,011</b>	<b>139,564</b>	<b>105,227</b>
5	Editorial Santillana	Historia de México II. Santillana Integral	Nieto López, José de Jesús, María de	—	—	—	<b>171,171</b>	<b>99,961</b>
6	Editorial Esfinge	Historia 2	Sierra Campuzano, Caludia	—	—	—	72,137	73,408
7	Editorial Trillas	Historia de México. Tercer Grado	Rodríguez Alfonso; Enrique Ávila, Efr	—	—	33,088	31,140	72,202
8	CEM Contenidos Estudiantiles	Historia de México 03. Secundaria	Sánchez Cervantes, Alberto; Cecilia F	—	—	—	62,151	65,428
9	Ediciones Castillo	Historia II	Navarrete, Federico; María Eulalia Ri	—	<b>175,140</b>	<b>142,681</b>	84,333	62,656
10	Editorial Esfinge	Historia 2	Armendáriz Juárez, María Karina; Ha	—	—	62,274	57,380	60,072
11	Ediciones Larousse	Historia 2. Tercer Grado	Carbajal Huerta Elizabeth; Aviia Hern	—	58,966	77,754	<b>87,629</b>	47,626
12	Editorial Trillas	Historia de México. Tercer grado	Pérez, Oxana; Angélica Portillo; Dess	—	—	33,088	31,140	44,599
13	Grupo Editorial Patria	Historia 2	Arce Tena, Marcela; María Cristina M	—	48,214	74,807	46,109	41,010
14	Ediciones Castillo	Historia II	Speckman, Elisa; Alfredo Ávila; Erika	—	71,864	<b>79,028</b>	69,727	39,934
15	Ediciones SM	Historia 2	Escalante, Pablo; Estela Rosello; Fau	—	37,910	40,863	28,148	33,634
16	Grupo Editorial Patria	México en el tiempo. Historia tercer grado	Sosenski Correa, Susana; Sebastián	—	<b>40,738</b>	<b>52,962</b>	<b>49,550</b>	<b>30,990</b>
17	Ed. Pedagógicas/McGraw-Hill	Historia II	Montoya Rivero Patricia, Ramírez Or	—	—	—	—	28,103
18	Ediciones SM	Tiempo 2. Historia	Trejo, Evelia; Leonor Garcia Mille y A	—	35,314	29,666	27,643	25,258
19	Nuevo México	Historia dos. Conexiones	Valdes Borja, Ana Silvia; Ana Itzel Ju	—	26,485	25,282	27,884	24,819
20	Ed. Pedagógicas/McGraw-Hill	Ser en la Historia	Latapí de Kuhlmann, Paulina	—	<b>137,111</b>	<b>117,310</b>	61,336	24,308
21	Editorial Terracota	Historia 2	Torres Puga Gabriel, Luis Alberto Arri	—	—	—	3,465	16,591
22	Fernández Educación	Hacer Historia II	Jiménez Concepción, Guzmán Hécto	—	—	—	—	16,249
23	Macmillan Publishers	Historia 2	Ruiz Islas, Alfredo; K. Alejandra Pinal	—	<b>103,174</b>	39,037	21,535	13,727
24	Oxford University Pess	Cosas de esta Tierra y de la manera...	Benítez Rosario, Ramos Arturo, Rosa	—	—	—	—	12,366
25	Grupo Editorial Norma	Historia en contexto 3°	Amador Zamora, Rubén y Luis Ferna	—	51,336	24,678	19,216	11,249
26	Grupo Editorial Patria	Historia 2	Pérez Tagle Mercado, Gabriela Estela	—	—	—	17,727	—
27	Macmillan Publishers	Historia 2	Ríos Saloma, Martín F.; Daniel Castil	—	—	—	6,674	10,126

En rojo cinco primeros lugares de venta

### 3.2 Características de los libros de Castillo, Terracota y Patria

Para iniciar nuestro análisis es importante hacer una breve descripción formal de los libros resaltando coincidencias y diferencias entre ellos. Comenzaremos por decir que cada uno de éstos ha sido escrito por historiadores relativamente jóvenes, de los cuales algunos incursionan, por primera vez, como autores de libros de texto de Historia. El libro *Historia II* de Castillo está escrito por Federico Navarrete, Eulalia Ribó y Tania Carreño. El libro de Patria de *Historia 2* sus autores conforman la dupla de Sebastián Plá y Susana Sosenski. Finalmente el libro de Terracota está escrito por el equipo encabezado por Gabriel Torres Puga, Luis Alberto Arriola Díaz Virruel y Luis Aboites Aguilar. Quizá vale la pena reiterar que en este trabajo no se hará un análisis sobre la calidad de los textos ni de las secuencias didácticas sino sólo del manejo iconográfico por parte tanto de la editorial como de sus autores.

Dos de los sellos editoriales que han producido dichos materiales, Castillo y Patria, son editoriales de gran tamaño y reconocida trayectoria. La primera, Ediciones Castillo, antaño una relativa pequeña editorial de Nuevo León, que hoy pertenece al grupo inglés Macmillan Publishers que a su vez pertenece a la transnacional alemana Holtzbrinck; mientras que la mexicana Patria depende del Grupo Editorial Patria que tiene más de setenta años de experiencia. En cambio la tercera, Terracota, es la más joven dentro del mundo editorial, quien apenas incursionó en 2009 en la elaboración del libro de texto bajo su propio sello<sup>86</sup>. Es importante destacar que el libro que cuenta con mayor número de páginas es el de Terracota, contrastando con el Patria que tiene 204 páginas menos (tabla 1).

Número páginas por bloque y totales						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	70	62	70	66	62	404 (25.25 pliegos)
Terracota	94	96	119	105	72	508 (31.75 pliegos)
Patria	65	55	59	49	49	304 (19 pliegos)

<sup>86</sup> Entre 2007 y 2008, Terracota editó libros de texto de todas las asignaturas bajo el sello de Macmillan.



Así pues el libro de Terracota tiene 25.74% más páginas que el libro de Castillo y 67.10% más que el libro de Patria. Esta diferencia numérica afecta directamente en el número de imágenes presentes tanto a lo largo del libro, así como el espacio que se le otorga al material icónico, y con ello a la importancia que le dan autores y editores a la imagen como una forma de acceder al conocimiento histórico.

Como se ha dicho antes, la Conaliteg es la encargada de la distribución gratuita de los libros de texto de secundaria en las escuelas públicas a lo largo y ancho del país. Para ello las editoriales privadas entregan a la Conaliteg un tiraje especial que, además de contar con los sellos gubernamentales a los que están obligados, están hechos con materiales más económicos que el tiraje destinado para el mercado abierto. Todos los libros, por ejemplo, están homologados en su formato que es de 21 cm de alto por 27.5 cm de ancho y –hasta el 2010– están impresos en papel bond blanco de 65g<sup>87</sup>. En el mercado abierto si bien se respeta el mismo formato o tamaño del libro, si hay libertad en la elección del papel que puede ser de más gramaje o incluso sustituir el bond por el couché.

Es importante hacer esta distinción porque cambia notablemente la calidad en la reproducción de la imagen. Los libros impresos por Conaliteg utilizan, como ya hemos dicho, papel bond de 65g con la finalidad de bajar costos y elevar el número de libros

<sup>87</sup> Al parecer para este 2011 el tiraje de Conaliteg será en bond blanco de 90gms.

impresos por tiraje. Sin embargo como consecuencia estas imágenes tienden a perder nitidez, color y brillo, y muchas veces se oscurecen o se “queman”. Éstos son los libros que reciben la mayoría de los alumnos del país que estudian en secundarias públicas y, por lo tanto, la iconografía en sus libros es, por lo general, de menor calidad que los libros de venta libre, ya que muchos elementos cromáticos y visuales se pierden en las oscuras reproducciones, lo que impacta directamente en el análisis iconográfico.

Los ejemplares examinados para el presente trabajo, son de venta libre, es decir para todo público. Las editoriales Patria y Terracota utilizan papel bond blanco de 65g, mientras que Castillo presentó su edición en papel couché brillante de 75g, es decir más grueso y de mejor calidad.

A primera vista podemos afirmar que como consecuencia el libro de *Historia II* de Ediciones Castillo es el que presenta la mejor calidad en su iconografía; sus imágenes son nítidas, brillantes y con buen balance en color. Lo que contrasta notablemente con el libro de *Historia 2* de Editorial Patria que cuenta numerosos imágenes fuera de foco o pixeleadas, o bien sin retocar en el que se ve claramente, por ejemplo, el lomo del libro del que fue digitalizado una imagen (ver siguiente página). Finalmente el libro de *Historia 2* de Terracota tiene un buen trabajo de reproducción, sin embargo al momento de la impresión muchas imágenes quedaron “quemadas” u oscuras.

**NAVEGUEMOS**  
**APRENDIZAJES ESPERADOS:** DESCRIBIR LOS CAMBIOS EN EL PAISAJE Y LA SOCIEDAD A PARTIR DE LA EXPLOTACIÓN DE LOS RECURSOS NATURALES.

1. Investiga junto con tus compañeros si en tu estado se desarrolló la actividad minera en el caso contrario, realiza el ejercicio tomando como referencia el estado minero más cercano.
2. Registra los siguientes datos:
  - ¿Cuáles eran las minas más importantes?
  - ¿Qué tipo de minerales se extraían de ellas?
  - ¿Cómo eran transportados?
3. Comenta los resultados con tus compañeros y responde la siguiente pregunta:
  - ¿Cómo afectó la falta de liquidez a la industria minera en la primera mitad del siglo xv?

**a. LIMITACIONES MONETARIAS Y BANCARIAS**  
 Durante el periodo 1821-1877, el país se caracterizó por tener una pronunciada escasez de dinero en efectivo—en los sectores productivos y la población en general—, producto de las dificultades de los primeros gobiernos para cobrar impuestos en las difíciles condiciones económicas que imperaban en la nación. Como puedes imaginar, la falta de disponibilidad de dinero favoreció a un pequeño grupo de comerciantes y políticos que contaban con liquidez y solían prestar a los más necesitados con tasas de interés sumamente altas.



Imagen 2.43. Habitantes de Coyacán. Pintura de Edward Project, Gal. Banamex.

**HUELLAS E INDICIOS**  
 La primera institución bancaria del México independiente

El Banco de Avío se fundó en 1832, bajo la presidencia de Antonio López de Santa Anna, y al mando del ilustre Lucas Alamán. Nació como una institución financiera encargada de suministrar créditos para fomentar el desarrollo industrial y tecnológico del país. En esencia, fue la primera muestra del sistema financiero en México. Es oportuno decir que su ejemplo fue retomado 30 años después para establecer las primeras sociedades financieras y de crédito, las cuales con el paso del tiempo se convirtieron en instituciones bancarias.

«De qué manera se enfrentaron estos problemas? Como era de esperarse, el gobierno solicitó varios préstamos a naciones extranjeras—Inglaterra, Francia y Estados Unidos de América—. Dichos recursos llegaron procedentes de diferentes sociedades financieras, como las casas británicas Goldschmidt y Barclay, que en su conjunto prestaron a la nación cerca de 32 millones de pesos. Cabe decir que más de 50% de ese dinero se destinó para cubrir gastos administrativos gubernamentales; cerca de 15% se empleó en gastos militares, y el resto sirvió para cubrir deudas anteriores, como podrás notar, la deuda contraída con el

De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911)

269

**TEMA 8 | La llegada de la madurez**

**Las ciudades y sus cabildos**

Los cargos más altos del gobierno de Nueva España estaban reservados a españoles por nacimiento y vedados (prohibidos) a los hijos de ellos nacidos aquí, es decir, a los criollos. Estos sólo podían ocupar cargos en la Iglesia y en los cabildos de las ciudades. Estos cabildos o ayuntamientos estaban integrados por varios alcaldes ordinarios, quienes fungían como jueces en casos locales, y por regidores, que se encargaban de administrar las ciudades. Sin embargo, su poder era pequeño.

Pese a ello, los cabildos de las grandes ciudades, como México y Puebla, se convirtieron en representantes de los criollos y expresaron sus opiniones y quejas ante el virrey y también ante el rey y el Consejo de Indias en España. Así, sirvieron para que los criollos pudieran participar aunque fuera de manera limitada en la vida política de Nueva España, privilegio que no tenían los indígenas ni los africanos ni las castas.



Según la traza española en el centro de la población urbana debían estar la Plaza mayor, la Iglesia, el ayuntamiento y el cabildo.

**Las instituciones eclesásticas**

La Iglesia Católica era una de las instituciones más poderosas de la sociedad novohispana. Esto se debía al hecho de que el catolicismo era la única religión permitida en el reino y a que la devoción religiosa era muy importante en todos los sectores de la sociedad novohispana.

Sin embargo, como el gobierno civil, la Iglesia estaba dividida en grupos diferentes. Los obispos eran los encargados de gobernarla, y era tal su poder que muchas veces asumieron el cargo de virrey de manera temporal. Bajo su dirección, los sacerdotes seculares se encargaban de administrar las parroquias, de españoles y de indígenas, por todo el territorio. Por otro lado, estaban las órdenes religiosas masculinas, como los franciscanos, dominicos, jesuitas y otros, que tenían su propio gobierno y que muchas veces se enfrentaban a los sacerdotes seculares.

Por si esto fuera poco, existían incontables órdenes religiosas femeninas y conventos donde vivían un gran número de monjas.



Fray Domingo de Santo María fue el primer fraile en Tezcoco. Códice de Fraymatteo Ligheo.

76

A la derecha se aprecia una imagen reproducida en el libro de Terracota que está ligeramente deformada (alargada). A la izquierda dos imágenes reproducidas en el libro de Castillo.

Estado de la Iglesia, limitaron la influencia clerical y crearon una sociedad secularizada, con matrimonios y cementerios civiles así como con un calendario de días festivos laicos. Las religiones debieron acatar las leyes.

#### De las corporaciones al individuo

Como se buscaba hacer una nación de individuos libres se abolieron las corporaciones, es decir, si antes los ciudadanos se organizaban en cofradías, gremios u organizaciones monásticas, ahora el Estado era un conjunto de personas y de individuos, no de corporaciones. Esto se debió a la fuerte influencia del capitalismo del siglo XIX, en el que se protegía fundamentalmente la propiedad privada frente a la propiedad comunal o pública. Eso trajo como consecuencia que los trabajadores que antes estaban organizados por la Iglesia, comenzaron a crear sus propias asociaciones artesanales y sociedades de socorro mutuo. Todos debían aportar una cantidad mensual para tener un fondo de ahorros común y ayudar a sus compañeros en caso de enfermedad, accidentes o fallecimientos. Estas asociaciones artesanales defendían los derechos laborales y llamaban a huelgas o movilizaciones. Podemos decir que fueron el antecedente de los sindicatos obreros. Con el tiempo, muchas asociaciones artesanales fueron influenciadas por ideas anarquistas y socialistas.



▲ El Estado consideraba como algo fundamental la educación para el desarrollo del país.

#### Glosario

Gremios. Asociaciones con objetivos profesionales, religiosos y sociales.

#### POSITIVISMO

Filosofía del pensamiento que rechaza toda realidad que no se relacione con los hechos o las relaciones entre los hechos. Se basa en el pensamiento científico para conocer la realidad social y natural.

#### Evolución de la educación

La escuela se convirtió en un espacio donde se difundieron las nuevas ideas liberales y seculares. Si antes la educación estuvo en manos del clero y los particulares, a finales del siglo XIX el Estado la tomó en sus manos. Se buscó que los conocimientos que aprendieran los niños en la escuela fueran verificables, científicos y comprobables, no dogmas religiosos, catecismos ni conocimientos memoristas. Benito Juárez estableció la instrucción primaria obligatoria para los pobres y excluyó toda enseñanza religiosa del plan de estudios.

En el porfiriato la educación adquirió gran importancia. Por ejemplo, la Escuela Nacional Preparatoria, fundamentada en el positivismo, promovía una educación basada en el pensamiento científico, el estudio de las ciencias naturales, la historia y la geografía. Rechazaba toda enseñanza de ideas metafísicas y defendía una educación laica. En ella se formaron los principales pensadores del porfiriato como Justo Sierra, intelectual preocupado por la historia de México y la educación de todos los mexicanos.

A principios del siglo XIX la gran mayoría de los niños en edad escolar no iba a la escuela, 99% de la población era analfabeta. La educación era cara y sólo los niños de los familiares más pudientes acudían a la escuela o aprendían gramática y aritmética en sus casas con las institutrices que contrataban sus padres. La educación porfirista promovió los roles de género y las desigualdades entre los diferentes sectores de la población. Por ejemplo, a finales del siglo XIX la educación de las mujeres consistía en enseñarles labores domésticas como la costura, el cuidado de los niños y del hogar. Se creía que las mujeres debían ser educadas tan sólo para convertirse en buenas madres y esposas.

#### ME PREGUNTO E INVESTIGO

Investiga cuáles son las tasas de alfabetización actuales y compáralas con este periodo ¿Cómo crees que cambie la vida de un individuo al saber leer y escribir? ¿Por qué los liberales le daban un papel tan importante a la educación como parte del proceso formativo de la nueva nación?

Por otro lado los tres libros que aquí analizamos cuentan con una estructura similar, misma que está determinada por la distribución temática enunciada en el Programa oficial de la asignatura. En este sentido todos los libros de *Historia II* (autorizados) se encuentran divididos en cinco unidades temáticas a los que comúnmente se les llama bloques; mismos que a su vez están subdividido en ocho o nueve temas y varios subtemas<sup>88</sup>.

Estos inician con una presentación dirigida a alumnos y profesores, un índice, así como con una sección que explica la estructura del libro<sup>89</sup>. Además cuentan con una entrada o portadilla que delimita claramente

el inicio del bloque; en esta se anuncia lo que se estudiará, así como los propósitos y aprendizajes esperados del bloque. Tanto Castillo como Terracota emplean dos páginas enfrentadas, mientras que el libro de Patria utiliza una página siempre non; además no utiliza una imagen histórica sino una ilustración pequeña, caricaturizada de personajes jóvenes, casi adolescentes ataviados con la indumentaria del periodo a estudiar.

<sup>88</sup> SEP, Programa de Historia. Educación Básica, Secundaria en <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/programa/histo.pdf> Consulta: julio 2011.

<sup>89</sup> "Estructura de tu libro de Historia II" en el caso de Ediciones Castillo; "Estructura de la obra" en Patria y "Conoce tu libro" en la edición de Terracota.



A la izquierda la entrada del bloque 2 de Castillo, y a la izquierda la de Terracota. Este es un ejemplo que contrasta el peso didáctico de la imagen, que en ambos casos es una pintura del periodo de estudio del bloque. Abajo se ve la portadilla de página única de Patria.

Así, en el bloque uno “Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España (siglo xvi)” encontramos a una pareja que se adivina indígenas mesoamericanos –quizá mexicas– por su indumentaria. El personaje masculino va con un tocado de plumas que contrasta con el color pelirrojo de su cabellera, nada usual e este grupo étnico. Más que a un error, se considera que es el estilo del ilustrador elegido por la editorial. Esto se corrobora en el siguiente bloque “Nueva España desde su consolidación hasta su Independencia” en el que aparecen dos jóvenes vestidos a la usanza del siglo xviii o principios del xix, quienes están tratando de romper una cadena que simboliza las ataduras con España.



En el bloque tres “De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821–1911)” tenemos una pareja, hombre y mujer, también jóvenes que visten como revolucionarios y que parecen estar bailando. En el bloque cuatro “Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911–1970)” aparecen dos muchachos del siglo xx a quienes se les ve trabajar en un pozo petrolero. Finalmente en el bloque cinco “México en la era global. La transición al nuevo milenio (1970-2000)” se observa a una pareja de jóvenes actuales, hombre y mujer, ataviados con ropa contemporánea, además cada uno lleva audífonos de lo que parece ser un reproductor de música o celular. Él lleva libros de texto bajo el brazo y ambos caminan por un sendero que parece indicar que los lleva hacia el “futuro”. Ninguna de estas imágenes llevan un pie explicativo.

Número de imágenes en entrada bloque						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	2 páginas con una gran imagen histórica: plano colonial propio del periodo	2 páginas con una gran imagen histórica: pintura propia del periodo	2 páginas con una gran imagen histórica: pintura propia del periodo	2 páginas con una gran imagen histórica: pintura propia del periodo	2 páginas con una gran imagen histórica: pintura propia del periodo	10 págs.
Terracota	2 páginas con una imagen histórica pequeña: códice colonial propio del periodo	2 páginas con una imagen histórica pequeña: pintura de castas propia del periodo	2 páginas con una imagen histórica pequeña: una pintura propia del periodo	2 páginas con una imagen histórica pequeña: fotografía propia del periodo	2 páginas con una imagen histórica pequeña: fotografía propia del periodo	10 págs.
Patria	1 página con ilustración contemporánea	1 página con ilustración contemporánea	1 página con ilustración contemporánea	1 página con ilustración contemporánea	1 página con ilustración contemporánea	5 págs.

En el caso de Terracota en sus cinco entradas de bloque predomina el texto en dos páginas. En todas las páginas par, arriba a la izquierda, se puede ver una imagen de buen tamaño, a una columna, todas ellas en un formato rectangular. Cada una de ellas lleva un pie tanto explicativo como informativo de la fuente u obra que se reproduce. En el primer bloque se ve una escena del Lienzo de Tlaxcala en los que aparecen a Cortés y la Malinche recibiendo regalos. En el bloque dos podemos ver una pintura de castas de Ramón Torres fechada entre 1770-1780. Para el bloque tres la elección es una

pintura del siglo XIX de Manuel Serrano que representa una batalla entre dos soldados, uno francés y un chinaco. Para el bloque cuatro se usó una fotografía en blanco y negro de 1968 en la que se ve un tanque militar en el Zócalo de la Ciudad de México durante un mitin estudiantil. Finalmente para el bloque cinco se empleó una fotografía en la que ya no aparecen personas sino una plataforma petrolera en Cantarell en el Golfo de México frente a las costas de Campeche.

Ediciones Castillo optó por una gran imagen colocada a lo largo y ancho de dos páginas enfrentadas, dedicadas entrada de bloque. En todas sus páginas no se puede ver una caja de texto que enuncia –al igual que los otros dos libros–, los propósitos y aprendizajes esperados del bloque. En el bloque uno de Ediciones Castillo aparece un plano del siglo XVII del actual estado de Guerrero. La intención es mostrar el espacio social de este periodo a través de una fuente histórica. En el bloque dos se eligió reproducir una pintura que recrea el pasaje histórico de “El grito” en el que se ve a la sociedad participando; mientras que para el tercer bloque se eligió una pintura costumbrista del siglo XIX. Siguiendo lo mismo eje de mostrar a la sociedad para el bloque cuatro se optó por una escena de calle en la Ciudad de México durante la década de 1930, mientras que para el bloque cinco una escena costumbrista hacia la década de 1970.

Cabe destacar que a pesar del buen tamaño y la calidad de la reproducción Ediciones Castillo no utilizó pies de imagen para enriquecer la información de la imagen, lo que imposibilita una correcta lectura iconográfica por parte del estudiante/lector.

Las diferencias en las imágenes elegidas para presentar las entradas de bloque de cada libro, sirve para enfatizar el mensaje general del capítulo a estudiar. Sin embargo es probable que muchas de estas elecciones no fueran resultado de una decisión meditada, sino por la facilidad que la elección implicaba. En el caso del libro de Patria se dejó pasar una oportunidad de trabajo con el material icónico, pues sus entradas no ofrecen material histórico riguroso sino una caricatura del periodo.

En el caso de Terracota las imágenes si bien son históricas no tienen un formato que permita una lectura detallada. Esto responde a que en la entrada de bloque se apostó por el trabajo con elementos textuales. Finalmente Castillo eligió imágenes históricas y

reproducidas en dobles páginas, pero desperdició la oportunidad de sacar un mayor provecho de ellas a través de una actividad que permita el análisis del material icónico.

Cada bloque de cada libro está conformado por tres capítulos, según lo marca el programa de estudios:

1) **Panorama del periodo** que como su nombre lo indica da un panorama o una visión global del periodo a estudiar. Este tema trabaja el Eje de ubicación espacial y temporal por lo que en el casi siempre encontraremos mapas, líneas del tiempo y en ocasiones ejercicios para trabajar los conocimientos previos de los estudiantes.

En el caso de Terracota ésta ofrece una línea del tiempo ilustrada y un mapa histórico; las imágenes de la línea del tiempo son muy pequeñas y la gran mayoría vuelven a aparecer a lo largo del bloque. Cabe señalar que sin un motivo aparente la línea del tiempo del bloque cuatro es la única que no cuenta con imágenes.



Línea del tiempo del libro de Terracota, bloque 3 y 4.



El libro de Patria, en el bloque uno desarrolla este tema en una sola página en la que no emplea mapas ni líneas del tiempo, sólo una imagen del Lienzo de Tlaxcala sobre una escena de la Conquista. Es importante señalar que la no utilización de tan importantes herramientas didácticas y la presencia de una sola imagen, y más para el periodo comprendidos entre los siglos XIV y XVII hace prácticamente imposible que el alumno pueda ubicarse en el tiempo y el espacio como es el propósito central de este tema.

Para los siguientes bloques se observa un cambio en la estructura gráfica del libro. En el bloque dos encontramos que se emplea una línea del tiempo a dos páginas y un esquema que organiza la información a estudiar, pero no encontramos la presencia de mapas históricos e imágenes. En cambio en el bloque tres además de la línea de tiempo y el esquema se presentan dos imágenes de buen tamaño, una del ferrocarril en el Porfiriato y una de Maximiliano de Habsburgo, en ese orden, lo que tampoco ayuda al estudiante a trabajar la habilidad de organizar temporalmente el periodo a través de la imagen. Cabe destacar que no se emplea ningún mapa histórico que trabaje la ubicación espacial.

#### 1.1. Panorama del periodo

Las civilizaciones prehispánicas: características relevantes e importancia en el desarrollo histórico y en la herencia cultural de México. Rupturas, continuidades e innovaciones a raíz de la conquista.



El Lienzo de Tlaxcala, entre otros casos, muestra de la conquista de México (hoy territorio) y el avance de los españoles por territorio indígena.



Si le interesa conocer la prehistoria de México, es decir lo que sucedió antes de que se inventara la escritura, puedes visitar la página web: [http://supremis.org.mx/contenidos/h\\_mexicanas/prehistoria/pantoneh.htm](http://supremis.org.mx/contenidos/h_mexicanas/prehistoria/pantoneh.htm)



En este bloque estudiaremos las principales características del mundo mesoamericano y de Nueva España. Mesoamérica fue un área cultural que se desarrolló en el México antiguo desde 2000 años de nuestra era (a.n.e.) hasta la conquista española de 1521. Las civilizaciones que se desarrollaron en ese tiempo fueron diversas y complejas, pero todas tuvieron aspectos culturales comunes como la religión politeísta, el uso de un bastón plantador llamado coa, el cultivo del maíz como principal producto agrícola, sociedades jerarquizadas y la escritura jeroglífica entre tantos otros.

Las principales civilizaciones fueron las de los olmecas, teotihuacanos, mayas, toltecas, zapotecas, purépechas y los mexicas, entre otras, pues existieron muchos señores independientes que tuvieron sus propias manifestaciones culturales. Es importante tener en cuenta que Mesoamérica no era un país del que las diferentes culturas se arriaran parte, como es el México actual. Por el contrario, era una región en la que en muchos casos se hacían la guerra y existían impuestos, como el de la Tejale Alianza, que durante el Posclásico dominaba con las armas a los pueblos vecinos para exigirles tributos. Lo que los unía eran rasgos culturales comunes. Conocer las similitudes y las diferencias que hubo entre los pueblos mesoamericanos nos permite comprender también la pluralidad cultural de nuestro México contemporáneo.

Cuando Cristóbal Colón llegó a América en 1492, se inició un proceso histórico que marcó la historia de México y la historia universal. Después de la conquista de las Antillas en el mar Caribe, los españoles se lanzaron a conquistar el continente y lo lograron. En 1519 Hernán Cortés desembarcó en las costas del actual estado de Veracruz, y comenzó la primera gran conquista de México al ganar la guerra al imperio mexica o azteca. Decimos la primera conquista porque existieron otras como la conquista de Yucatán, la del imperio purépecha y la Guerra Chichimeca.

La conquista implicó una ruptura en el desarrollo histórico de las culturas prehispánicas, pues muchos aspectos culturales, como la religión, la arquitectura y el arte, fueron transformados en sus raíces de manera violenta.

Después de la conquista armada llegó el proceso de colonización, es decir, el poblamiento de las tierras conquistadas y la imposición de la cultura hispana. Para ello se establecieron las encomiendas, se fundaron ciudades, se trajeron animales que no existían en América y se fundó el virreinato de Nueva España. Junto con todo esto se desarrolló el proceso evangelizador para inculcar la religión católica a los pueblos indios. A lo largo de estos procesos históricos se dieron múltiples intercambios culturales entre los indígenas, los esclavos negros traídos desde África y los españoles que llegaron desde Europa; a la serie de intercambios culturales se le llama sincretismo cultural. Poco a poco se fue creando una cultura en la que convivían rasgos de los diversos pobladores de Nueva España. Aunque la cultura europea se impuso, se conservaron tradiciones, ideas, estética, formas de hablar o de comer que eran originarias de Mesoamérica. Estudiar y comprender estos procesos nos permite percatarnos de la inmensa pluralidad cultural del México actual. Comprender, apreciar y respetar las diferencias y similitudes de la población mexicana es fundamental para construir un México plural.

#### 4.1. Panorama del periodo

El perfil del país a principios del siglo XX. Los años de revolución y reconstrucción. Migración y crecimiento demográfico. De la sociedad rural a la urbana: contrastes crecientes. Proceso de industrialización. El nacionalismo.



A. Con la llegada del siglo XX, México se esforzó por alcanzar un desarrollo industrial para competir en el mundo. Sin embargo, la mayor parte del país seguía siendo rural. B.



Glosario  
Sindicato.  
Asociación de trabajadores para defender sus derechos laborales.



A. Si algo hacia lo nacional se inventó en los años del siglo XX. Los trajes típicos fueron convertidos en el estereotipo de los mexicanos.

El acontecimiento político de la historia nacional que marcó de manera definitiva este periodo fue la Revolución Mexicana. De ahí surgió la Constitución de 1917, en la que se definió el proyecto de nación y se garantizaron derechos sociales, laborales, el derecho a una educación gratuita y laica y la separación entre la Iglesia y el Estado. Otros logros de la Revolución fueron la Reforma Agraria y la expropiación petrolera, aunque se le han hecho varias reformas, esta Constitución es la que continúa vigente.

Al iniciar el siglo XX, México era un país predominantemente rural, la mayor parte de la población vivía en el campo y se dedicaba a labores agrícolas. Como verá a lo largo de este bloque, esta situación cambió drásticamente. Uno de los cambios más importantes que tuvo México entre 1910 y 1970 fue dejar de ser un país rural y convertirse en un país en el que la mayor parte de su población vivía en zonas urbanas.

En este periodo, uno de los temas que cobró auge con la Revolución fue el nacionalismo, que se difundió no sólo en los discursos políticos sino también en la pintura, la novela, el cine y la radio, ya que se intentaba promover la unidad cultural y la identidad común del país. En ese contexto aparecieron personajes como el charro, la letrada, la china pobлана, el marachú, música e imágenes típicas que nos definen como mexicanos ante el extranjero y que se consideraban representativas de nuestra cultura nacional.

Después de la Revolución, las elecciones presidenciales fueron muy conflictivas y sangrientas. En un intento por que las transmisiones de poder fueran pacíficas se creó el Partido Revolucionario Institucional. La creación del partido dio como resultado el fin del caudillesmo y el comienzo de un Estado fuerte en el que el partido y la figura presidencial concentraron el poder durante 70 años.

Durante la etapa posrevolucionaria se crearon grandes organizaciones obreras y sindicatos en los que el Estado intervino, aparecieron así líderes obreristas conocidos como "chamúsas sindicales", con ellos el gobierno y los empresarios hacían las negociaciones y veían las formas de pactar y controlar a la clase obrera.

En 1942, en plena Segunda Guerra Mundial, México entró al conflicto del lado de los aliados (Estados Unidos de América, antigua Unión Soviética, Inglaterra y Francia). El impacto económico de la guerra fue favorable para México, ya que muchos productos se hicieron en el país y se dejaron de consumir los que venían del extranjero, a esto político se le llama sustitución de importaciones. Desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta finales de la década de 1960, México vivió un periodo de crecimiento económico.

La prioridad de los gobiernos de esta época fue industrializar al país creando fábricas y formando técnicos y obreros. Miles de hombres, mujeres y niños emigraron del campo a las ciudades, en donde encontraban más oportunidades de empleo y mejor calidad de vida, muchos emigraron hacia Estados Unidos de América. México era un país predominantemente rural a principios de siglo, pero para 1970 casi 60% de la población vivía en ciudades con más de 2000 habitantes.

Aquí vemos dos muestras de la sección "Panorama del periodo" bloques 1 y 4, de Patria.

Para el bloque cuatro encontramos una línea del tiempo doble y un gran esquema, así como ocho fotografías medianas que muestran algunas escenas y objetos del periodo. Cabe destacar que tampoco se emplea un mapa histórico en este tema. Algo similar encontramos en el bloque cinco que, además de la línea del tiempo y un esquema, presenta tres imágenes de buen tamaño propias del periodo a estudiar: la migración ilegal a EUA, el movimiento zapatista y el crecimiento de las megalópolis. Finalmente tampoco trabaja la especialidad a través de mapas históricos.

En el caso de Ediciones Castillo tras la sección que trabaja los conocimientos previos llamada “¿Qué sé acerca de...?” propia de esta editorial, inicia el tema “Panorama del periodo”. En el bloque uno cuenta con un mapa y una línea del tiempo históricas (sin ilustrar), y presenta cuatro imágenes, una de ellas es un collage de alimentos mesoamericanos. Además, entre las imágenes que utiliza para ilustrar el Panorama del periodo de Mesoamérica, eligió reproducir tres detalles de códices coloniales, dos del Códice Florenino y una del Telleriano Remensis, así como una gráfica de población.

Sección a páginas encontradas de “¿Qué sé acerca de?” de Castillo. Bloque 1.

BLOQUE I

### ¿Qué sé acerca de?

#### Culturas mesoamericanas y el Encuentro de Dos Mundos

**A** finales del siglo XV un acontecimiento sacudió el mundo, puso paso en vida de juicio muchos de los conocimientos y creencias europeas del momento. También puso en contacto—para bien y para mal— a pueblos con formas de vida absolutamente diferentes, lo cual generó formas de colonialismo desconocidas hasta entonces.

En efecto, nos referimos a la llegada de Cristóbal Colón al Nuevo Mundo y a algunos de sus efectos. Pero ¿cómo era la vida del continente antes de la llegada de los españoles? ¿qué cambios se produjeron en el territorio que hoy es México a partir de la conquista? ¿qué efectos tuvieron en sus pobladores? ¿cómo se conformó la sociedad que resultó de la conquista? Muchas de estas preguntas han sido objeto de las clases de historia de la primaria y profundizaremos en ellas a lo largo de este bloque. Pero para poder hacerlo, lo primero es que recuerdes lo que sabes al respecto:



**I. Ordena los eventos cronológicamente:**

- ( ) Se funda la Real y Pontificia Universidad de México
- ( ) Los mexicas fundan México-Tenochtitlán
- ( ) Apogeo de las ciudades-Estado Mayas
- ( ) Conquista de México-Tenochtitlán
- ( ) La Ciudad de México permanece inundada por cinco años
- ( ) Los zapotecos fundan Monte Albán
- ( ) Llegada de los primeros misioneros españoles a Nueva España
- ( ) Caída de Teotihuacán

\*Plano geográfico que demuestra la antigua civilización (sic) de México y sus lagunas y poblaciones inundadas en tiempo de la conquista. Elaborado por Joaquín de Heredia Sarmentto, siglo XIX.

BLOQUE I

**II. Observa la imagen de la página anterior y la de abajo y contesta en tu cuaderno:**

1. ¿A qué época y lugar corresponden ambas imágenes?
2. Describe las principales diferencias entre las formas de vida que existían en una y otra ciudad.
3. Explica ampliamente cuál fue el proceso que dio paso de la sociedad que aparece en la imagen 1 a la que dio lugar a la imagen 2.



Juan Gómez de Trasmonte, Persea y inundada en la Ciudad de México, 1624.

**III. En equipo, reflexionen y contesten:**

¿Creen que todas las sociedades prehispánicas compartían las mismas características? ¿Consideran que éstas eran más avanzadas que las que se desarrollaban en Europa en la misma época? ¿Creen que la riqueza cultural de los pueblos mesoamericanos fue saqueada por los conquistadores? ¿Pensan que las diferencias de desarrollo justifican las conquistas e invasiones de unos pueblos a otros? Justifiquen sus respuestas:



Lingüa y Chayuphep, Tira de la parangarición, siglo XVI.

En el bloque dos encontramos algo similar, una línea del tiempo doble como en el bloque anterior, un mapa y una gráfica; así como cuatro imágenes: una pintura de castas del siglo XVIII, un símbolo jesuita en un muro de un convento, un retrato del virrey Bucareli y la corte francesa del siglo XVIII, todas ellas dan un panorama de la organización social y política del periodo a estudiar.

En el caso del tercer bloque tenemos dos mapas históricos y una línea del tiempo de una página, así como dos imágenes. Una de ellas es una pintura del siglo XIX de Manuel Serrano de una escena de la intervención francesa y un detalle de una pintura de una locomotora durante el Porfiriato. Cabe destacar que esta pintura se repite –en el mismo bloque y tema– con el libro de Patria y que ninguna de las dos editoriales consigna el nombre del autor, fecha y lugar de resguardo de la obra.

El bloque cuatro cuenta con una línea del tiempo y dos mapas históricos para trabajar la ubicación temporal y espacial, así como dos gráficas de población y nueve imágenes propias del periodo: un detalle del mural de David Alfaro Siqueiros, Los revolucionarios (1957-1966), así como una foto de Carranza pasando lista a las tropas revolucionarias, una foto de la portada de la Constitución de 1917, una fotografía de Tampico en 1926, una de Monterrey de 1950, así como del aeropuerto de Culiacán, migrantes de los años sesenta, el mural de Diego Rivera en la Escuela Nacional de Agricultura y una foto fija de la película “Dos tipos de cuidado” (1952) con Jorge Negrete y Pedro Infante. Todas ellas apoyan el contenido de ubicación temporal del periodo.

Finalmente el bloque cinco cuenta con cuatro gráficas, dos líneas del tiempo y un mapa histórico, así como con trece imágenes que apoyan el panorama de este periodo a estudiar: las dos primeras son fotografías panorámicas de las ciudades de Monterrey y México, así como un puesto callejero de venta de frutas y verduras en un mercado, una fotografía de los años setenta de un gran almacén comercial, un pozo petrolero, una foto de mujeres que migran a las ciudades para contratarse como empleadas domésticas, una fotografía actual de la Catedral de la Ciudad de México, así como de los candidatos a la presidencia del año 2000: Vicente Fox Quesada y Andrés Manuel López Obrador, una escena familiar, una marcha lésbico-gay, unos jóvenes punk en la Ciudad de México y un lago

contaminado. Todas estas imágenes, tan distintas en su temática, son parte de los ejes a estudiar del bloque.



Pintura de castas: De español y mulata, nace mestiza, siglo XVII.

### 1. Panorama del periodo

#### Consolidación de Nueva España

Para muchos historiadores, el siglo XVII fue el de la consolidación de Nueva España, pues fue entonces cuando arraigaron instituciones, prácticas políticas, estructuras sociales y formas culturales que la identificarían más tarde como nación.

Pasado poco más de un siglo de dominación española, la Corona no había conseguido implantar en sus colonias americanas el tipo de gobierno que conviniere del todo a sus intereses; pues pese a las medidas de control que la metrópoli había establecido, las autoridades virreinales trabajaban prácticamente de manera autónoma. Para muestra baste la opinión que Juan de Palafox escribía en su libro *Tratados Mexicanos*: "Las leyes de V.M. son santas [...] sólo les falta la ejecución, y si ésta falta, todo falta y todas las leyes sobran [...] En las Indias no importan las represiones [...] y las multas son pensión corta a los excesos".

Por su parte, las corporaciones afianzaban su influencia en la audiencia, los cabildos, el consulado, las órdenes religiosas o la universidad, por mencionar algunos de sus espacios de acción. En términos sociales, fue la época en que los criollos empezaron a ser conscientes de que tenían una identidad propia que los distinguía del resto de la población novohispana.

En el terreno económico, la minería, la agricultura y el comercio (particularmente el ultramarino) registraban un crecimiento importante, al tiempo que obrajes y trapiches se multiplicaban a lo largo del territorio.

Frente a esta realidad prometedora, se hallaba la de la metrópoli, caracterizada –entre otras cosas– por la precariedad económica. Obsesionada por obtener dinero, la Corona española aumentó los impuestos, pidió contribuciones extraordinarias y vendió oficios y cargos públicos a los mejores postores. Y si bien gracias a estas medidas obtuvo importantes ingresos, también se vio obligada a ceder parte de su poder a favor de diversos grupos locales. Hecho que permitió que Nueva España desarrollara un elevado nivel de autonomía a nivel político, y que sus élites se vieran favorecidas en el terreno económico.

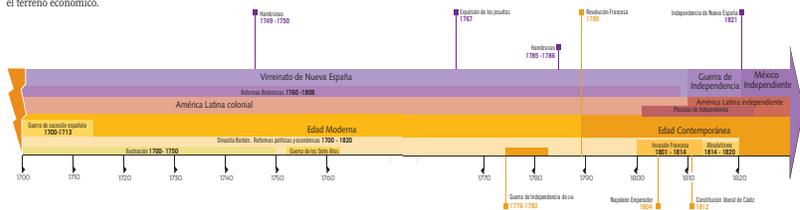
#### Perfil de Nueva España hacia 1700

El siglo XVIII fue, como sabes, una época de profundas transformaciones en Europa y también en América. El llamado Siglo de las Luces fue un periodo de esplendor para Nueva España. En particular hacia 1700, cuando se pusieron en práctica la mayor parte de las reformas políticas y económicas que idearon los monarcas ilustrados de la casa de Borbón.

En el terreno económico, por ejemplo, la minería creció como nunca antes, lo mismo que la producción agrícola y ganadera; se eliminaron muchas de las barreras que limitaban el comercio de las colonias con el exterior y el volumen de las exportaciones aumentó notablemente.

En lo demográfico, la población se duplicó con respecto al siglo anterior. Y si bien es cierto que peninsulares y criollos gozaron de privilegios económicos y políticos, mestizos e indígenas no fueron partícipes de la bonanza que hemos descrito.

El territorio novohispano alcanzó su máxima extensión gracias, en gran medida, al establecimiento de misiones y presidios. El paisaje se transformó con el surgimiento de nuevas ciudades en las que, junto con diversas industrias, florecieron academias científicas, parques, plazas, teatros, billares, cafés y bellos edificios de estilo neoclásico. Fue entonces cuando adquirieron personalidad propia algunos elementos culturales, como la comida y el vestido, el lenguaje y la música o el mobiliario y la danza, por poner sólo unos ejemplos.



En una primera conclusión podemos decir que el libro que se apoya más en la iconografía para el desarrollo de este tema es sin duda el de Ediciones Castillo, que además cuenta en todos sus bloques con mapas, líneas del tiempo y gráficas. Contrastando con el libro de Patria que tiene pocas fotografías e incluso no emplea ningún mapa histórico.

2) **Temas para comprender el periodo** es el capítulo propiamente dedicado al estudio de los contenidos históricos en los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales según lo indica el Programa de estudios de la SEP. Estos cuentan con varios temas y numerosos subtemas. Los tres libros que aquí analizamos están estructurados de manera que cada uno cuenta con una caja de texto principal que desarrolla los contenidos enunciados en el programa oficial, así como con varias secciones *flotantes*<sup>90</sup> cuya función es complementar la información central y desarrollar las nociones y habilidades que el programa exige. Así pues, éstas secciones *flotantes* son tanto de información adicional, pero además muchas de ellas son actividades intermedias que fomentan el aprendizaje o bien desarrollan nociones y habilidades sociohistóricas.

Cabe destacar que el único libro que cuenta con una sección “flotante” especial para el trabajo iconográfico es el libro de Terracota que a través del apartado “Observemos con atención” invita al lector a hacer un análisis de la pintura, grabado, litografía o fotografía que se le presenta.

Sección “Observemos con atención”. De Terracota. Bloque 3, p. 214.

### HUELLAS E INDICIOS

De castas a ciudadanos

Antes de que México se consolidara como nación independiente y sus habitantes se convirtieran en verdaderos ciudadanos mexicanos, el régimen colonial utilizó una serie de términos socioétnicos para referirse a los diversos pobladores del virreinato; entre los más empleados destacaron indio, mestizo y mulato. El indio era aquella persona hablante de una lengua indígena y cuyas raíces se remontaban a los antiguos pobladores de México. El mestizo era aquel individuo que nació de la unión de un español y un indígena; mientras que el mulato era el individuo que nació de la unión de un indígena y un negro. Ciertamente, estas categorías se borraron con la Constitución de 1824, la cual consideró a todos los hombres nacidos en territorio nacional como ciudadanos mexicanos. No obstante, en la práctica, exceptuando la de mestizo, continuaron empleándose para referir a la población de origen indígena y de color.

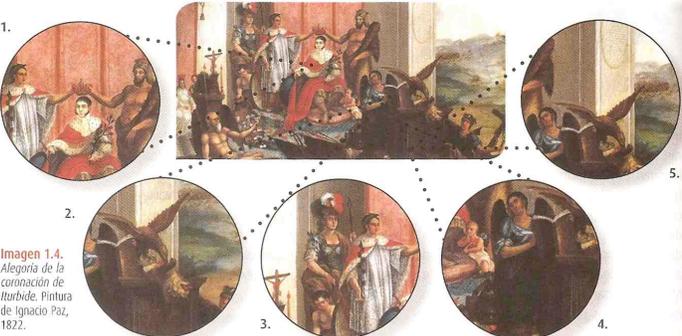
---

### OBSERVEMOS CON ATENCIÓN

LA CORONACIÓN DE ITURBIDE

El 21 de julio de 1822 se llevó a cabo la coronación de Iturbide en la Catedral de México. En una ceremonia más o menos fastuosa, el representante del Congreso colocó una corona en la cabeza del emperador. En esta pintura, el artista representa la coronación de una manera “alegórica”:

1. La corona es colocada por la Patria mexicana (con huipil y vestido indígena bordado, pero capa de armiño en señal de realeza) y por Hércules (con piel de león). La idea era sugerir que América y España serían ahora hermanas o aliadas, a pesar de la independencia.
2. Paradójicamente, a la derecha aparece un águila que devora el corazón del león español, en señal de que España había sido derrotada.
3. Detrás de la Patria aparece Minerva, diosa de la guerra.
4. En lo alto aparece el pueblo en actitud de aclamación, un ángel con una balanza y otros que sostienen la Constitución Política del Imperio Mexicano, que nunca llegó a realizarse.
5. En la parte baja, puede verse una colección de objetos que en conjunto simbolizan las artes y las ciencias, en señal de la prosperidad que debía llegar a la nueva nación.



**Imagen 1.4.**  
Alegoría de la coronación de Iturbide. Pintura de Ignacio Paz, 1822.

<sup>90</sup> Se entiende por secciones flotantes aquellas cajas con texto complementario que aparecen de forma esporádica y únicamente cuando se cumple con la función de complementar el contenido que se desarrolla en el texto principal.

En el caso de Ediciones Castillo algunas de sus secciones cuentan en su interior con una imagen. Sobre la utilización de apartados específicos para analizar imágenes, hablaremos más adelante.

BLOQUE 2

Tierra adentro

Las Californias, tan lejos de Nueva España...

Es probable que Hernán Cortés se sintiera decepcionado cuando, en 1535, llegó a lo que pensaba era la isla de California, pues lejos de encontrar perlas, oro o plata, como contaba la leyenda, lo que halló fue un árido territorio, poblado por indios nómadas, quienes vivían de la recolección de pitahayas, insectos y moluscos de los arrecifes, así como de la caza y la pesca.

La falta de metales preciosos y la precaria forma de vida milenaria de los indígenas fueron los motivos por los que la Corona española postergó por dos siglos la colonización de las Californias.

Así, las Californias quedaron despobladas hasta que en 1697 el padre Kino y Juan de Salvatierra, dos misioneros jesuitas, iniciaron su colonización. Se establecieron misiones en las que congregaron a los indios californios para enseñarles la forma de vida europea.

Fue gracias a las exploraciones de los misioneros que las autoridades españolas se dieron cuenta que California no era una isla, sino una península que se extendía al norte. Pero fue hasta 1769 cuando se inició formalmente la colonización hacia el norte de este territorio.

A tan sólo seis años del inicio de la Guerra de Independencia, en 1804, quedó más o menos defi-



Los californianos no participaron en la Guerra de Independencia.

nido el territorio de California y se dividió oficialmente en Baja California y Alta California.

Hacia el inicio del siglo XIX, las misiones prácticamente habían desaparecido, y los indígenas habían emigrado a los ranchos para trabajar como vaqueros; y los soldados, que en tiempos pasados resguardaban las misiones, se establecieron como pequeños comerciantes.

Los californianos vivieron muy alejados del centro, lo que los mantuvo prácticamente aislados de la vida política del Virreinato. Esto explica cómo 18 años después de haberse formalizado los territorios de la Alta y la Baja California, los californianos reciben, quizá con sorpresa, la noticia de que Nueva España se independizó de la metrópoli y que, a partir de entonces, ellos ahora pertenecían a una nueva nación: México.

Los californianos no participaron en la Guerra de Independencia, pues apenas se enteraron que ésta se libraba. No obstante, juraron la Constitución de 1824, en la que se establecía que México sería una República Representativa Popular y Federal conformada por 19 estados, cuatro territorios y un Distrito Federal. Entre estos territorios estaba la Alta y la Baja California.



La vida en Baja California era mucho más tranquila que en otras zonas de la Nueva España.

Sección "Tierra Adentro". Bloque 2, p. 155, Castillo.

Para finalizar el análisis de la estructura de cada título, cabe resaltar que el libro de Castillo cuenta sección propia llamada "Tierra Adentro" (de una página de extensión), cuya intención es hacer historia regional por lo que para ello utiliza imágenes que propias de la región o estado que se trata. Los libros de Terracota y Patria no cuentan con una sección especial de una página.

3) Temas para analizar y reflexionar, este es sin duda el tema más polémico dentro del mundo editorial del libro de texto, pues no queda del todo claro en el programa de la SEP como debe ser su desarrollo. Si bien el

propósito es que los alumnos reflexionen sobre temas que la SEP misma sugiere, hay una libertad en la forma de abordarlo por parte de las editoriales.

Esto impacta directamente en el uso o no de la iconografía histórica. Algunas editoriales lo ven como temas que el autor debe desarrollar para que el alumno reflexione y trabaje para crear sus propias hipótesis así como posibles resolución de problemas.

Otras editoriales lo manejan como un especie de “proyecto” en el que el alumno trabajará a manera de tarea, pero sin que haya texto de los autores de por medio.

Esta dualidad interpretativa se refleja en los tres libros que aquí analizamos. En el caso de Castillo *Temas para Analizar y Reflexionar* están desarrollados por sus autores en dos páginas enfrentadas. Además de texto los autores proponen una secuencia didáctica, así como el uso de una iconografía *ad hoc* para el análisis del tema. Para resaltar este tema Castillo le dio un diseño distinto al resto del libro y se le nombró “Punto de partida”. Además, se encuentra localizado de manera intercalada dentro del bloque, y el orden en el que aparecen va en relación con los subtemas.

Punto de partida
BLOQUE 2

Piratas y corsarios en el golfo de México

**A** lo largo de todo el periodo virreinal, los mares que rodeaban el continente americano fueron escenario de una cruenta guerra entre las potencias europeas que se disputaban el dominio de las riquezas naturales, y particularmente de los minerales del Nuevo Mundo, así como el control de sus poblaciones indígenas.

Esta guerra fue protagonizada por personajes que han pasado a la leyenda y a los cuentos infantiles: los corsarios y los piratas, que asaltaban los barcos enemigos en alta mar o las ciudades costeras, y robaban los tesoros y a las personas que hacían el recorrido en barco entre los dos continentes.

Los corsarios eran asaltantes que trabajaban para algún gobierno europeo y se llamaban así porque tenían una “patente de corso” que los autorizaba a atacar y saquear los barcos y ciudades de las potencias enemigas del reino para el que trabajaban. Los piratas, en cambio, no trabajaban para ningún gobierno y asaltaban a cualquier barco o localidad que se encontraran a su paso.

Como España y Portugal eran los reinos que más territorios y mayores riquezas dominaban en América, fueron otros como Francia, Inglaterra y Holanda, los que más usaron a los corsarios para atacar sus barcos y robar, e incluso para intentar arrebatarse territorios en distintas partes de América.

El golfo de México fue una de las regiones donde estos ataques resultaban más frecuentes y donde los corsarios ingleses, particularmente, provocaron más de-

Por ello, el gobierno español se vio obligado a construir altas murallas y potentes fortalezas para protegerlas. Siguiendo el principio de que “el enemigo de mi enemigo es mi amigo”, los ingleses se aliaron con los indígenas mayas —que se mantenían independientes de los españoles en la zona selvática al sur de la península de Yucatán— y les proporcionaron armas para combatir al gobierno español.

Igualmente, corsarios y piratas se establecieron durante años en la zona del sur de Campeche y en la costa del mar Caribe, en lo que hoy es Belize, Guatemala, Honduras y Nicaragua, donde fundaron colonias de esclavos dedicados a la explotación de las maderas preciosas de la selva tropical.

Para defenderse mejor de los asaltos en alta mar, los barcos españoles tenían que viajar en flotas numerosas, custodiadas por poderosos barcos de guerra. Pese a estas precauciones, muchas fueron saqueadas y la Corona española perdió incontables tesoros a manos de corsarios y piratas.

La inseguridad provocada por las actividades de los corsarios fomentó las actividades de los piratas, particularmente en el siglo XVII. Las tripulaciones de las naves piratas estaban compuestas por bucaneros de muy diversos orígenes, incluidos antiguos corsarios, criminales fugitivos, esclavos que habían escapado de sus amos y hasta algunas mujeres. Capitanes famosos, como Henry Morgan, lograron crear auténticos ejércitos de bucaneros. Con la complicidad francesa, los piratas establecieron una base de operaciones en la Isla de la Tortuga, cerca de la costa de Haití, donde podían refugiarse y guardar los botines de sus asaltos.

En 1684, cuando la amenaza de los piratas se hizo mayor que las ventajas que obtenían de sus corsarios, los gobiernos europeos decidieron firmar un acuerdo, el Tratado de Ratisbona, en el que se comprometían a dejar de usar corsarios para atacarse entre sí y a colaborar para combatir a los piratas. Para lograr este último objetivo, contrataron a muchos antiguos piratas a fin de que persiguieran y exterminaran a sus ex compañeros.



Aquí puedes ver el puerto de Acapulco, en el Pacífico. Del lado derecho se ve el fuerte de San Diego.



Bombo que representa la actividad comercial en un puerto.



Bandera pirata.



Francis Drake, pirata inglés.



Mapa de la Laguna de Términos en el actual estado de Campeche.

👁️

LA REFLEXIONAR!

Aunque parezca cosa del pasado, la piratería ha perdurado hasta nuestros días. Y aún cuando los piratas de hoy no viajan en buques con cañones, siguen obteniendo sus riquezas a través del robo y el hurto. ¿A es el caso de quienes producen y comercian con películas y discos compactos ilegales o quienes reproducen música y textos sin pagar los derechos de autor que exige la ley.

En clase, discutan cuáles son los efectos nocivos de cualquier forma de piratería para la economía y contesten: ¿quién tiene mayor responsabilidad: quien produce y comercia con piratería o quien la consume?, ¿cómo creen que se podría acabar con esta práctica?

114
4/22/08 10:21:57 PM | 115
4/22/08 10:22:00 PM

Sección “Punto de Partida”, sección para trabajar Temas para analizar y reflexionar sobre *Piratas y corsarios n el golfo de México*. Castillo, bloque 2, pp. 114-115.

En el caso de la editorial Terracota también se optó por un texto desarrollado por los autores con una secuencia didáctica para que los alumnos trabajen. Al igual que Ediciones Castillo cuenta con imágenes del tema a analizar así como secciones. La gran diferencia con la editorial anterior es que todos los *Temas para Analizar y Reflexionar* están al final del bloque. Su extensión es de dos a tres páginas y se distingue gracias a una cornisa.

Imagen 3.5. Calavera festiva del Día de Muertos.

**NAVEGUEMOS**

**APRENDIZAJES ESPERADOS:** IDENTIFICAR LAS APORTACIONES ESPAÑOLAS, AFRICANAS Y DE LOS GRUPOS INDÍGENAS A LA CULTURA DE NUESTRO PAÍS, Y VALORAR AQUELLAS QUE PERMANECEN EN LA ACTUALIDAD.

Aunque el Día de Muertos se celebra en todo el país, existen diferencias regionales muy notables.

1. En equipos, investiguen la manera de celebrar el Día de Muertos en diferentes regiones del país. Elijan un estado e indaguen las características de esta celebración.
2. A partir de los datos recabados, respondan:
  - ¿Qué elementos prehispánicos aparecen durante el Día de Muertos?
  - ¿Cuáles son los elementos católicos?
  - ¿Desde cuándo se realiza este festejo?
3. Comparen la celebración de su localidad con la que investigaron y observen las diferencias y similitudes que hay entre ambas.
4. Reflexionen sobre las diferencias y traten de explicarlas a partir de la historia local. Por ejemplo, hasta hace poco, las ofrendas en Pátzcuaro incluían platillos hechos con pato; ave que abundaba en la región y que actualmente, por estar en peligro de extinción, ha dejado de ser un elemento característico de esta celebración.

### 2.3.2. Piratas y corsarios en el Golfo de México

Seguramente podrás recordar imágenes de piratas que hayan sido representados en películas. La mayoría de ellos son producto de la ficción; pero ya hemos visto que la piratería fue una realidad constante y un dolor de cabeza para la Corona Española y el gobierno virreinal de Nueva España.

En los siglos *xvi* y *xvii* muchos piratas asediaban las flotas españolas en busca de mercancías, sobre todo de la codiciada plata de las minas novohispanas. Si en el Pacífico los piratas chinos constituían el gran peligro, en el Caribe los piratas más peligrosos eran ingleses, holandeses y franceses. Algunas islas de esa región, como la Tortuga, llegaron a convertirse en centros de abastecimiento para piratas, y no es de extrañar que el Golfo de México—particularmente los puertos de Campeche y Veracruz—fuera víctima de ataques constantes.

Muchos de esos piratas habían obtenido una "patente de corso" o permiso para ejercer la piratería contra barcos extranjeros. Por

ello eran llamados "corsarios" y sus barcos solían izar la bandera del país que los respaldaba, en lugar de la típica bandera negra con una calavera.

Imagen 3.6. Ilustración que representa a un capitán pirata. Publicada en el libro sobre piratas de Howard Pyle.

Imagen 3.7. Monedas de plata.

**Patente de corso:** Cédula o despacho con el que un gobierno autorizaba a un individuo para saquear las embarcaciones del enemigo.

**Historias de vida**

### Mary Read

La historia de esta mujer destaca en una época en la que la mujer solía estar relegada, especialmente de las actividades bélicas. Había nacido en Londres y era hija ilegítima de un marino y mercader inglés. Cuando era niña, fue disfrazada de hombre para hacerla pasar por su hermano mayor difunto, y así poder cobrar la herencia que dejó su padre al morir. Una vez que el dinero se acabó, mantuvo el disfraz de hombre para entrar en la marina mercante y después enrolarse en la armada británica.

Tras haberse enamorado de uno de sus compañeros, con quien se casó y de quien después enviudó, decidió viajar a las Indias—una vez más, vestida como hombre—. Sin embargo, el barco en el que cruzaba el Atlántico recibió un ataque pirata y Read fue reclutada como una de ellos. Se caracterizó por ser muy cruel y peligrosa. En 1720 fue capturada por el gobernador de Jamaica. Tras ser procesada, se le condenó a la horca, pero argumentó estar embarazada y consiguió aplazar su ejecución. Murió presa de una enfermedad en 1721.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que los piratas no solamente eran extranjeros enemigos de las colonias españolas. Tal es el caso, por ejemplo, de un famoso cubano llamado Diego "El Mulato", súbdito de la propia Corona, que atacó la ciudad de Campeche en el siglo *xvii*. Hasta ahora se han hecho pocas investigaciones sobre piratas novohispanos, pero tal parece que hubo algunos, sobre todo en el último tercio del siglo *xviii*. En ese tiempo la Corona Española se dio cuenta de su incapacidad para enfrentar a la armada británica y recurrió a otorgar patentes de corso, con el fin de que los vasallos españoles se armaran para perjudicar a las potencias enemigas.

Imagen 3.8. Grabado de barco pirata, siglo *xvii*.

Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia

201

202 BLOQUE II

TEMA 3

En el caso de Terracota, el mismo contenido de la sección de *Temas para analizar y reflexionar*, también se abordó en dos páginas, sin embargo estas no son encontradas y cuentan con menor número de imágenes. Cabe destacar que la imagen de la página 114 es de un pirata que no es un testimonio histórico, sino que se acerca más a la fantasía literaria del mismo. Terracota, bloque 2, pp. 114-115.

El caso de Patria es muy distinto pues los autores no desarrollan los *Temas para Analizar Reflexionar*, sino que únicamente dan las directrices para que los alumnos los trabajen a modo de tarea o proyecto escolar. En este sentido prácticamente no hay imágenes presentes. Todos los *Temas para Analizar y Reflexionar* están ubicados al final del bloque y se distingue por el uso de una pantalla de color, acorde con la pestaña que marca el bloque en el que el lector se encuentra.

**2.3. Temas para analizar y reflexionar**

• **La permanencia de festividades religiosas en el México de hoy.**

La evangelización, como lo has estudiado, inculcó con tanta fuerza el catolicismo en México que todavía perdura hoy en día. Vamos a investigar cuáles son las festividades religiosas de nuestra comunidad que proceden de la época de Nueva España. No olviden que muchas de ellas están conformadas por un fuerte sincretismo cultural proveniente de las religiones mesoamericanas.

Entrevisten a personas de su comunidad e incluyan en su entrevista las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las festividades religiosas de la comunidad?
- ¿Cuáles son las características de cada una de las festividades?
- ¿Cuáles son los componentes con sincretismo cultural en las festividades?

Explica por qué permanecen las festividades religiosas hasta la actualidad.



◀ Día de muertos en Ariztío

• **Piratas y corsarios en el Golfo de México.**

El mar Caribe fue durante cuatro siglos un mar peligroso, lleno de piratas dispuestos a abordar y asaltar a todos los galeones repletos de oro de la armada española. Las batallas en alta mar eran cosa de todos los días. Por eso España creó la Armada de Barlovento para defender sus posiciones.

Con el paso del tiempo, los novelistas y cineastas se han sentido atraídos por esas figuras misteriosas, aventureras y criminales que rondaban las aguas de las Antillas. Vamos a leer una novela sobre piratas.

139

Escoge una de las siguientes novelas:

*El corsario negro*, de Emilio Salgari o *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson. Lee una de las novelas poniendo atención en cómo los autores describen a los piratas. Luego imagina que eres un caricaturista que trabaja en una revista sobre piratas. Haz una caricatura en la que muestres la vida cotidiana de estos personajes o uno de los acontecimientos o aventuras que más te gustaron de la novela.

Para apoyarte en el estudio de los piratas puedes consultar en tu Biblioteca de Aula el libro *La fuerza y el viento. La piratería en los mares de la Nueva España*, Martínez del Río, María. México desconocido, 2002.

• **Las rebeliones indígenas y campesinas a lo largo de la historia.**

Al concluir la conquista de México los pueblos indios quedaron sojuzgados y marginados. Esta condición no ha mejorado mucho a través de casi 500 años. Los indígenas no se han callado y siempre han luchado por los derechos que se les han negado. Escucha las noticias en la radio o televisión, busca en periódicos o investiga en Internet cuáles son los principales movimientos indígenas que existen en México en la actualidad.

Si decides investigar en Internet puedes apoyarte en las siguientes páginas:

- Agencia de noticias Reuters: <http://mx.today.reuters.com>
- Periódico *La Jornada*: <http://www.jornada.unam.mx>
- Periódico *El Universal*: <http://www.eluniversal.com.mx>
- Estación de Radio WPAK: <http://www.wradio.com.mx/>
- Radio UNAM: <http://www.radiounam.unam.mx>
- Radio Educación: <http://www.radioeducacion.edu.mx/radio.php>

140

Reforzando el mismo ejemplo del Tema para analizar y reflexionar, presentamos el mismo caso de Piratas y corsarios en el Golfo de México. Se puede ver el breve texto no es acompañado por imágenes ni históricas ni literarias.

Las imágenes que Castillo presenta en general son grandes o muy grandes, tienen una buena calidad en su reproducción y variedad, y éstas son tanto históricas como contemporáneas. El caso de Terracota es muy parecido ya que sus imágenes cuentan con un buen formato y presenta tanto pinturas, litografías como fotografías tanto históricas como contemporáneas.

Número de imágenes en Temas para Analizar y Reflexionar en Ediciones Castillo					
Temas por bloque	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
	5	5	4	7	4 <sup>91</sup>
	4	4	4	6	5
	4	4	7	5	4
	–	–	–	–	4
Número de imágenes en Temas para Analizar y Reflexionar en Editorial Terracota					
Temas por bloque	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
	2	5	3	4	2
	3	3	5	4	4
	2	2	2	2	4
	–	–	–	–	2
Número de imágenes en Temas para Analizar y Reflexionar en Editorial Patria					
Temas por bloque	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5
	0	1	1	2	0
	2	0	0	0	0
	1	0	0	0	0
	–	–	–	–	0

En el libro de Patria encontramos que el material icónico que presenta no sólo es escaso por lo tanto cuenta con poca variedad, además no tienen una buena calidad ni tamaño. Cabe resaltar que para el *Tema para Analizar y Reflexionar* de “Los cambios territoriales a lo largo de la historia” no utilizan mapas históricos ni mapas propios del periodo. Esto llama la atención pues es frecuente el uso de esta estrategia didáctica.

**4) Inicio de bloque:** En el caso de Castillo todos los bloques inician con una sección propia de este sello editorial, llamada “¿Qué sé acerca de....?”, que trabaja directamente las ideas previas de los alumnos del periodo histórico que están por iniciar en cada bloque.

En el caso del bloque 1 se presentan tres imágenes, dos de ellas corresponden a planos novohispanos de los siglos XVI y XVII, así como un detalle de la “Tira de la

<sup>91</sup> De las cuatro imágenes uno es un mapa de turismo en México en el 2006.

Peregrinación”. Cada ejercicio presentado trabaja conceptos y uno de ellos es para analizar los dos planos novohispanos presentados. En el bloque 2 si bien no existe un ejercicio de análisis iconográfico se presenta una pintura de castas de José Joaquín Magón del siglo XVIII de gran tamaño. En el bloque 3 se pide que los alumnos trabajen con mapas históricos, mientras que el bloque 4 hay un ejercicio para analizar las seis fotografías que se presenten en las que el alumno debe ubicar cuales pertenecen al periodo que se estudiará (1911-1970). Finalmente el bloque 5 presenta una imagen que no se trabaja formalmente, pero en el ejercicio v se pide al alumno que revise todos los mapas, gráficas, líneas del tiempo e imágenes que aparecen en el bloque y que a partir de ahí explique cuáles cree que son los principales retos que enfrenta el mundo –y México– al inicio del siglo XXI. Es importante resaltar que las instrucciones son que los alumnos analicen las imágenes que aparecen en el bloque este análisis es global.

**preparando el viaje**

**Actividad inicial**

1. Hagamos un breve repaso con imágenes de diferentes etapas de la historia:



Imagen 1.1. "Forma de hacer el pan", grabado que representa a los indios caribes. Publicado por Girolamo Benzoni. *La historia del Mundo nuevo*, Venecia, 1565.



Imagen 1.2. Chinas poblanas. Litografía de Carl Nebel.

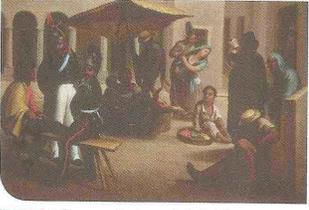


Imagen 1.3. "Escena popular de mercado (soldado)", José Agustín Ameta, siglo XIX. Colección Banamex.



Imagen 1.4. Un grupo de gente a la salida de la proyección de la película *Abi está el detalle*, de Mario Moreno Cantinflas.

2. Ahora, te toca a ti dibujar una imagen en tu cuaderno en la que representes tu vida cotidiana.

3. Por último, reunidos en equipos respondan las siguientes preguntas relacionadas con las imágenes:

- ¿Qué elementos o características han cambiado?
- ¿En qué características observan continuidades?
- ¿A qué obedecen estos cambios?
- ¿Qué ventajas y desventajas establecería cada uno de ustedes en cada una de las etapas que representan las imágenes?

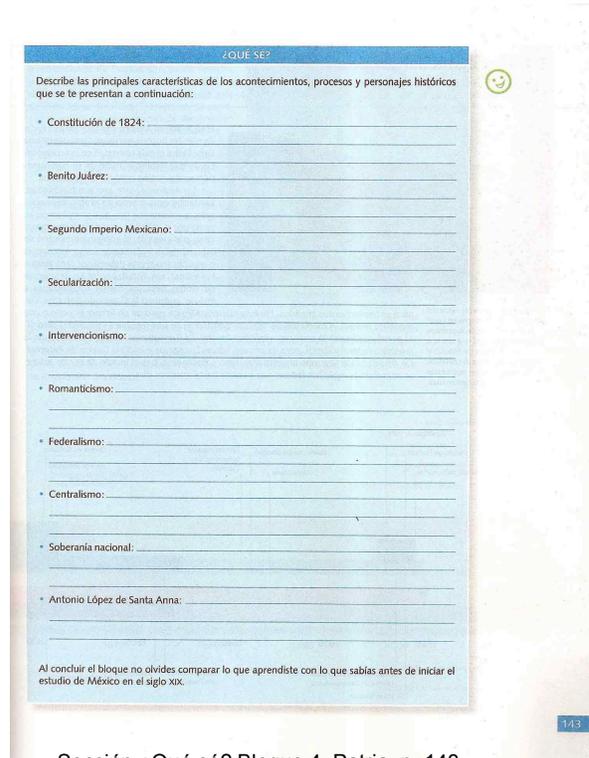
Incluyan en su análisis las imágenes que dibujaron.

El libro de Terracota presenta a su vez una sección parecida para el trabajo con ideas previas llamada “Preparando el viaje”. En el se presentan entre dos y cuatro imágenes. En los bloques 1, 2, 3 y 5 se le pide al estudiante que las analice y a partir de ahí conteste preguntas generadoras o bien conceptos a estudiar en el periodo.

Sección de una página entera llamada “Preparando el viaje” para trabajar ideas previas. Terracota bloque 5, p 434. Cabe señalar que usa como ícono una fotografía de una punta de flecha que parece pertenecer a la prehistoria. Tema que apenas se estudia a lo largo del año. Este elemento iconográfico descontextualizado puede confundir

El bloque 4 es ligeramente distinto ya que inicia con otro tipo de ejercicios de reflexión pero en el ejercicio 4 les pide a los estudiantes que analicen dos mapas históricos propios del periodo. Uno de ellos es una región del Virreinato de Nueva España y el otro es de la máxima extensión del Imperio de Iturbide en 1822.

Nuevamente el libro de Patria contrasta por su planteamiento muy distinto para trabajar los conceptos previos de sus alumnos/lectores. Su sección de una cuartilla de extensión, se llama “¿Qué sé?” y presenta una tabla con conceptos y acontecimientos históricos que el estudiante debe explicar. En ninguno de los cinco bloques aparece una imagen así como tampoco un trabajo de análisis iconográfico.



Sección ¿Qué sé? Bloque 4, Patria, p. 143.

5) Cierre de bloque: Esta vez comenzaremos por el libro de Patria que curiosamente sus actividades de cierre o recapitulación está antes que el tema llamado *Temas para Analizar y Reflexionar*. En ninguna de las cinco secciones de cierre, Patria presenta imágenes, en ellas sólo hay actividades en las que se solicita a los estudiantes hacer líneas del tiempo, trabajos escolares, proyectos o definir conceptos.

En el libro de Terracota esta sección se llama “Recapitulemos” y se distingue con el libro de Patria ya que en este si se trabaja la imagen histórica. En el bloque 1, se le pide analizar un grupo de imágenes para posteriormente contestar una serie de preguntas. En el bloque 2 se le pide al alumno analizar las imágenes de Carlos II y Felipe V que se encuentran en el interior de esta unidad temática, contrastarlas y a partir de ahí que hagan una de la comparación de ambas describiendo las diferencias y similitudes estéticas y de contexto histórico. Para el bloque 3 se solicita a los educandos examinar dos imágenes: una litografía de la

**recapitulemos**

- Redacta una nota periodística acerca de las dificultades del México independiente.
  - Consulta algunos diarios de tu localidad para que tengas una idea de cómo se elabora un texto de esta categoría, o bien, pídele a tu profesor, de la asignatura de Español que te explique las características de la nota periodística.
- Observa detenidamente cada imagen. Posteriormente, completa el cuadro.
 



Imagen 3.11. Litografía del costado de la Catedral de la Ciudad de México.



Imagen 3.13. Teatro Degollado de Guadalajara, Jalisco.
- Observa la imagen 3.12. y responde las siguientes preguntas:
  - ¿A qué estilo arquitectónico pertenece este edificio?
  - ¿Cuáles son las características de dicho estilo?
  - ¿Qué actividades crees que se realizan en él?

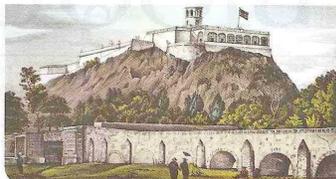


Imagen 3.12. Colegio militar de Chapultepec.

Características	Imagen 1	Imagen 2	Imagen 3
Figura central.			
Técnica (óleo, acuarela, dibujo a color).			
Personajes y elementos que aparecen en el primer plano.			
Personajes y elementos que aparecen en el segundo plano.			
Personajes y elementos que aparecen en el tercer plano.			
Año y mes de elaboración (establécelo a partir de la temática y el clima que se puede observar en cada imagen)			
Titula la obra con base en todos los elementos descritos anteriormente.			
Responde: ¿para ti, cuál es la utilidad actual que tienen éstas y otras imágenes del pasado?			

329

De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1911)

La "Recapitulemos" de Terracota, bloque 3, p.329 invita a los educandos a trabajar con imágenes.

Ciudad de México y una fotografía del teatro Degollado de Guadalajara, y completar con ello un cuadro sobre la técnica, los elementos y personajes que aparecen en ellos, fecha, autor, incluso hasta el clima de cada una (¿?), así como la utilización actual de los edificios que aparecen en las imágenes. En el caso del Zócalo de la Ciudad de México se puede inferir que se trata de la Catedral metropolitana, pero no hay en realidad una referencia concreta del inmueble que se desea que el alumno analice. Luego se le pide que observe una

litografía del Castillo de Chapultepec y que conteste una serie de preguntas sobre el estilo arquitectónico y sus características. Finalmente en el bloque 5 se le pide a los estudiantes hacer una lectura de una fotografía de migrantes mexicanos cruzando de manera ilegal a los Estados Unidos de América; para este ejercicio se pide al alumno que cubra el pie de figura y que al concluir descubra el pie para contrastar la información.

En el libro de Ediciones Castillo encontramos que hay dos secciones de cierre de bloque. La primera llama "Histori@" que es para trabajar las TIC y otra más para recuperar los contenidos estudiados llamado "Jóvenes trabajando".

La primer de estas “Histori@” está dedicado a trabajar enseñar a los estudiantes a usar los procesadores de texto como Word. Los contenidos ahí expuestos se refuerzan con imágenes de pantalla de un documento en elaboración, así como de una página web para que consulte. El bloque 2 está dedicado al Internet, por lo que la mayoría de las imágenes que se presentan son de páginas web que se recomienda consulte. Para el tercer bloque se trabaja las bases de datos por lo que las imágenes ahí presentadas son de ficheros, páginas de Excel y web.

En el bloque 4 se le propone que de manera grupal elaboren un blog, por lo que las fotografías presentadas ilustran paso por paso el proceso para crear su propio blog. Finalmente en el bloque 5 se le propone la elaboración de una página web y para tal finalidad las imágenes muestran, uno a uno, los pasos a seguir.

En cuanto a la sección de “Jóvenes trabajando” se presenta en dos páginas encontradas. Esta sección cuenta con ejercicios y actividades dedicadas diversas dedicadas al trabajo de ubicación espacial, temporal, conceptos, entre otros. En el bloque 1 se le pide al educando que localice en enciclopedias y otras fuentes imágenes arquitectónicas, pictóricas o escultóricas del barroco novohispano para que las analice. En el bloque 2 no se pide tal cual que interprete una imagen, pero en cambio sí se reproduce una imagen de la Entrada del Ejército Trigarante que apoya el último ejercicio que es un ejercicio de imaginación histórica a través de la elaboración de un cuento ambientado en este periodo.

**BLOQUE 2**

**Minería en el Virreinato, siglos xvii y xviii**

- Minas descubiertas en el siglo xvii
- Minas descubiertas en el siglo xviii

● Capital de gobernación  
● Otra ciudad o villa  
— Camino Real  
— Límite de Nueva España  
— Límite estatal actual

Fuente: Atlas Nacional de México cony 1990.

III. Define en tu cuaderno y con tus propias palabras los siguientes conceptos:  
barroco, neoclásico, criollismo, lujos, constitucionalismo, ciudadanía, liberalismo, autonomismo e Intendencia.

IV. Contesta en tu cuaderno:

1. Explica qué elementos permitieron el crecimiento y consolidación de Nueva España hacia 1700.
2. Explica las causas y las consecuencias de las transformaciones que vivió la monarquía española hacia 1700.
3. ¿Cómo afectó a Nueva España la llegada de los Borbón al trono español?
5. ¿Cómo se manifestaron los ideales ilustrados en la ciencia y la cultura novohispanos?
6. Explica las causas de la bancarrota española a principios del siglo xix.
7. ¿Qué relación existe entre invasión napoleónica a España, Constitución de 1812 e inicio de la Guerra de Independencia en México?
8. Explica cuál fue la importancia de Morelos e Iturbide para el movimiento de independencia.

V. Imagina que eres un viajero europeo que llega a Nueva España a mediados del siglo xviii. Escribe una especie de diario en el que narres cómo vivía la gente en el campo y en las ciudades, cuáles eran sus hábitos, costumbres y manifestaciones culturales. Asegúrate de incluir a todos los grupos sociales novohispanos.

Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México el 27 de septiembre de 1821.

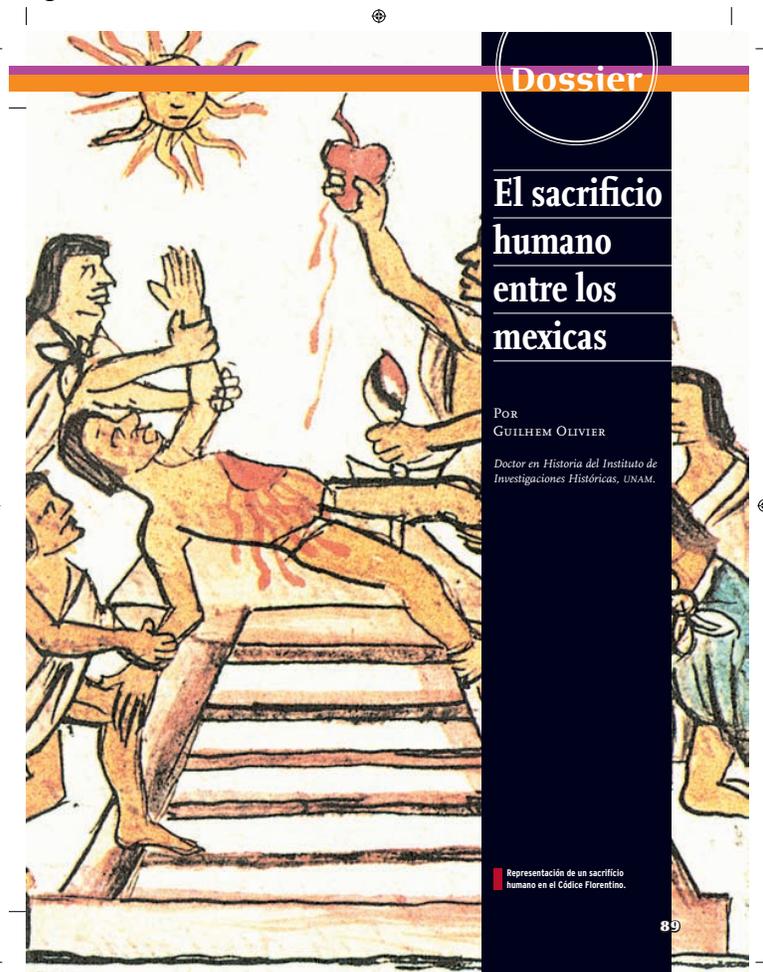
159

Las secciones “Histori@” y “Jóvenes trabajando” de Castillo las actividades emplean imágenes tanto para analizar como de apoyo. Bloque 2, p. 159.

Para el bloque 3, al igual que en el bloque 1 se pide que los educandos localicen obras del romanticismo o modernismo para que las analicen y destaquen las principales características. En los bloques 4 y 5 no hay ejercicios basados en iconografía.

Para finalizar este punto es importante apuntar que el libro de Ediciones Castillo cuenta con dos plus editoriales ya que presenta cinco dossiers o artículos de divulgación histórica, mismos que se presentan al final de cada bloque; además en las páginas preliminares presenta dos secciones: “Aprendo a... hacer e interpretar gráficas” y “Aprendo a... leer e interpretar imágenes”.

Cada dossier tienen una extensión de siete páginas mismas que están profusamente ilustradas, con imágenes de buen tamaño, todas apoyando el contenido del artículo en cuestión, contando la portadilla o entrada de dossier.



Cada dossier cuenta con una portadilla con una imagen representativa del texto de divulgación que presenta. La información cruza el material icónico sin deformar la imagen.

En la sección de “Aprendo a... leer e interpretar imágenes” encontramos un ejercicio en cuatro pasos para que los alumnos aprendan a hacer una interpretación con el material icónico que aparece en el interior del libro. Para ello en la página no encontramos la reproducción a media cuartilla de la pintura de Carlos Paris, Vista de la Plaza Mayor de México de 1834. En la página par encontramos dos acercamientos de la misma obra que detallan escenas simultaneas de la panorámica general. Cabe resaltar que a lo largo de los cinco bloques hay pocas actividades específicas en la que se pide al alumno a hacer dicho ejercicio, dejando por sentado no sólo que aprendió a leer e interpretar imágenes, sino que además lo hará por iniciativa propia a lo largo del curso escolar.

Secciones especiales dentro del libro de texto que enseña a leer la imagen							
Editorial	preliminares	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	Aprendo a... leer e interpretar imágenes	–	–	–	–	–	1
Terracota	–	– Sección: Observamos con atención:  – Infograma: 1	– Sección: Observamos con atención:  – Infograma : 1	– Sección: Observamos con atención:  – Infograma : 1	– Sección: Observamos con atención:  – Infograma: 1	– Sección: Observamos con atención:  – Infograma : 1	10
Patria	–	–	–	–	–	–	0

### 3.3 Análisis de los libros de Castillo, Terracota y Patria

Los tres libros analizados le dan diferente importancia a la iconografía tanto como una herramienta didáctica, específicamente para la enseñanza de la historia, como para hacer sus materiales atractivos. A grandes rasgos podemos decir que las ediciones de Castillo y Terracota está profusamente ilustradas, pero la forma en que presentan sus material visual es muy distinta. Pero por el contrario la edición de Patria encontramos que un gran número de páginas no cuentan con imagen alguna, incluso llegan a no presentar con ningún elementos gráfico. Si bien es cierto que cuenta con varias

páginas, incluso tres, cuatro y hasta más imágenes, éstas suelen ser muy pequeñas lo que repercute en una mayor dificultad para la lectura del material icónico. (Ver tabla de la siguiente página<sup>92</sup>).

Cabe resaltar encontramos algunas imágenes repetidas en la edición de Patria. Más allá de que editorialmente esto no es muy atinado, didácticamente le resta al educando la posibilidad de tener un mayor bagaje histórico y visual. Lo más común es que la existencia de imágenes repetidas se deba un descuido editorial. Debemos recordar que la edición del libro de texto está sujeta a tiempos realmente muy apretados y por evaluaciones de especialistas de la SEP, en los que este tipo de descuidos es muy común y se presenta en casi todas las casas editoriales, tanto de México como el mundo. Sin embargo, sino se pudo corregir para la primera edición si se debería hacer en una segunda edición.

Aunado a este resultado cuantitativo habrá que decir que la calidad de las imágenes del libro de Patria es en general mala. Esto se debe en buena medida a que mucha de las imágenes que son digitalizadas –de otras obras impresas– no tiene una calidad necesaria de origen, ya sea por que están fuera de foco o fuera de registro, se encuentran pixeleadas o con muaré o trama<sup>93</sup>, oscuras, o bien las dejan con los efectos de color del libro de donde las reprodujeron. Incluso podemos observar imágenes en las que se observa el pliegue interno del “lomo” como es el caso de la escena de la matanza del Templo Mayor en el Código Durán en la página 47.

Además hay un importante número de imágenes sin “recortar”; es decir que se les deja un fondo que distrae el análisis del objeto(s) destacados. Finalmente, pero no menos importante, es que muchas de las imágenes del libro son de mala calidad estética o son una precaria fuente histórica si es que lo son. Esto es vital si lo que queremos es educar a los estudiantes a hacer lecturas y análisis con imágenes históricas. La elección no debe ser casual, ni hecha con premura. La elección de cada imagen y/o fuente histórica se debe hacer con sumo cuidado y basarse en el aprendizaje que se espera que los alumnos obtengan.

---

<sup>92</sup> Este análisis cuantitativo de número de imágenes por página no toma en cuenta gráficas, esquemas, tablas, líneas del tiempo y mapas históricos hechos ex profeso para fines didácticos.

<sup>93</sup> Cuando se nota en la imagen que se reproduce un especie de grano o rayas “molestas” que desvirtúan la calidad original de la imagen.

Imágenes por página					
Historia 2, Patria					
Bloque	No hay imagen	1 imagen	2 imágenes	3 imágenes	4 o más imágenes
Bloque 1	22	22	12	5	3
Bloque 2	20	13	17	1	2
Bloque 3	16	25	14	2	2
Bloque 4	14	11	14	6	6
Bloque 5	18	12	15	4	2
Historia 2, Terracota					
Bloque	No hay imagen	1 imagen	2 imágenes	3 imágenes	4 o más imágenes
Bloque 1	24	42	16	6	5
Bloque 2	20	32	25	11	6
Bloque 3	18	56	31	10	3
Bloque 4	25	45	23	2	1
Bloque 5	18	34	16	2	3
Historia II, Castillo					
Bloque	No hay imagen	1 imagen	2 imágenes	3 imágenes	4 o más imágenes
Bloque 1	5	22	36	8	–
Bloque 2	4	30	21	3	–
Bloque 3	7	28	25	8	2
Bloque 4	4	34	29	3	4
Bloque 5	6	29	26	9	1

El caso de Terracota es completamente distinto. Lo primero que debemos decir es que la propuesta iconográfica es variada y buena, eso aunado a que existe una sección ex profeso el trabajo de análisis iconográfica. El análisis cuantitativo muestra que la mayoría de sus páginas está ilustrada al menos con una imagen por página, en muchos caso por dos. Estas gozan en general de buen tamaño y calidad en su reproducción, sin embargo –ya hemos dicho antes– existe una cantidad importante de ellas que están “quemadas” es decir oscuras. Este resultado negativo se debe sobretodo por el “retoque” pues están mal calibradas y al momento de que el libro entra a imprenta éstas se queman u oscurecen. Por otro lado hay imágenes sin recortar restándole fuerza a la imagen, otras tantas “mutilan” partes de la escena o personajes que representan.

Finamente es importante mencionar que algunas imágenes al igual que en el libro de Patria, están repetidas.

En cuanto a su calidad iconográfica podemos decir que el libro de Terracota es un tanto sorprendente, pues por un lado cuenta con una rica propuesta tanto estética como fuente histórica: es notorio el interés de la propuesta editorial por presentar iconografía nueva, poco “vista” en otros libros de texto y divulgación, para lo que recurre a diversos fondos, incluyendo nueve reproducciones de la colección del pintor Enrique Estrada.

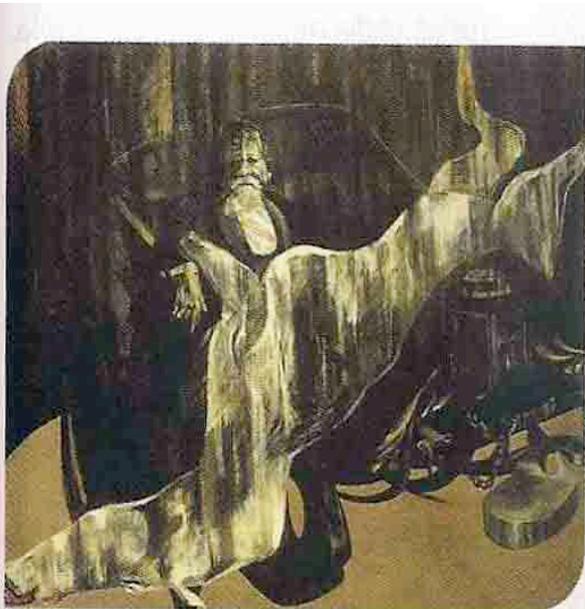


Imagen 2.5. Venustiano Carranza presidente. Pintura de Enrique Estrada, 1975. Col. Juan Bremer.

de la Iglesia secular (es decir, regida por los obispos). Los colegios jesuitas, con sus ricas bibliotecas, se unieron a los colegios seminarios, donde se formaban los sacerdotes.

A finales del siglo XVIII, casi todas las poblaciones novohispanas estaban ya bajo el cuidado del clero secular. Las órdenes religiosas masculinas seguían existiendo, pero la mayoría de los frailes se dedicaba a la contemplación o al estudio teológico.

#### g. EL PODER ECONÓMICO DE LA IGLESIA

Desde el siglo XVI, la Iglesia logró acumular ingresos considerables. Los recursos provenían principalmente del diezmo, pero también se

cobraban cuotas por la aplicación de sacramentos (bautizos, comuniones, matrimonios, extremaunciones), y una cantidad nada desdiable provenía de las limosnas y las obras pías. Además de todo esto, la Iglesia hacía préstamos con el módico interés de 5% anual. Así, para el siglo XVIII se había convertido en la institución más rica de toda Nueva España.

La mayor parte del dinero eclesiástico se quedaba en el virreinato, pues se invertía en los crecidos gastos de las catedrales; en la reparación y aumento de iglesias y conventos de monjas; en obras de caridad, y en la construcción o mantenimiento de escuelas, seminarios, hospitales, hospicios y otras instituciones que dependían de la Iglesia.

#### ■ CONOCIMIENTOS ÚTILES

### El control de la vida cotidiana

Durante la vida virreinal, todos los aspectos de la vida de las personas estaban bajo el control de la Iglesia. Recuerda que no existía el registro civil, por lo que las personas eran registradas al bautizarse. La Iglesia también controlaba las muertes y los entierros, dado que todos los panteones le pertenecían, y cobraba cierta cantidad de dinero para asegurar la entrada al cielo con oraciones y misas. Imagínate cuánto dinero podía acumular la institución si, además, era dueña de tierras y hasta de casas que rentaba a los fieles.

#### h. LA TRANSFERENCIA DE LA RIQUEZA A ESPAÑA Y EL DETERIORO DE LA ECONOMÍA NOVOHISPANA

Las reformas borbónicas aumentaron notablemente la recaudación de impuestos y de las rentas reales. A finales del siglo XVIII, la Casa de Moneda de México se había convertido en la más grande del mundo: acuñaba más de 20 millones de pesos al año. Sin embargo, ello no lo convertía en el país más rico del mundo, pues la mayor parte de esa riqueza era enviada a la península ibérica.

España había conseguido sacar provecho de la riqueza americana, y ello permitió mejorar sus finanzas en la década de 1770, pero resultó insuficiente. Las nuevas guerras provocaron deudas cada vez más grandes, y la Corona comenzó a exigir más dinero por la vía de los préstamos patrióticos, en un principio voluntarios, y más tarde obligatorios.

Por medio de sermones, la Iglesia exhortaba a la población de todas las ciudades, villas y pueblos de Nueva España para que apoyaran la causa española. Todos los sectores se vieron en la necesidad de contribuir con los gastos extraordinarios de la Corona. Mineros, hacendados, rancheros, comerciantes y cofradías debían contribuir con sus ahorros. También los indios debían otorgar un préstamo razonable, extraído de las cajas de su comunidad.

Estas medidas provocaron indignación y no consiguieron solucionar los problemas de España. La Corona se acercaba peligrosamente a la bancarrota.

Imagen 2.31. Monedas novohispanas acuñadas en la Real Casa de Moneda durante el siglo XVIII.



Imagen 2.32. Ordenanzas de la Real Casa de Moneda de México.

En la página 155 del libro de Terracota se aprecia un grupo de monedas del virreinato. Sin embargo estas no lucen pues el fondo rojo y el tamaño de las monedas hacen imposible apreciar los detalles, perdiendo así gran parte de su valor histórico/iconográfico.

Si bien es común el uso de imágenes artísticas para contextualizar un periodo, la obra de Estrada no es contemporánea a la Revolución Mexicana, así como tampoco sus cánones estéticos. Esto la puede llevar a ser un recurso controversial. Aún así la SEP autorizó este tipo de iconografía.



Imagen 2.19. Ilustración que representa una ciudad de piratas. Publicada en el libro sobre piratas de Howard Pyle.



Imagen 2.20. Emblema usado por piratas y corsarios.

## Historias de vida

### El fin de la Casa reinante de los Habsburgo

A Carlos II de España se le conocía también como "El Hechizado". Desde su nacimiento en 1661 hasta su muerte en 1700, el rey sufrió mucho: sus enfermedades y su esterilidad dejaron sin descendencia a la casa real española. En su testamento había indicado quién debía sucederlo: su sobrino, el duque de Anjou, nieto del gran Luis XVI, el "Rey Sol", que había reformado la administración en Francia.

Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia

141

El movimiento de Hidalgo arrastró multitud. Después de tomar Guanajuato y Valladolid —que se rindió pacíficamente—, casi cien mil insurgentes se dirigieron a la Ciudad de México. En el camino entre Toluca y México, en el llamado "Monte de las Cruces", las fuerzas rebeldes derrotaron fácilmente al ejército del virrey, de apenas 5 mil hombres, pero Hidalgo y Allende decidieron no tomar la capital, y se desviaron hacia Guadalajara, donde trataron de dar una organización política al movimiento. Después de esa decisión, la mayoría de sus improvisados soldados regresó a los pueblos de donde eran originarios.

**INCÓGNITAS DEL PASADO**  
¿POR QUÉ LOS INSURGENTES NO ENTRARON EN LA CIUDAD DE MÉXICO?

El triunfo sobre la capital estaba a un paso, pero Hidalgo y Allende decidieron no entrar, tal vez por miedo a que ese ejército multitudinario se saliera de control, como había ocurrido en Guanajuato, o quizá porque no contaban con los apoyos suficientes dentro de la Ciudad de México. ¿Qué piensas que habría ocurrido si las fuerzas insurgentes hubieran entrado en la capital?

Ante la llegada del ejército insurgente, las autoridades de Guadalajara no opusieron resistencia. La audiencia de esa ciudad, el ayuntamiento, el cabildo eclesiástico y otras autoridades rindieron honores a Hidalgo y lo recibieron como si fuera un virrey. En Guadalajara, Hidalgo se instaló en un palacio, recibió el título de "Alteza Serenísima", y estableció un gobierno provisional que sólo duró unos cuantos días. En ese tiempo decretó la abolición de la esclavitud y la supresión del estanco del tabaco; dictó leyes y estableció impuestos. Actuaba como si hubiera declarado la independencia, pero en realidad no lo había

**Imagen 2.87.** Monumento erigido en el Monte de las Cruces a los héroes de la Independencia. De izquierda a derecha están las estatuas de Ignacio Allende, Miguel Hidalgo y Mariano Jiménez.

**BATALLA DEL MONTE DE LAS CRUCES**  
30 DE OCTUBRE DE 1810

186 BLOQUE II TEMA 2

Un par de ejemplos de iconografía de sumamente cuestionable. Terracota, pp. 141 y 186. bloques

Pero curiosamente, de forma paralela, existe una gran cantidad de imágenes que no cuentan con un valor estético o bien como fuente histórica; de modo que podemos encontrar en la presente edición imágenes estereotipadas de piratas (pág. 141), o por ejemplo una fotografía tomada de internet del Monte de Tres Cruces donde fue la batalla del mismo nombre durante la revolución de Independencia (pág. 186). Otro fenómeno observado es que el nivel en la calidad estética se va perdiendo conforme se avanza en los bloques 4 y 5 del libro. Estos bloques finales corresponden al siglo XX, que paradójicamente es un siglo visualmente muy rico.

En el caso de Castillo la mayoría de las páginas cuentan al menos con una imagen a excepción del bloque 1 que tiene un promedio de dos. En casi todas las páginas en las que no encontramos material icónico existe un elemento gráfico, como mapa, gráfica o línea del tiempo; de forma que en todo el libro encontramos de manera excepcional páginas sin elementos gráficos de ningún tipo. Cabe distinguir que en las pocas páginas que topamos más de tres imágenes es por que se presentan tipo collage.

En cuanto a la calidad, Castillo contrasta notablemente con el caso de Patria ya que en la mayoría tiene una alta calidad en su reproducción. Asimismo, su propuesta didáctica incluye una vasta iconografía compuesta de varios fondos; podemos afirmar entonces que tanto editores como autores tienen un fuerte interés por presentar fuentes históricas gráficas novedosas, que además de ser una fuente histórica importante guardan una buena calidad estética. Finalmente el libro de Castillo presenta su iconografía con buen formato, *ad hoc* para realizar una buena lectura del material icónico. Paradójicamente este texto escolar prácticamente no cuenta con ejercicios de análisis iconográfico como si lo hace Terracota.

Por otra parte, el libro de Castillo se refleja un especial interés en los mapas históricos, es decir elaborados en los periodo de estudio, así como códices. Sin embargo otra gran falla es que no todas las imágenes cuentan con un pie explicativo y que consigne la ficha técnica o de resguardo de la obra; además la impresión para venta libre o mercado abierto en papel cuché brillante de 75g brilla tanto que a veces cuesta trabajo ver las imágenes, a este efecto se le conoce comúnmente como “charoleo”<sup>94</sup>.

Imágenes de mala calidad: pixeleadas, fuera de foco, de registro o tramada o falta de nitidez						
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Terracota	5	5	3	2	2	17
Patria	9	11	22	11	9	62
Castillo	–	1	–	3	–	4
Imágenes de mala calidad: quemada u muy oscuras o sobrepuesta						
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	total
Terracota	17	37	31	15	13	113
Patria	24	14	25	19	7	89
Castillo	1	3	3	7	1	15

Por otro lado, haciendo un análisis sobre el tamaño de la imagen (ver siguiente tabla) podemos concluir que Castillo es la editorial que de mayor tamaño ha dotado a las imágenes que presenta, ya que la mayoría de estas cuentan con un formato grande o muy grande, seguido por Terracota cuyo material icónico va de grande a mediano. Patria por su parte presenta la mayoría de sus imágenes en un formato pequeño, lo

<sup>94</sup> Como dato curioso, mis alumnos calificaron la edición con papel cuché superior a las de papel bond.

que una vez más incide negativamente en la lectura que sus lectores puedan hacer de su iconografía. Así pues podemos nuevamente afirmar que Castillo es la editorial cuya propuesta iconográfica contempla la lectura de imágenes como un elemento indispensable en el proceso de enseñanza de la historia.

Tamaño de imagen por bloque						
Muy grandes (8 x 10 cm aprox)						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	59	31	25	19	41	175
Terracota	22	12	16	4	6	60
Patria	8	5	11	2	4	30
Grandes (6 x 10 cm aprox)						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	50	40	40	45	40	210
Terracota	53	86	108	55	44	256
Patria	17	27	28	14	19	105
Medianas (4 x 7 cm aprox)						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	13	10	39	36	23	121
Terracota	19	31	28	36	25	139
Patria	33	24	36	34	29	156
Chicas (3 x 4 cm aprox)						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	0	4	2	4	1	11
Terracota	3	1	1	1	–	6
Patria	18	2	–	23	5	48

Un fenómeno reciente y que se puede ver claramente en los libros analizados es que están en general profusamente ilustrados, a diferencia de los textos de generaciones anteriores que eran mucho más austeros. Esto se explica ya que cada día es resulta más económico digitalizar las imágenes gracias a la accesibilidad en los avances tecnológicos. Hace una década muchas editoriales debían contratar a despachos especializados en reproducir imágenes, mismo que tenían grandes y toscos escáneres para digitalizar libros, revistas, así como fotografía impresa o diapositiva. De esta forma las editoriales pagaban no sólo el servicio, sino que también los libros de donde obtenían las copias. Por eso, en la década de los ochenta y noventa muchas de las

imágenes se repetían, es decir el “repertorio” iconográfico era escaso dentro del mundo editorial. Cabe aclarar que no todas las imágenes de los libros de texto de historia son reproducciones a su vez de otros materiales impresos, muchos eran fotografías o ilustraciones mandadas a hacer ex profeso. La mayoría de estas imágenes que se mandaban hacer eran de edificios o sitios históricos, especialmente prehispánicos; también se consignaban objetos antiguos de museos y otros acervos. Como por ejemplo piezas de cerámica prehispánica, murales, instrumentos de trabajo o personales. Para los bloques finales de los libros de Historia 2 e Historia 3 del programa de 1993, que se refieren a las sociedades actuales se encargaba a los fotógrafos imágenes en las que aparecían plazas, calles o centros comerciales con gente caminando o paseando, entre otros. Esto último sigue siendo una constante en los bloques 1 y 5 tanto para el programa de historia de México como el de historia universal.

El desarrollo de la tecnología vino a facilitar enormemente este proceso, a la par que bajó los costos de producción. Los escáneres cada vez más chicos, las computadoras con programas especiales para editar la imagen<sup>95</sup>, cada vez más sencillos y baratos, permitieron que las editoriales, desde las más pequeñas hasta las grandes transnacionales, adquirieran no solamente los aparatos sino que además contrataron personal especializado para trabajar las imágenes. Santillana México, por ejemplo, cuenta con varios escáneres y tres empleados encargados de digitalizar, mientras que en Ediciones Castillo hay una sola persona encargada de este mismo trabajo. Los digitalizadores de imagen además son los encargados de ajustar o calibrar la luz, el color y el contraste para que al momento de la impresión éstas tengan una adecuada calidad, y que no salgan quemadas u oscuras, que no tengan polvo o “rasguños”, entre otros problemas. Tener este tipo de tecnología (equipo y programas de cómputo), así como empleados especializados ha beneficiado a las editoriales pues les permite bajar notablemente los costos de producción del libro de texto y presentar materiales cada vez más completos y atractivos.

Sin embargo las editoriales deben afrontar los costos de compra de imágenes a fotógrafos y acervos por concepto de derechos de reproducción. Muchas imágenes

---

<sup>95</sup> Photoshop sobretodo.

llegan a tener un alto costo –a veces incluso las tarifas se dan en dólares– y permiten la reproducción por tiraje con un número limitado, esto varía según el prestigio y la experiencia del fotógrafo o bien del artista del que se quiere reproducir la imagen. Por ejemplo reproducir las fotografías de Manuel Álvarez Bravo resulta sumamente costoso. Si partimos de estas premisas económicas pensaríamos que Terracota al ser la editorial más pequeña y nueva del mercado, entonces también sería la que menos imágenes presentaría en su material, pero paradójicamente es la que más cuenta con este recurso. Así pues no es tan riesgoso aventurarse a decir que la mayoría de las editoriales pueden afrontar el costo de derechos de reproducción de la imagen, que lo hagan o no depende de la importancia que le dan a la imagen.

Ahora bien, en el caso de la disciplina histórica cabe decir que hay acervos que no cobran por reproducir sus materiales, que sólo piden créditos, sobretudo las gubernamentales como la MMOyB, otras como el AGN cobra únicamente el proceso de reproducción de la imagen y no la publicación en sí misma. Otros acervos nacionales como Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el INAH exigen a los usuarios de la imagen (editoriales) el pago por derecho de reproducción así como los créditos de la misma. Otro acervos internacionales como *Library of Congress* cuenta con imágenes libres de gravámenes para su reproducción y en su catálogo se encuentra una importante cantidad y variedad de material icónico del cual las editoriales han echado mano. Es importante aclarar que existen imágenes que han sido tan reproducidas o cuyo autor ha fallecido hace más de cien años que ya no cuentan con restricciones para ser reproducidas en ediciones impresas o en línea.

Finalmente cabe señalar que a los fotógrafos hoy en día ya se les solicita que no entreguen negativos o diapositivas, sino directamente archivos digitales que acotan tiempos y que asegura que las imágenes vengan menos dañadas.

En mi experiencia como editora de materiales escolares tanto de educación primaria como secundaria se debe procurar que todas las páginas del libro cuenten por lo menos con una imagen. Esto, como ya se dijo en el capítulo anterior, porque considero que la iconografía además de ser un descanso visual para el alumno/lector, ayuda a hacer concretos conocimientos abstractos, particularmente los históricos, que se dan en otro tiempo y casi siempre en otro espacio.

Regresando a los datos que arroja la tabla anterior podemos ver claramente que la imagen es el recurso gráfico más utilizado, pero no el único es la imagen conformada por reproducciones de pinturas, murales, códices, litografías, grabados y fotografías. A la imagen le sigue muy por abajo el recurso del mapa histórico que reconstruye procesos, acontecimientos, información histórica o bien ubicación espacial. Castillo y Terracota presentan 37 mapas cada una, mientras que Patria tiene uno más: 38, lo que proporcionalmente le da ventaja sobre los otros libro.

## ELEMENTOS GRÁFICOS POR BLOQUE

### Imágenes por bloque

Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	107	82	99	100	105	493
Terracota	98	139	198	97	74	606
Patria	77	59	70	83	62	351

### Mapas por bloque

Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	11	6	10	4	6	37
Terracota	9	7	8	6	7	37
Patria	16	6	7	8	1	38

### Gráficas por bloque

Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	3	2	3	2	7	17
Terracota	1	–	3	2	2	8
Patria	1	1	2	4	2	10

### Líneas del tiempo por bloque

Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	5	3	6	3	2	18
Terracota	2	1	1	1 <sup>96</sup>	1	6
Patria	2	1	1	1	1	6

### Esquema o mapas de conceptos por bloque<sup>97</sup>

Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	1	–	1	–	–	2
Terracota	4	1	4	–	–	9
Patria	1	1	1	1	1	5

### Tablas por bloque<sup>98</sup>

Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	1	1	1	–	1	4
Terracota	7	5	6	10	6	34
Patria	4	–	–	2	3	9

### Infogramas por bloque

Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	–	–	–	–	–	–
Terracota	1	1	1	1	1	5
Patria	–	–	–	–	–	–

<sup>96</sup> Es la única línea del tiempo no ilustrada.

<sup>97</sup> No se tomaron en cuenta aquellos esquemas que forman parte de una actividad en el que el alumno debe completarlos.

<sup>98</sup> No se tomaron en cuenta aquellas tablas que forman parte de una actividad en el que el alumno debe completarlos.

Ilustraciones						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	–	–	–	–	–	0
Terracota	2	–	–	2	2	6
Patria	–	–	–	7	8	15

Los libros que tienen una mejor calidad en sus mapas es Castillo pues además de estar georeferenciados<sup>99</sup>, tienen un mayor cuidado editorial que permite una mayor claridad y con ello facilita su lectura. Cuentan con un tamaño homologado que ocupa un tercio de la página, excepto en tres que son aún mayores por la concentración de información a interpretar. Esto indica que desde la planeación del libro se tomó en cuenta no sólo aparecerían los mapas sino que además se les dotó con un espacio especial. Casi todos los mapas cuentan con sus coordenadas geográficas y su recuadro de simbología o leyenda como esta editorial los denomina.

En el caso de Terracota podemos decir que se pensó con anticipación en este recurso, ya que la mayoría de los mapas se encuentran dentro de un recuadro especial, acompañado por un ícono de una fotografía de una brújula que anuncia el trabajo de la noción de espacialidad con mapas. Además los mapas cuentan con un tamaño similar de media cuartilla. Esto, al igual que el caso de Castillo, nos indica que hay una intencionalidad clara desde el proceso de planeación de brindar el peso necesario a esta herramienta didáctica. Patria en cambio si bien tiene una buena cantidad de mapas, estos son de tamaños muy variados. Algunos ocupan casi toda una cuartilla, otros media y encontramos páginas con dos a seis mapas en un formato tan pequeño que a veces es muy difícil hacer una correcta lectura e interpretación espacial.

Tanto los libros de Terracota como Castillo, ambas presentan mapas y planos propios del periodo de estudio. Mapas de esencialmente de acervos tan importantes como la MMOyB de la Sagarpa y del AGN.

<sup>99</sup> Un mapa georeferenciado es el que no es una simple ilustración de los contornos de las masas continentales o fragmento de ellos, sino que están elaborados atendiendo las coordenadas espaciales y la escala. Para ello se toman mapas trabajados por cartógrafos y sobre ellos se hacen la adecuaciones según lo que se busca representar; por ejemplo la densidad de población o alguna batalla o simplemente la división política de un Estado.

Mapas propios del periodo por bloque						
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	6	3	5	0	0	14
Terracota	6	2	5	0	0	13
Patria	0	0	0	0	0	0
Planos propios del periodo por bloque						
Castillo	15	2	1	0	0	18
Terracota	6	1	0	0	0	7
Patria	3	0	0	0	0	3

Los mapas propios del periodo como una fuente gráfica no sólo permiten al alumno distinguir la organización política de un determinado territorio, sino que pueden ver las transformaciones en el concepto de su espacio, el uso social del territorio y los intereses geopolíticos. Los planos, brindan al lector una idea más clara no solo del espacio urbano y social sino incluso de las actividades económicas, religiosas, de vida cotidiana, incluso de desarrollo tecnológico cubriendo así los cuatro ámbitos que dispone el Programa oficial de Historia de la SEP.

Una vez más los números nos arrojan datos interesantes: ninguno de los tres libros cuenta con fuentes de mapas y planos históricos en los bloques 4 y 5 que comprenden el siglo xx y los albores del siglo xxi. ¿Por qué los autores y editores de todas las editoriales no emplearon mapas y planos del siglo xx a pesar de que existen?, ¿por qué optaron por otro tipo de fuentes históricas gráficas?, ¿por qué no seguir reforzando las habilidades de abstracción del espacio en el alumno a través de este tipo de lectura iconográfica?

Más aún libro de Patria que prácticamente no utiliza este tipo de fuentes tampoco lo emplea en el bloque 3 dedicado al siglo xix (1821 a 1911), que es uno de los siglos con más transformaciones geopolíticas en la historia del país.

Regresando con el análisis anterior de (tabla de Elementos gráficos por bloque de la página anterior) podemos decir que Ediciones Castillo es la editorial que más emplea líneas del tiempo y gráficas, dos herramientas indispensables de el aprendizaje de la historia.

En cuanto a las líneas del tiempo cabe desatacar que las de Terracota son las únicas ilustradas, con excepción del bloque 4. Las líneas aparecen en páginas enfrentadas, y ocupan una tercera parte del espacio, dejando un tercio para una actividad para trabajar la temporalidad y el inicio de los textos. Las líneas del tiempo parecen por su diseño más bien unas tablas cronológicas dividida en: eventos políticos, eventos económicos, eventos sociales y eventos culturales. Además el diseño de estas no muestra elementos indispensables como procesos, a pesar de que los consigna con textos breves al igual que los acontecimientos. Tampoco se aprecian otros fenómenos temporales básico como periodicidad, rupturas, continuidades, duraciones (larga, media y corta). En cuanto a la iconografía es importante decir que si bien las líneas del tiempo cuenta con imágenes éstas son sumamente pequeñas y en muchos casos apenas se puede hacer una lectura iconográfica.

En el caso de Patria encontramos que las líneas del tiempo está mucho mejor elaboradas, ya que cuentan con una buena periodicidad, y sus las coordenadas temporales están proporcionales. Además su diseño permite una correcta ubicación del pasado y el futuro, las culturas aparecen como barras que permite trabajar la simultaneidad y las duraciones. Además consignan los acontecimientos. Estas líneas del tiempo a pasar de no estar ilustradas trabajan mucho mejor las nociones temporales.

Tipo de fuente histórica gráfica por bloque						
Imágenes históricas por bloque						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	64	59	76	73	26	298
Terracota	50	82	125	60	26	343
Patria	30	36	57	59	23	205
Fotografía de fuentes por bloque (Documentos, libros, revistas, periódicos, objetos, esculturas y edificios)						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	48	18	24	16	9	115
Terracota	44	34	26	22	24	150
Patria	36	20	16	5	10	87
Fotografías contemporáneas (sociedad) por bloque						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	9	10	5	10	70	104
Terracota	2	14	2	12	31	61
Patria	4	1	0	18	24	47

Fuentes documentales						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	52	9	15	8	7	91
Terracota	35	14	22	6	7	84
Patria	16	2	11	2	–	31
Fuentes materiales						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	12	3	5	5	3	28
Terracota	18	12	1	5	5	41
Patria	11	2	1	4	2	20
Fuentes arquitectónicas						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	7	10	1	4	3	25
Terracota	17	11	2	7	9	46
Patria	22	10	2	–	–	34

### 3.4 ¿Éstos textos enseñan al alumno a leer o decodificar la imagen?

Si bien el libro de Castillo cuenta con un apartado especial al inicio en la que se le enseña al estudiante a leer e interpretar imágenes, en el libro de Terracota cuenta en cada bloque con una sección “flotante” que puede aparecer en cualquier parte, para trabajar la imagen histórica. Esto contrasta con el libro de Patria que no cuenta con secciones o apartados ex profeso para ello.

A los alumnos no se les ha enseñado a aprender de las imágenes y no las consideran fuentes serias de información. En algunas de estas investigaciones empíricas se ha llegado a establecer que un grupo importante de los alumnos no habían mirado siquiera las imágenes y que un 25 por ciento lo había hecho exclusivamente como distracción respecto de la lectura. También se comprobó que la gran mayoría de los alumnos no contemplaba tales imágenes con un mínimo de atención si no se les impulsaba explícitamente a hacerlo. Especialmente a través de indicaciones escritas.

100

La clave está en la conducción de lectura que el maestro realice, en que tenga claro qué persigue con ella, en el tipo de preguntas que haga a los niños, en que relaciones los propósitos y los contenidos que quiere enseñar con la imagen específica a leer, en que considere a la imagen contenido y herramienta [...] <sup>101</sup>

<sup>100</sup> Valls Montés, “Nuevos retos...”, *Op cit*, Pp. 93-100.

<sup>101</sup> Deceano, *La enseñanza de la historia...*, *Op cit*. s/p.

Secciones especiales para leer y analizar imágenes							
Editorial	preliminares	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	Aprendo a... leer e interpretar imágenes	–	–	–	–	–	1
Terracota	–	–Observamos con atención: 11 –Infograma: 1	–Observamos con atención: 5 –Infograma: 1	–Observamos con atención: 11 – Infograma: 1	–Observamos con atención: 3 – Infograma: 1	–Observamos con atención: 2 – Infograma: 1	37
Patria	–	–	–	–	–	–	–

En el libro de Historia II de Ediciones Castillo, a través de la sección “Aprendo a... leer e interpretar imágenes”, explica a los lectores, paso por paso, a decodificar una imagen y hacer una interpretación histórica, a través de la pintura del belga Carlos Paris, Una vista de la Plaza Mayor de México, 1834.

**Páginas de Enlace**

**Aprendo a... leer e interpretar imágenes**

Como ocurre con otras fuentes históricas, para obtener información de una imagen hace falta algo más que observar, ya que el artista que la ha creado dota a la obra de un particular punto de vista: algunas veces reproduce la realidad asumiendo los valores dominantes de su época y otras la transforma a través de su ojo crítico. Es por eso que una imagen nos acerca a la realidad de una época, a sus usos y costumbres, mentalidad y concepción estética.

**Primer paso: Observar la obra**

En este paso haremos una descripción detallada del tema que trata la imagen, poniendo atención en las figuras y el espacio en el que están dispuestas. Para obtener la información que nos interesa, podemos hacer algunas preguntas:

- ¿Cuál es el título de la obra? Generalmente los pies de imagen contienen esa información, en este caso es *Vista de la Plaza Mayor de México*, de Carlos Paris.
- ¿Qué elementos componen la obra? Consideraremos por un lado las figuras, y por otro, el espacio en el que se distribuyen. En cuanto a las figuras, hay que poner atención en:
  - El lenguaje corporal, gestos, posturas y expresiones.
  - El significado de su atuendo según la clase o grupo social al que pertenecen.
  - La disposición que tienen en la composición.

**Historia II**

En la pintura que estamos analizando aparecen principalmente dos grupos de personajes, en el primer plano vemos un grupo de personas que, por su indumentaria, son de clase social alta, seguramente comerciantes, ya que parecen estar realizando algún trato con otros personajes cuyo atuendo no es tan elegante. En segundo plano se aprecia una carroza tirada por cuatro caballos a la que precede una escolta y que transporta a militares destacados; también vemos a religiosos con sus hábitos y gente común que se distribuye en el resto del cuadro. El espacio es abierto, y representa, como el nombre de la pintura lo dice, la Plaza Mayor de la Ciudad de México con la Catedral Metropolitana al fondo, vista desde la contraesquina del Monte de Piedad. En cuanto a los elementos técnicos, el uso de la luz nos deja saber que la escena se desarrolla por la mañana, cuando la gente inicia sus actividades diarias; el ángulo nos da la idea de la amplitud de la plaza y jerarquiza la importancia de los edificios representados.

**Segundo paso: Analizar el contenido**

En este paso es útil hacer las siguientes preguntas:

- ¿Qué tema trata? En este caso el tema es la vida cotidiana en la Ciudad de México.
- ¿Qué mensaje nos transmite? Representa la importancia de la Plaza Mayor: el centro del poder religioso, con la Catedral; político, con el Palacio Nacional al fondo; y comercial, con los personajes del primer plano.

**Tercer paso: El artista y su contexto histórico**

En este punto nos ocupamos del artista: ¿dónde y cuándo nació el autor?, ¿qué elementos de su historia personal nos sirven para comprender su trabajo?, ¿a qué escuela o estilo artístico pertenece?, ¿en qué época desarrolla su trabajo? Estos datos no nos los dice el cuadro, así que deberás buscar en libros especializados, enciclopedias o inclusive en las páginas de internet de los museos, si es que sabes en cuál está la pintura. Esta información nos permitirá conocer más a fondo la obra; sin embargo, en muchos casos nos encontraremos con pintores que casi no han sido estudiados, o quizá no se sepa quién hizo la pintura, entonces debemos poner más atención a la propia obra y analizar sus elementos con más detalle.

**Cuarto paso: Valoración personal**

En este punto elaboramos las conclusiones del análisis, se trata de comentar qué valor como documento histórico le encontramos con base en la información que aporta la obra, en este caso, nos presenta la vida cotidiana en la Ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX, las diferencias entre las clases sociales y la importancia de la Plaza Mayor como centro de los poderes económico, político y religioso.

Ahora que has analizado este cuadro, busca otra pintura o fotografía actual de la Plaza Mayor de la Ciudad de México y compáralas. Escribe tus conclusiones en tu cuaderno.




Sección “Aprendo a leer e interpretar imágenes, Ediciones Castillo.

Esta sección comienza con una introducción que dice:

Como ocurre con otras fuentes históricas, para obtener información de una imagen hace falta algo más que observar, ya que el artista que la ha creado dota a la obra de un particular punto de vista; algunas veces reproduce la realidad asumiendo los valores dominantes de su época y otras la transforma a través de su ojo crítico. Es por eso que una imagen nos acerca a la realidad de una época, a sus usos y costumbres, mentalidad y concepción estética.<sup>102</sup>

Posteriormente, en cuatro grandes pasos da al lector las directrices y preguntas guía generales para analizar tanto esta pintura como cualquier otra imagen. Los autores proponen cuatro pasos: 1) Observar la obra, 2) Analizar el contenido, 3) El autor y su contexto histórico y 4) Valoración personal.

Es importante resaltar que a pesar de que existe un apartado especial para que el alumno haga un análisis histórico, cuenta muy pocas actividades específicas para ello. Se da por sentado que una vez que el alumno aprendió a interpretar imágenes, al principio del curso, lo hará por sí mismo de manera sistemática.

Asimismo, resalta que en el texto se dice que el productor de la imagen es un artista (“[...] ya que el artista que la ha creado dota a la obra de un particular punto de vista [...]”)<sup>103</sup>, cuando el productor de la imagen puede ser un periodista, o un publicista, un gobierno o simplemente un ciudadano a pie.

Por su parte, el libro de Terracota no cuenta con un apartado especial para el libro, sino que en cada bloque se presenta de manera aleatoria una sección para el análisis iconográfico, así como un “infograma” para ser analizado por los alumnos. Cabe destacar que el “infograma” no es una actividad en sí misma, y los lectores no reciben una guía de cómo leer o interpretar las imágenes ahí presentadas. Los infogramas de Ediciones Terracota reproducen imágenes históricas y contemporáneas con ilustraciones hechas en computadora.

1. Esta sección inicia con un párrafo introductorio.

Luego guía al estudiante para la decodificación de la imagen, a veces a través de preguntas concretas o a través de un texto.

---

<sup>102</sup> Navarrete, Federico, et al, *Historia II*, Ediciones Castillo, México, 2008, P. 14.

<sup>103</sup> *Ibid*, p. 14

**OBSERVEMOS CON ATENCIÓN**  
EL TLALOACAN

En Teotihuacan hay muchos restos de pintura mural. En uno de los barrios, Tepantitla, se encuentra un fresco sorprendente que representa un paraíso acuático. Se le ha llamado "Tlalocan", pues el lugar parece dominado por el dios de la lluvia, llamado Tláloc por los mexicas. La felicidad y la abundancia parecen reinar en este lugar. Es posible observar a algunos personajes jugando o bailando. También destaca la imagen de una montaña con granos de maíz.

Imagen 1.12. Jugador de pelota, que aparece en el mural de Tepantitla en Teotihuacan.

Imagen 1.13. Detalle del mural de Tepantitla, en Teotihuacan. Periodo Clásico.

28 BLOQUE I TEMA 1

2. La imagen completa o casi completa es el corazón de la sección y de ella se desprende un especie de “zoom” o acercamiento que muestra detalles de la imagen. Estos acercamientos permiten resaltar aquellos elementos lo que los autores/editores desean que el alumno centre su atención.

Sección “Observemos con atención”, Historia 2, Editorial Terracota.

54 BLOQUE I TEMA 2

**Sitio y caída de México-Tenochtitlan**

Tras la Matanza del Templo Mayor, los mexicas se encargaron de convertir su ciudad en una auténtica fortaleza. Construyeron murallas y trampas, almacenaron piedras y flechas para el combate, hicieron cortes en las calzadas y colocaron lanzas puntiagudas alrededor de la isla. Cortés comprendió rápidamente que la única manera de conquistarla sería realizando una acción combinada por agua y por tierra.

La calzada de Tlacopan era la salida poniente de la capital. Por ella habían escapado los españoles (encabezados por Pedro de Alvarado) en la célebre Noche Triste.

En las calzadas, los españoles con sus aliados cempoaltecas y tlaxcaltecas se batieron cuerpo a cuerpo con los soldados mexicas, apoyados también por otros grupos indígenas. El 30 de junio los españoles consiguieron ingresar por la calzada de Tlacopan hasta el centro de la ciudad y dirigirse hacia Tlatelolco.

Una buena parte del combate se libró en el lago. En Tlaxcala, Cortés mandó hacer trece bergantines, cada uno armado con un cañón. Sus aliados indígenas transportaron las piezas por tierra y las reconstruyeron a la orilla del lago de Texcoco. Los mexicas enfrentaron a los barcos en cientos de chalupas con guerreros flecheros.

La toma de Tlatelolco, al norte de la ciudad, fue una conquista importante; aunque no bastó para derrotar a la ciudad, sí desmoralizó al ejército mexica. Para ello fueron necesarias más semanas de sitio y la destrucción del suministro de agua que corría a través del acueducto de Chapultepec.

acompañado de miles de guerreros cempoaltecas y tlaxcaltecas, y apoyado por cuatro bergantines que surcaron el lago de Texcoco, Cortés inició el sitio de la Ciudad de México el 30 de mayo de 1521. Dos meses y medio después, el 13 de agosto, día de San Hipólito, la conquista culminó con la captura de Cuauhtémoc y la rendición de los combatientes mexicas. Al final, las epidemias, el hambre y el horror provocado por decenas de miles de muertos, acabaron por vencer a los sitiados.

Durante la época colonial se pintaron varias representaciones de la conquista, sobre todo en biombos que servían para decorar las habitaciones de las familias ricas del reino. El combate entre los soldados españoles y las fuerzas indígenas está representado en esta pintura anónima del siglo XVII; sin duda, la más dramática de las realizadas en esa época.

Infograma “Sitio y Caída de México-Tenochtitlán”, Bloque 1 Historia 2, Editorial Terracota.

1. Los infogramas son ilustraciones hechas en computadora, con recuadros de texto y de pinturas de la época.
2. Si bien no hay una guía para que el alumno decodifique la imagen, los textos están ordenados y los recuadros de texto se leen de arriba–derecha abajo-izquierda.

Algunos de los problemas recurrentes en el uso de la iconografía es el anacronismo. Se presentan en una misma imágenes propias del periodo, o pinturas decimonónicas sobre un determinado acontecimiento o hecho, o bien ilustración mandadas hacer. Estos anacronismos confunden al alumno en la temporalidad, ya que mezclan estilos y técnicas. Es fundamental como parte de su alfabetización visual enseñarlos a reconocer técnicas y estilos de un periodo o corriente. Ahora bien se opta por presentar imágenes de otros periodos se recomienda que quede explícito en el pie, no sólo su pertenencia a otro tiempo y estilos sino el por qué se el autor/editor ha decidido presentarlo, ya sea por su alto valor simbólico en el imaginario histórico.

Finalmente se examinaron el tipo de imágenes que se incluyeron en cada uno de los libros, tanto en su función didáctica como en los pies que las acompañan. Cabe destacar que no se hizo distinción alguna entre el tipo de imagen; todo el material icónico, ya sea fotografía, grabado, pintura, ilustración, etc., fueron tomados en cuenta como un todo, pues lo que en este caso se buscaba era sólo resaltar la función didáctica para reforzar un tema determinado dentro en el libro.

Las categorías de las imágenes según su función ayudará a determinar la intencionalidad didáctica de la misma:

- a) complementaria del texto principal o tema que se estudia.
- b) ejemplificadora: ejemplifica o muestra lo dicho en el tema o página.
- c) de síntesis: a través de esta se condensa el contenido visto en el texto.

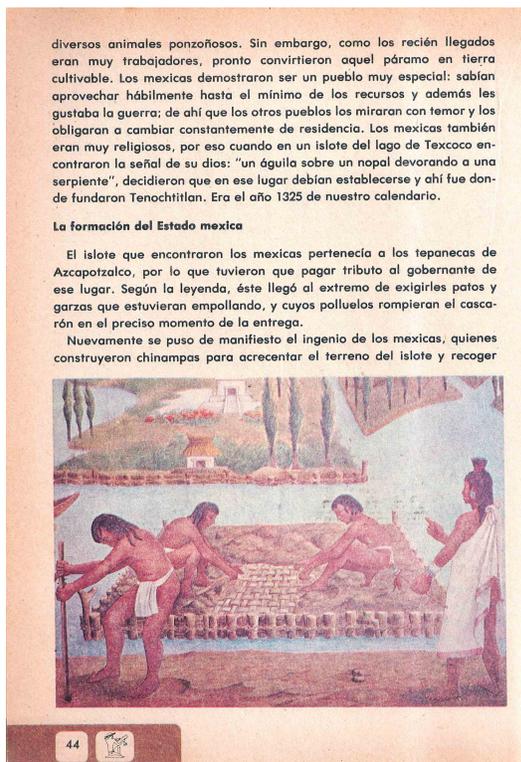
En un primer intento para clasificar el material nos percatamos que era una tarea prácticamente infructuosa: el resultado arrojó que la gran mayoría de las imágenes podían clasificarse en dos o incluso las tres categorías. Sin embargo el énfasis en su función se determinó sobretodo por la ubicación dentro de cada uno de los bloques.

Cabe destacar que la SEP tampoco solicita –en ninguno de los documentos que emite– que las imágenes tengan estas funciones. Sin embargo dice que éstas deben: “Complementar la información textual [...]; Evitar el uso de ilustraciones

decorativa y que [...] El uso de la imagen en la enseñanza de la Historia es diverso, depende del objetivo pedagógico [...]”.

Normalmente las imágenes que eran mayoritariamente *complementarias y/o ejemplificadoras*, se encuentran al principio y en el interior del bloque, mientras que las de *síntesis* se especialmente –pero no en exclusiva– en el cierre del bloque, pero también en los *Temas para Analizar y Reflexionar*.

El carácter polifuncional de la imagen es una de las grandes ventajas que ofrece el trabajo con material icónico con los alumnos, pero para ello el docente y el libro de texto deben guiar su lectura para que realmente ejerza su función. Además con las ilustraciones se debe ser especialmente cuidadoso, pues se puede recurrir a anacronismos. Un error común es que los niños y adolescentes suelen confundir la ilustración reconstructiva como una imagen producida en el periodo. Dan por sentado que las técnicas y estilos estéticos son parte del pasado que estudian. Por ello es importante que un pie lo explique. (Ver ejemplos).



En este libro de texto Ciencias Sociales, Quinto grado de primaria (SEP, 1978) hay una reproducción cómo se hace una chinampa en México-Tenochtitlán. Sin embargo la imagen carece de pie.



En cambio el libro de *Historia regional de Jalisco*, Primero de Secundaria (Eduardo Rojas Rebolledo, *et al*, Ediciones Castillo, 2008), muestra un esquema ilustrado de una tumba de tiro. A pesar con largo pie, en ningún momento dice explícitamente que es la ilustración con la intención de ejemplificar, dando por sentado que el alumno será capaz de distinguirlo por su cuenta.

Es decir, si tenemos imágenes *ejemplificadoras*, el libro de texto podría incluir un pie explicativo en el que se mencionen los elementos que se busca rescatar. En muchos casos las editoriales mandan a hacer este tipo de imágenes, pero omiten en el pie el dejar por sentado que sólo es una ilustración para ejemplificar. Estoy se puede deber comúnmente por la falta de espacio.

Por otro lado muy probable que la elección de las imágenes en estas tres categorías (complementaria, explicativa y de síntesis) se haga de manera involuntaria, especialmente si tomamos en cuenta factores como: a) quien busca las imágenes no es un historiador, o un experto en didáctica, sino un equipo del área de diseño de la editorial y b) la disponibilidad y costos.

En cuanto a los pies podemos decir que en los tres ejemplares examinados encontramos tres tipos de pie: A) enunciativos (datos de la obra: autor, fecha y resguardo); B) enunciativos con un título que ofrece una “pista” para analizar la imagen y C) explicativos que de manera explícita guía la lectura de la imagen.

En general, los libros analizados en la presente tesis cuentan con pies de imagen del tipo enunciativos (A y B), y en contados casos encontramos pies explicativos.

Partiendo de que el pie de figura es una herramienta valiosa para guiar la lectura e interpretación del material icónico, especialmente entre lectores novatos que son en general el tipo de usuario del libro de texto, resulta una carencia generalizada. Si nos vamos a lo establecido en el Acuerdo Número 385 de la SEP, en el Artículo 6º, inciso III sólo dice que las imágenes deben: “Incluir el pie de ilustración correspondiente”<sup>104</sup>. En el documento no oficial que se entrega en los talleres que la SEP organiza para editores<sup>105</sup>, tampoco se hace mayor hincapié en el tipo de pies que deben acompañar a la imagen. Aunque dice: “Vincular de manera explícita las ilustraciones con la información que representan”, aunque no hace explícito el momento y el lugar dentro del libro de texto en el que se debe hacer.

---

<sup>104</sup> <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo385.pdf> Consulta: Noviembre 2012.

<sup>105</sup> Funciones, usos y recursos de las imágenes en la enseñanza de la Historia. Las ilustraciones en los libros de texto.



## 4. Conclusiones

“Otra cosa que me gustó del texto fue que las imágenes son muy expresivas por así decirlo y me ayudaron visualmente a imaginarme como eran las festividades [del Virreinato]. Me parece que son muy buenas imágenes que expresan todo lo que el texto dice, estas imágenes complementan el texto por que sin ellas sería más difícil entender cómo eran los juegos y las festividades en aquellos tiempos.”

Andrea 3°C. Secundaria.

Las conclusiones del presente trabajo son el producto del análisis tanto sobre la lectura de imagen como las observaciones que realicé a los libros de texto de Historia II (de México), del tercer grado de secundaria, de las editoriales Terracota, Patria y Castillo. Mismas que desglosaremos a continuación.

### 4.1 Conclusiones del análisis de los tres libros de texto.

Antes de entrar en materia, me parece oportuno recordar que este trabajo no pretendió analizar los contenidos históricos, las aportaciones didácticas, ni el diseño de los libros antes citados, sino que se centró únicamente en su propuesta iconográfica.

#### **El libro de Terracota:**

En este sentido y a manera de síntesis, se puede decir que el libro de Terracota, a pesar de ser el sello editorial con menos fuerza en el mercado, es el que presentó una propuesta más apegada a la lectura icónica. Se concluye esto gracias a diversos factores puntuales. En primer lugar por que es la editorial que más ejercicios de análisis iconográfico presenta (37 en total); en segundo lugar por que es la editorial con el mayor número imágenes a lo largo de libro, lo que resulta lógico por que es a su vez la que más páginas tiene (el doble que de Patria, por ejemplo).

Número páginas por bloque y totales						
Editorial	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3	Bloque 4	Bloque 5	Total
Castillo	70	62	70	66	62	404 (25.25 pliegos)
Terracota	94	96	119	105	72	508 (31.75 pliegos)
Patria	65	55	59	49	49	304 (19 pliegos)

Asimismo habrá que agregar en un tercer lugar que presenta en promedio una imagen por página, con formatos que oscilan entre mediano a pequeño.

Y finalmente, quizá en un cuarto lugar, por que Terracota despliega una importante variedad icónica. Sin embargo se debe resaltar que si bien algunas de éstas imágenes cuentan con buena calidad estética e histórica, éstas contrastan con otras sumamente pobre o subjetiva. Un ejemplo que sorprende es la inclusión de parte de la obra del pintor Enrique Estrada (Tapachula, Chiapas, 1942)<sup>106</sup>. Se eligieron ocho pinturas para ejemplificar y apoyar de manera visual los periodos del fin del Porfiriato y Revolución. Independientemente de su aportación artística y si nos gusta o no, éstas imágenes son el resultado de la lectura e interpretación que pintor Estrada hace sobre éstos periodos históricos; lo cual podría resultar interesante pero entonces se hace indispensable el trabajo con los pies de figura de modo tal que inviten a los alumnos-lectores-usuarios a reflexionar que la interpretación que hace el pintor Estrada es desde su óptica de la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo el libro no ocurre esto, sino que se presenta la imagen con un pie que sólo consigna los datos generales de la obra: autor, título, año de producción y colección a la que pertenece.

En realidad no es raro presentar material icónico, cuyos productores pertenecen a otros periodos históricos; es común, por ejemplo, que se use una gran cantidad de

<sup>106</sup> <http://www.enrique-estrada.com> Consulta: diciembre 2013.

imágenes decimonónicas que hacen alusión a periodos previos como la Conquista. Muchas editoriales, de todos los países lo hacen, pero en general únicamente consignan los datos técnicos de la obra en lugar de aprovechar el pie de figura para generar que alumno haga la lectura e interpretación de la imagen. Sería recomendable que el pie de figura diga explícitamente que es de otro periodo y explique por qué se ha elegido, esto con el fin de evitar anacronismos en la construcción mental que el alumno realiza del periodo histórico que se estudia.

En cuanto a los pies de imagen podemos afirmar que en general estos consignan los datos técnicos de la obra o imagen presentada. Aunque en ocasiones explica la intención de la obra (por ejemplo en la página 180 que dice: “*La libertad guiando al pueblo*, por Eugène Delacroix, 1830. Esta pintura idealiza al pueblo francés de la Revolución Francesa. Museo de Louvre, París”).

Finalmente cabe resaltar que esta casa editorial es la que presenta una mayor cantidad de apartados y actividades para el trabajo de lectura y análisis de imagen.

### **El libro de Castillo:**

Por otro lado, se encontró que el libro de Castillo desarrolló una propuesta editorial interesante y un diseño atractivo que incluía numerosas imágenes (en relación al número de páginas). Es importante destacar que este libro es el que presentó un mayor número de imágenes totales en relación a los otros dos títulos (ver tabla de la página 116).

Estas imágenes en general, están técnicamente bien reproducidas y con una gran calidad estética e histórica. Asimismo son variadas y proceden de diversos acervos. El diseño ayudó a resaltar el material icónico para promover el interés y curiosidad del alumno/lector. Además se presentaron en formato adecuado (grandes y medianas) para que los alumnos pudieran hacer una lectura y análisis de las mismas.

Cabe destacar que analizando el conjunto de imágenes del libro de Castillo se puede ver que existe un velado guión en pro de mostrar la vida cotidiana de

sujetos de la historia, sin descuidar la inclusión de los diversos personajes históricos. Es decir que hay una intencionalidad en la elección de las imágenes presentadas.

No obstante todas estas virtudes, el libro sólo cuenta con un apartado al inicio sobre cómo se deben leer las imágenes que se acompaña con un ejercicio práctico. Pero en el interior del libro apenas se cuenta con actividades de análisis de imagen. Pareciera que se diera por sentado que una vez que los alumnos aprenden los mecanismos para leer e interpretar imágenes –si es que lo hacen realmente–, lo lleven a cabo a lo largo del curso escolar de manera autónoma, sistemática y consciente. Una intención por demás un tanto optimista quizá. La experiencia frente a grupo muestra que eso no siempre sucede. Se debe estimular constantemente al adolescente para que aplique lo aprendido sobre la lectura de imágenes.

Finalmente existe una importante inconstancia en los pies de figura, pues si bien todas las imágenes cuentan con ellas, algunos éstas sólo presentan datos técnicos o una definición de lo que se ve (por ejemplo en la página 342 figura 2 de la vista actual de un hotel: “Los Cabos, Baja California”). Otros más presentan una reflexión o idea que se desarrolla a través de la imagen presentada (por ejemplo página 70 figura 1 de un fragmento del *Códice Florentino*: “En el *Código Florentino* quedaron registrados muchos de los hábitos alimenticios de los antepasados prehispánicos.”). Y poco son los casos en los que ambos elementos son empleados.

Además, cabe destacar que en ocasiones se presentan citas de diversas fuentes dentro de los pies de imagen (por ejemplo página 180 figura 1 sobre una litografía de Linati de una mujer hincada besando la mano a un religioso: “Lorenzo de Zavala decía en 1830: `Nuestras costumbres y hábitos discrepan de nuestras teorías liberales de gobierno. Litografía de Claudio Linati, 1828.”). A pesar de que es una buena manera de trabajar con dos tipos de fuentes históricas, visual y textual, cabría preguntarse si ¿el maestro y sus alumnos hicieron una relación entre ambas?, ¿fue cabalmente, o al menos parcialmente, aprovechado este tipo de recursos?, ¿sabrían hacerlo? Esperemos que la respuesta sea afirmativa.

### **El libro de Patria:**

Finalmente podríamos concluir que el libro Patria no desarrolló una propuesta editorial en concordancia la cultura visual en la que actualmente vivimos. Esto puede deducirse por varios elementos o factores. En primer lugar por que es el libro que menos imágenes aporta en el total de sus páginas (ver tabla de la página 116), incluso es el libro que más páginas sin elementos gráficos tiene, esto es mapas, gráficas e imágenes.

En segundo lugar, por que es la edición que presenta el mayor número de imágenes de formato mediano y chico. Esto implica una mayor dificultad en la lectura y análisis para los alumnos.

En tercer lugar, y el más importante sin duda, es que buena parte de las imágenes que incluyen en este material didáctico tienen por lo general una pobre calidad estética o visual. Por ejemplo en página 173 se presenta una fotografía de un salón de clases de una escuela del Porfiriato. Presumiblemente fue reproducida de otro libro, lo cual es una práctica hasta cierto punto común dentro del mundo editorial. Sin embargo, se ve un gran descuido en la elección y reproducción de la misma. En cuanto a la elección por que se seleccionó una fotografía que: a) está cortada por a la mitad, probablemente por el lomo de la edición original de la que se tomó, b) por que la mitad derecha está fuera de foco y c) por que está virada a un color verde lima (efecto común en los noventa que demeritaba el blanco y negro). En cuanto a su reproducción porque no sólo no se difuminó el corte del lomo con programas especiales como photoshop, o quitar el efecto del virado color limón, sino que además la imagen mal recortada. Esto muestra el poco aprecio por parte de los editores por la imagen como una fuente histórica.

Además entre los tres libros analizados es el que presenta mayor número de imágenes con problemas en su reproducción ya sea por que están pixeladas, fuera de foco, cuentan con poca nitidez o están tramada (tiene 62 imágenes con mala calidad en su reproducción contra cuatro de Castillo, por ejemplo). Y asimismo es la que ocupa un segundo lugar en imágenes quemadas o sobre expuestas, mucho de esto como resultado de la calidad de impresión.

También presenta algunos casos de anacronismos como por ejemplo en la página 159, figura 1 aparece una fotografía que fue virada para que pasara a ser de color a blanco y negro. Esta imagen muestra una carreta parecida a la que los colonizadores del oeste usaban en sus travesías. El resultado es curioso por que se ve claramente que es una fotografía contemporánea que busca pasar por fotografía del siglo XIX.

En cuanto a los pies de figura podemos decir que prácticamente no se emplearon para consignar los datos técnicos de la obra, con excepción de uno o dos ejemplos. Pero tampoco se usan para presentar información complementaria o guiar a una reflexión profunda. En la página 122, figura 1, se puede ver la de nueva cuenta la reproducción de la obra de Delacroix cuyo pie dice: “ Este cuadro del pintor francés Delacroix es una alegoría de la libertad. Se titula *Libertad guiando al pueblo* (1830).<sup>107</sup>

## 4.2 Conclusiones generales.

Como conclusiones generales podemos partir de dos grandes premisas:

**A.** Hoy más que nunca somos una gran cultura visual (especialmente para las generaciones más jóvenes), y las tendencias pedagógicas están transformándose hacia una didáctica menos tradicional y textual, por una más visual y dinámica; incluida la didáctica de la Historia.

**B.** Por otro lado la función o esencia (ergo existencia) del LT es que en su edición se reúne o recopila, además del contenido informativo, diversos recursos didácticos. Es decir en el LT el editor presenta todo, o casi todo, lo que un docente necesita que su alumno tenga al momento de dar su clase, por ejemplo: fuentes escritas, fotografías, mapas históricos o que recrean un periodo, líneas del tiempo, gráficas y esquemas, por mencionar algunos recursos.

Está tan aceptado ya que el LT sea un compendio de materiales histórico/didácticos para que el docente imparta con eficiencia y calidad su curso

---

<sup>107</sup> Curiosamente Ediciones Castillo no incluyó el afamado cuadro de Delacroix para abordar las influencias de la Revolución francesa en la independencia de Nueva España.

que la SEP solicita, a través del Acuerdo secretarial 385, que en su Artículo 6, fracción I, que la iconografía sea empleada para comunicar contenidos programáticos.<sup>108</sup>

Partiendo de estas premisa es que debemos reflexionar si la iconografía elegida para los libros de texto de Historia es considerada únicamente como decoración o como parte de un discurso metatextual y una herramienta didáctica. ¿Se cumple con ello en los libros de texto analizados? Es difícil hacer una valoración de esta naturaleza, no sólo del mercado nacional sino internacional. De primera instancia la respuesta es si. Los libros cada vez cuentan con mejores imágenes históricas que tienen una función metatextual y didáctica.

**La creciente importancia de la riqueza**

A pesar de que las dignidades y privilegios distinguían al clero y la nobleza, durante el siglo XVI la riqueza empezó a cobrar cada vez más importancia como elemento diferenciador de los grupos sociales. Así, los **burgueses ricos compraban títulos de nobleza** o llegaban a ser considerados nobles por cumplir funciones en el gobierno. Muchas veces prestaban dinero al propio rey, quien les concedía títulos nobiliarios y una renta como pago. En ocasiones, para comprar uno de estos cargos, los burgueses pedían dinero a grandes prestamistas. En otros casos, los mercaderes, que a la vez eran fabricantes, compraban tierras o arreglaban matrimonios con familias nobles como modo de acceder a la aristocracia. El objetivo de la mayoría de los burgueses ricos era llegar a ser noble.

13. Imagina que eres un burgués enriquecido ¿deseas de formar parte de la nobleza. ¿Qué podrías hacer para lograrlo?

14. Observe las pinturas del siglo XVI. Analiza y compara vestimentas, mobiliario, decoración, posturas de los personajes, ambiente. ¿Qué actividades están realizando los personajes? Menciona elementos que te parezcan característicos del grupo social representado. Elige una de las pinturas y cuenta cómo crees que transcurría un día en la vida de la persona o grupo representado.

**Los libertinos, obra de Diego Velázquez, 1657.** En los salones, pero también en el campo, la indumentaria ostentaba todo o los taciturnos vestidos muchos veces en exceso de los mujeres.

**Fiesta y corralo albañal, obra de David Teniers (1637).** Aparentemente el Niño de la palomita se está muriendo, en su gran mayoría era realista. Para destacar participaba de fiestas, cines de gallos, carreras, fiestas religiosas y carnavales.

**Retrato de un joven noble, obra de Wolfgang Haendel.**

**El niño leyendo, detalle del libro del pintor flamenco Hierón.**

**Retrato de un joven judío, obra de Jan Vermeer de Delft.**

Este libro uruguayo de texto propone interesantes actividades de empatía histórica a través del análisis iconográfico. Artagaveytua, Lucía, Barbero Cristina, *Historia. Mundo, América Latina y Uruguay del siglo XV al XIX*, Santillana, Montevideo 2011.

**DESARROLLOS**

**A**

**Un campesino egipcio**

**El invento del arado**

La mayoría de las herramientas agrícolas eran similares a las de épocas anteriores: hoces de piedra, machete o hozes, azadas, etc. Sin embargo, a los mesopotámicos y los egipcios les debemos la invención de una nueva herramienta, el arado, que facilitó el trabajo de los campesinos.

El arado egipcio era de madera y era tirado por bueyes. Los campesinos y campesinas ya no tenían que inclinarse su espalda durante horas para arar la tierra y los surcos que se abrían eran mucho más profundos.

**La vida de una familia campesina**

Los campesinos egipcios vivían en pequeñas casas de adobe situadas junto al río Nilo. Toda la familia participaba en los labores del campo: generalmente los hombres araban y las mujeres sembraban; ambos compartían las tareas de la recolección. Los niños y las niñas ayudaban a sus padres desde temprana edad.

Los campesinos se alimentaban de los alimentos que cultivaban: cereales con los que fabricaban tortas, frutas, verduras y hortalizas. Con los uvas fabricaban vino y de la cebada extraían cerveza, que era su bebida favorita.

**Campeño trabajando la tierra con un arado.** Esta figura de terracota formaba parte del tesoro de una tumba del Imperio Ancho.

**El ritmo de las faenas agrícolas**

El río Nilo marcaba el ritmo del trabajo agrícola. A mediados de junio las aguas del río crecían e inundaban los campos. Cuando se retiraban en octubre dejaban un limo muy fértil y era el momento de sembrar. La cosecha se recogía tres meses después, a partir del mes de febrero. En las temporadas de siembra y cosecha los campesinos y campesinas trabajaban de sol a sol. Los años que no había crecidas la cosecha era muy pobre y eran frecuentes las hambrunas entre la población. Los campesinos adoraban al Nilo como a un auténtico dios, del que dependía su bienestar e incluso su propia vida.

**ARHET (siembra) - PERET (cosecha) - SHEMU (inundación)**

junio - octubre - febrero

A pesar de ser un libro con 16 años en el mercado la forma con la que se trabaja la iconografía lo hacen parecer vigente. *Geografía e Historia. 1er curso*. Madrid, ESO, Santillana, Madrid, 1997, p. 146

<sup>108</sup> SEP, Acuerdo Secretarial 385, Op Cit, recuperable en: [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuernos/2006/27062006\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuernos/2006/27062006(1).pdf) Consulta: diciembre 2013.

Esto evidentemente es gracias a las posibilidades que brinda el internet. Sin embargo no necesariamente son bien aprovechadas; esto es por que no cuentan un tamaño adecuado para su lectura –son muy chicas o están en collage–, no tienen pies o calidad suficiente para su lectura o bien no se guía al alumno/lector a su análisis.

**C.** Luego entonces, podemos concluir que los LT que se editan deben darle un mayor peso a los recursos visuales. Esto es tanto en fondo como en forma. Es decir que a) por un lado las imágenes que se incluyen en el libro de texto tengan como finalidad la enseñanza de uno o dos conceptos o procesos históricos, que su elección tenga como finalidad la comunicación de información histórica y que no sean meramente ornamentales, y b) que tengan una buena calidad estética y que sean reproducidas con calidad, de tal forma que permita al educando realizar una correcta lectura e interpretación del material icónico.

Y es por ello que la iconografía que se elige debe ser seleccionada con criterios didácticos y no al azar. Especialmente para el LT de Historia: esta debe ser elegida por historiadores iconógrafos que conozcan no sólo los periodos históricos y los enfoques de la SEP, sino que estén enterados las intenciones didácticas de los autores. No debe dejarse en manos de gente no especializada pues se corre el riesgo de que la imagen no desarrolle su función didáctica y de divulgación del conocimiento histórico.

El material icónico presentado en el LT debe incluir diversidad en su propuesta. Esto es que a los personajes históricos no sólo se les presente en su típica retrato tan socorrido en las monografías sino, que dentro de lo posible, representen su entorno histórico mostrando el entorno de su periodo. (Por ejemplo los presidentes de la historia nacional se pueden presentar no el retrato oficial con la banda presidencial sino en alguna acción o entorno que refuerce los ámbitos políticos, económicos, sociales o culturales del periodo de estudio). También se puede apostar por imágenes en que el sujeto histórico sea el centro, que se pueda enriquecer la información cultural y social, que muestren el desarrollo tecnológico, la ideología y/o la vida cotidiana del periodo de estudio.

En los textos escritos de los libros escolares se tiene, muy positivamente, a hacer más plurales las voces presente en los manuales, esto es, a tener en cuenta tanto la diversidad de los actores de la historia como los enfoques e interpretaciones habidas al respecto de los distintos hechos o acontecimientos históricos estudiados. Esto suele darse tanto en la parte escrita por los autores de los manuales como en los textos de otros autores incluidos para ser comentados [citas de fuentes escritas o bien fragmentos literarios]. Las imágenes seleccionadas en tales manuales, sin embargo, no se han beneficiado, o lo han hecho de manera escasa, y más casual que intencionada [...]. Ampliar esta pluralidad histórica a las imágenes presentes en los manuales no sería difícil por lo que respecta a las edades modernas y contemporánea.<sup>109</sup>

Es importante destacar que en los LT en general han evolucionado positivamente desde la primera mitad del siglo XX. En estos no sólo se han incluido imágenes de mayor calidad, sino que además en sus propuestas podemos observar a diversos actores históricos, sin importar si son personajes importantes o meros sujetos históricos, características que los tres libros analizados en el presente trabajo poseen.

Cabe subrayar, que la variedad de iconográfica que los LT pueden llegar a presentar es una manera de dotar al material un discurso variado; varias voces que hablan, unos de manera textual otra visual (Valls Montés 2011). Reyes y estadistas cada vez están más acompañados por personas comunes y corrientes: sujetos de la historia. De esta manera le estamos enseñando a través de las imágenes, de manera velada a los alumnos/lectores, que una historia acorde al enfoque, y a su vez a una historia de las mentalidades.

Así pues, la palabra, el concepto se refuerzan notablemente con la inclusión de personajes como artesanos de un determinado gremio novohispano o un esclavo del Imperio Romano, todos ellos mostrando que la Historia es un tejido de grupos sociales, causas y consecuencias, ámbitos que se interrelacionan en el quehacer cotidiano.

El alumno/lector a través de lo que ve, logra generar empatía con los sujetos históricos, y acercarse al periodo histórico y comprenderlo mejor. Todo esto se

---

<sup>109</sup> Valls Montés, "Nuevos retos...", *Op cit*, Pp. 93-100.

puede traducir, finalmente, en crear la curiosidad histórica y un gusto por la disciplina.

Asimismo a la variedad y calidad podemos agregar un elemento no menos importante: el humor. Quizá esto responde a la necesidad de elegir imágenes que busquen despertar en los educandos la curiosidad histórica y el gusto por la disciplina. El sentido del humor –entendido como lo opuesto a la solemnidad– puede estar presente sin caer en lo chusco, lo grotesco o anacronismos. No se trata así pues de hacer una historia eufemística o edulcorada, sino de generar de igual modo empatía, de forma que en los elementos de vida cotidiana el alumno-lector-usuario se identifique. El incluir elementos de humor de manera equilibrada puede resultar en un material más completo, objetivo y a la larga más rico.

Ejemplos de esto podrían ser una pintura de castas donde dos niños juegan (Castillo p. 110, Patria p.63) o unas calaveras de José Guadalupe Posada (Terracota p. 298).

La imagen puede equilibrar o enfatizar el discurso textual. Por ejemplo en temas de política contemporánea que pueden ser tan controversiales las imágenes pueden emplearse para equilibrar y hacer objetivos puntos de vista opuestos. En el libro de Castillo en el tema de “El fin del Unipartidismo” en el último bloque (p. 333), se presentan dos de candidatos políticos que son adversarios como Vicente Fox y Andrés Manuel López Obrador. En el libro de Terracota (p. 460 ) podemos ver a Vicente Fox platicando con Cuauhtémoc Cárdenas. Mientras que en el libro de Patria se ilustra el tema con los logos de diversos partidos políticos (p.264).

Más allá de el tipo de imagen o la elección del material icónico es importante detenernos a reflexionar: si la imagen tienen un poder “especial”, que la palabra no posee, luego entonces ¿por qué son imprescindibles para la didáctica de la historia?, ¿qué puede hacer una imagen que una palabra no?, ¿es posible traducir una imagen a palabras?

En la actualidad se considera que las personas tenemos diversas formas de aprender, de apropiarnos de un conocimiento, noción o habilidad<sup>110</sup>. Entre ellas están: la kinestésica (personas que se relacionan con el mundo a través de su cuerpo), la textuales, la matemática-abstracta, auditiva, y desde luego la visual. Ninguna forma es superior a la otra y pueden coexistir dos o más en un mismo individuo. Así pues todos tenemos al menos una estas formas de aprendizaje, quizá unas más desarrollado que otras.

En el caso del aprendizaje visual, el sujeto puede asociar conocimientos a través de la imagen e incluirlas en sus esquemas de conceptos previamente adquiridos. Además este tipo de personas tienden a recordar más lo que aprenden por medio imágenes (son quienes por ejemplo que pueden ubicarse en el campo o la ciudad por que recuerdan cierto paisaje).

Así pues los docentes cuentan en su grupo con alumnos que acceden al conocimiento por alguna(s) de estas formas, pero no son desarrollados propiamente por la escuela. La escuela tradicional ha favorecido el aprendizaje textual. Como vimos en el trabajo la imagen se fue incorporando paulatinamente en el campo de la enseñanza hasta cobrar un papel preponderante en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El docente y los materiales didácticos comienzan a generar materiales para todo estos tipos de aprendizajes. Los LT cuentan con textos e imágenes, pero también comienzan a aparecer otros recursos como los CDs con música, películas, por mencionar unos cuantos. De manera que las formas de aproximación al conocimiento se ha diversificado, dejó de privilegiar lo textual y memorístico por otras formas que lo complementan desarrollando más que sólo un cúmulo de saberes dentro de un individuo una serie de capacidades lógico deductivas.

La imagen se ha incluido en los programas de estudio y en los materiales didácticos por que a través de esta se puede detonar un aprendizaje significativo so sólo e los alumnos que tienen una aprendizaje visual, sino también se busca potencializarlo en los individuos que cuentan con mayor énfasis en las otras

---

<sup>110</sup> Las inteligencias múltiple propone en estudios un tanto empíricos de seis tipos inteligencias. Para el presente trabajo no profundizó en esta corriente pues existen amplias discusiones sobre método de investigación más que su propuesta.

categorías de aproximación al conocimiento. La imagen es un lenguaje incluyente, que está cada vez más presente en diversos materiales desde un libro álbum hasta un diccionario.

¿Es posible traducir a palabras una imagen? Sartori plantea que la imagen y la palabra no se contraponen sino que se complementan: entender mediante conceptos y entender mediante la vista se combinan en una “suma positiva”, reforzándose o al menos integrándose uno al otro.

Así es que la imagen enriquece y por ello se encuentra incluida como un elemento de primera categoría dentro los programas y enfoques educativos. Se han vuelto importantes para los aprendizajes declarativos y/o factuales como o conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

La imagen puede ayudar a acceder a conocimientos, hacerlos cercanos y empáticos, a hacerlos más concretos cuando resultan sumamente abstractos; por que entre líneas fomentan valores y actitudes de respeto y tolerancia; muestra los antivalores y propicia la reflexión y la crítica. Además entrena al educando-lector a reconocer cánones estéticos y hasta reconocer los periodos históricos.

La clave para poder sacar provecho de la imagen en un LT está en la conducción de la lectura. Esta conducción la debe realizar el docente pero también el libro de texto a través de las voces de los autores y los editores en el texto principal, los pies de figura y la actividades. Se le puede guiar para que realice una lectura de una imagen en lo individual o bien de todo un tema bloque, y así encontrar el discurso metatextual y la uniformidad que caracteriza un periodo.

Esta conducción o acompañamiento se puede realizar hasta que el alumno sea capaz de realizar una lectura icónica autónoma y eficiente; cuando pueda extraer la información (de todos los ámbitos: político, económico, social y cultural), que pueda relacionarlo con sus conocimientos previos y que a la vez sea parte del engranaje para conocimientos posteriores. Para ello es indispensable que los historiadores, autores de los LT, los editores y docentes vean al material icónico como una fuente de conocimiento histórico. Visión que poco a poco la SEP a adoptado.

De tal modo que si convenimos en que la imagen es contenido y herramienta [didáctica], su lectura recoge, amplía desarrolla conocimientos, nociones, habilidades, actitudes y valores, y de que todos los niños cuentan con una alfabetización visual elemental, sobretodo por el contacto permanente con los medios masivos de comunicación, conviene reflexionar sobre lo que se puede hacer en la escuela para aprovechar los conocimientos previos de los niños, y formarles un juicio crítico ante las imágenes. Para esto como ya se dijo, el primer paso será siempre fomentar su lectura.<sup>111</sup>

La inclusión moderna y dinámica de la imagen en los LT resulta una aportación indispensable para generar el pensamiento histórico en los individuos, para que entienda el desarrollo de las sociedades a lo largo del tiempo y el legado cultural que aporta. La imagen en maridaje con el texto permite mostrar las diferentes voces e interpretaciones históricas, permite reconocer las diferentes fuentes históricas dentro de todos los ámbitos y un pensamiento multicausal. finalmente propicia una actitud reflexiva y crítica en torno a las actividades humanas.

El libro de texto permite al historiador comprenderlo como una de las herramientas básicas para de la divulgación del conocimiento histórico y comprender las dinámicas de conocimiento de la sociedad en la que se desenvuelve. Podrá ubicar las delimitantes más comunes de la industria editorial y los intereses del Estado en la educación histórica de la sociedad mexicana.

Finalmente habrá que decir que los tres libros analizados en esta tesis cumplen de manera distinta con los puntos básicos mencionados hasta aquí. Más allá de lo ya dicho particularmente de cada uno de ellos (pp. 116-121), es claro que los materiales no compiten, más que en el mercado, pero habrá que decir que Castillo y Terracota son los que cuentan con un discurso iconográfico como parte de su proyecto editorial. Se puede afirmar esto ya que cada libro tiene una iconografía original, variada y de mayor calidad en su reproducción, tamaño y posicionamiento dentro de la página (diseño). Claramente hay una intención metatextual y didáctica, aunque a veces no se cumple con ella o no es del todo profunda. Pero es claro que se considera a la imagen como una herramienta didáctica indispensable. Es notorio que el papel preponderante de la imagen es una

---

<sup>111</sup> Deceano, *La enseñanza de la historia...*, Op cit. s/p.

preocupación tanto de los autores como de la casa editorial. En el caso del libro de Patria como ya se ha dicho anteriormente, hay un descuido en la elección y reproducción de la imagen (el libro que cuenta con más problemas de calidad de reproducción iconográfica). Pero además también no existe claridad en el discurso visual. Buena parte de la iconografía es pequeña y no se resalta con el diseño. Es importante decir que Trillas es una editorial que tiende a editar libros de texto de diversas asignaturas con problemas en su discurso visual. No obstante hay varias editoriales que tienen una situación parecida como por ejemplo los libros de Larousse o Fernández.

Por otro lado, hay editoriales como Santillana que a pesar de contar con los acervos del grupo Prisa o recursos esto no se refleja en una iconografía tan novedosa o con un diseño que invite a un análisis.

Terracota ha demostrado siendo la editorial con menos recursos y posicionamiento en el mercado de los tres libros analizados, que es posible contar con un proyecto metatextual, donde la imagen tenga un papel didáctico. Proyecto que va de la mano con las tendencias más recientes en cuanto la didáctica de la historia y el papel de imagen.

Urgen en el mercado LT menos enciclopédicos, más de consulta, con textos explicativos y con muchas imágenes que refuercen el aprendizaje de los educandos. Es indispensable que los ministerios de educación del mundo dejen de ver al LT como una enciclopedia de consulta y más como un manual de estudio, enfocado a adolescentes. Muchas veces las editoriales y los ministerios de educación olvidan que actor más importante es el estudiante adolescente, mismo que aún no tiene las herramientas necesarias ni la madurez cognitiva que imaginan para entender los procesos históricos.

## Anexo

### Las imágenes de mi libro de texto de historia...

Para corroborar la visión que los alumnos tienen sobre las imágenes en su libro de texto, se realizó un breve cuestionario a 31 estudiantes de tercer grado de secundaria de escuelas privadas. El sondeo se aplicó en la Escuela Moderna Americana, el Colegio Madrid y el Colegio Suizo, las tres en la Ciudad de México. Cabe destacar que las dos primeras en el ámbito editorial son consideradas “escuelas líder de opinión”. Entonces el ejercicio realizado es una pequeña muestra, cuya función fue únicamente clarificar algunos puntos que he trabajado en la presente tesis.

La encuesta consta de 10 preguntas que los alumnos contestaron de manera anónima, dejando claro sólo su edad, sexo y escuela. Las preguntas podían contestarse con un *si, no, depende y por que*. Para el anexo se organizaron las respuestas en columnas con sus respectivas respuestas, de manera que se pude cuantificar la postura del alumnado encuestado.

Finalmente resultó enriquecedor que esta pequeña muestra de opinión también incluyera libros de texto que no fueron analizados en el presente trabajo ya que permitió contrastar lo investigado en este trabajo.

#### Los libros de texto revisados en la encuesta son:

Libros que no fueron analizados en la presente tesis:

- Pla Sebastián, et al. *México en el tiempo. Historia 2*. Ed. Patria.
- Federico Navarrete, et al. *Historia II*. Ediciones Castillo. (Escuela Moderna Americana ciclo 2012-2013)

Libros que no fueron analizados en la presente tesis:

- Carbajal Huerta, Elizabeth, et al. *Historia 2*. Tercer grado. Ed. Larousse. (Escuela Moderna Americana ciclo 2012-2013)

- Matute Álvaro, et al. *Tiempo 2*. Ed. SM. (Colegio Suizo)

1. Las considero importantes para aprender por que...		
Si	No	Depende
Las imágenes ayudan a aprender sólo a veces. Lo más importante es el contenido de los texto para mi.	No todas me parecen importantes. Creo que hay varias innecesarias.	Pueden proporcionar distintos datos que probablemente no aparezcan en el texto.
Me ayudan a entender lo que estoy leyendo.		
Son extremadamente útiles para establecer la época, la sociedad, el arte y la cultura.		
Lo hace más representativo.		
Complementan e ilustran épocas. También nos dan una idea de cómo era la vida.		
Son una gran fuente de información.		
Te ayuda a entender mejor. Siento que [son] más importantes los mapas.		

2. Las que pertenecen a otra época las considero una fuente de la Historia tan importante como las escritas...		
Si	No	Depende
Por que [...] puedes ver un pedacito de la historia.	No las considero como fuente de la Historia, lo que considero como fuente de la Historia son los escritos.	
Si, en efecto son igual de importantes por que nos proporcionan información.	No; si no se sabe el contexto histórico y/o no se puede interpretar la imagen no sirve. Deben ir de la mano con el texto.	
Son igual de importantes, una complementa a la otra.	No, por que pienso que es mejor leer lo que pasó que intentar sacarlo de las imágenes.	
Podemos ver la imagen original.		
Nos demuestra realmente cómo fue la historia, como algo tangible.		

Nos ejemplifican las costumbres, vestimenta y panorama general de otros tiempos.		
Si, por que al igual que los textos escritos, las imágenes te representan hechos sucedidos.		

### 3. Les presto atención...

Si	No	Depende
Siempre les presto atención, por que complementan el tema visto en clase.	No es algo en que me enfoque mucho.	Depende de su calidad.
Me gustan mucho las imágenes como para ignorarlas.	No me sirven para estudiar.	No suelo prestarles atención a menos que sean llamativas.
Siempre observo las imágenes de mi libro, aunque sea una vez.		Depende mucho de si estoy distraída o no.
Si, el editor las puso es con algún fin.		
Si son importantes no puedes no fijarte.		

### 4. Las observo detenidamente y las analizo en relación a lo que estudio...

Si	No	Depende
Siento que sirven a localizarte temporalmente, pero siento que no se le debe poner gran peso, sino que funcionan como complemento.	No las analizo, sólo las observo.	Sólo las veo y las relaciono por que ya tengo la información.
Son buenas fuentes para establecer históricamente la época que se estudia.	Preferimos [sic] leer el texto y verlas rápido, sin analizarlas.	Sólo cuando considero importante la imagen.
Si por que complementan los estudios, sirven como aprendizaje.	Sólo las veo para darme una idea.	Depende la imagen, sólo los mapas.
		Tampoco las analizo tan a fondo, sólo están ahí por si las necesito.
		Generalmente me intento enfocar más en el texto, las imágenes tienden a

		distraerme.
		Sólo si el texto me parece confuso las analizo como soporte.

5. Las considero únicamente decoración...		
Si	No	Depende
	No, por que ilustran las ideas,	Sirven de vez en cuando, pero casi siempre aligeran la lectura..
	No, por que claramente tienen una función que es visualmente ayudar a entender cómo era la gente y lo que hacían. Pero sólo le dan más peso a lo que hay que estudiar.	
	Por que si ves puras letras no te dan tantas ganas de saber qué pasó.	
	No, por que te ayudan a entender las cosas de una manera más visual.	
	No, por que sirven también para bajar la dificultad de la lectura, sin embargo no son decoración.	
	No, son algún conocimiento casi siempre.	
	Son de gran utilidad ya que aunque no las analizamos mucho, nos dan una gran idea de los acontecimientos que representan.	

6. Procuero establecer el por qué aparecen acompañando mis lecciones de historia...		
Si	No	Depende
La Historia ocurrió, como prueba de ello hay pinturas, grabados e imágenes.	No, simplemente las considero parte del libro.	Depende de la imagen, siento que en ocasiones hay imágenes no muy relevantes al tema.
Así logro entender la razón por las que están ahí.		Hay veces que no puedo.

Por lo general es bastante claro por qué aparecen donde lo hacen.		Hay ocasiones que no tienen nada que ver.
		No entiendo la pregunta.

### 7. Distingo con claridad aquellas que son pintura de las que son grabados y fotografías...

Si	No	Depende
Si, es gracias a la diferencia que existe entre ellas.	No, hay veces que no puedo.	[...] No pienso en ello.
Si, no es tan complicado, además de que por el entorno histórico del que hablan puedes deducir cual es.	No, a veces por la impresión no se ve.	
Si, se nota por la calidad.		
Si, es algo obvio.		

### 8. Distingo imágenes presentes de las del pasado...

Si	No	Depende
Es evidente la diferencia.		
Es fácil distinguirlas por el tipo de vestimenta, tecnología, etc.		
Si, por que se notan los cambios en la sociedad.		
Si, por que muchas veces viene la referencia.		
Si, por que es Historia.		
Si, por que están hechas de distintos materiales.		

### 9. Las actividades del libro con imágenes me resultan muy difíciles...

Si	No	Depende
	No, por qué tengan imágenes no implica que sean más difícil o más fácil.	No he hecho muchas.
	Al contrario, nos ayudan muchísimo.	No hago las actividades del libro.
	No, ya que estudiamos Historia no dibujo.	Nunca hacemos actividades de este tipo.
		No he tenido ese tipo de

		actividades.
		No hay tantas y cuando las hacemos no me cuestan trabajo

<b>10. Siempre leo los pies que las acompañan sin que mi profesor o el libro me los solicite...</b>		
Si	No	Depende
Para ayudarme a saber que es.	No las considero relevantes.	Sólo cuando complementan la información y me interesa la imagen.
Claro, ayudan mucho a entender.	No, a menos de que me pidan hacerlo.	Sólo cuando complementan la información y me interesa la imagen.
Es algo natural para mi.	No les presto mucha atención.	Sólo depende si no entiendo la imagen.
Así tengo una mejor interpretación.		
Así logro saber de que trata.		

## Bibliografía

Arizpe, Evelyn, Styles Morag, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, FCE, México, 2004.

Aguayo Fernando, Roca Lourdes, *Imágenes e investigación social*, Instituto de Investigaciones Dr. José Luis Mora, México, 2005, Col. Historia Social y Cultural.

Aguilar Ochoa, Arturo, *La fotografía durante el Imperio de Maximiliano*, IIE/UNAM, 2001.

Barthes Roland, *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Paidós, Barcelona, 1989, Col. Paidós Comunicación.

Benjamin Walter, Pequeña historia de la fotografía, en:

<http://bibliotecamaguen.chmd.edu.mx/wp-content/uploads/2011/08/walterbenjamin-Historia-de-la-fotografia.pdf>

———, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” en *Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Buenos Aires, 1989.

Berger, John, *Modos de ver*, Gustavo Gili, Barcelona, 2010.

Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona, 2001.

Calabrese, O, *Cómo se lee una obra del arte*, Madrid, 1992.

Campuzano Ruíz, Antonio, “Los medios audiovisuales en la enseñanza de la historia”, en *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*, Laia, Barcelona, 1989, Col. Cuadernos de Pedagogía, p. 181-198.

Cantón Arjona, Valentina, “El valor pedagógico de la imagen” en *Correo del maestro*, Núm. 61, en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2010/2010.htm> consulta: junio 2011

Carretero, Mario, *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Visor, Madrid, 1997. Col. Aprendizaje.

- , María Fernanda González, “Aquí vemos a Colón llegando a América, Desarrollo cognitivo de imágenes históricas”, en *Cultura y Educación*, Núm 20, 2008, P. 217-227.
- , María Fernanda González, *La “mirada afectiva” en la historia: lectura de imágenes históricas e identidad nacional en Argentina, Chile y España*, en [http://www.uam.es/otros/eduhist/downloads/mirada\\_afectiva.pdf](http://www.uam.es/otros/eduhist/downloads/mirada_afectiva.pdf) Consulta: enero 2011.
- , Prats, Joaquín, Lima, Laura, *Et al, Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, SEP/UPN, México, 2011.
- , James F. Voos (comps), *Aprender y pensar la historia*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2004.
- Castiñeiras González, M.A., *Introducción al método iconográfico*, Ariel, Madrid, 1998, Col. Patrimonio Histórico.
- Castellanos, Ulises, *Manual de Fotoperiodismo. Retos y soluciones*, UIA/Proceso, México, 2003.
- Chartier, Roger, *Cultura escrita, literatura e historia*, FCE, México, 2006, Col. Espacios para la lectura.
- Conaliteg, *El libro de los que hacen libros. Testimonios de trabajadores de la Conaliteg*, Conaliteg/SEP, México, 2009.
- Cooper, H, *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*, Moroata, Madrid, 2002.
- Cruder, Gabriela, *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Stella/La Crujía, Buenos Aires, 1999.
- Darnton, Robert, *El coloquio de los lectores. Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores*, FCE, México, 2004.
- Oliver Debroise, *Mexican Suite. A History of photography in Mexico*. Ed. University of Texas Press, EUA, 2001.

- Deceano, Soledad, "La enseñanza de la historia y las imágenes de los libros de texto gratuitos", en [www.latarea.com.mx/articu/articu9/deceano9.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/deceano9.htm) Consulta: noviembre 2010.
- Durán, Teresa, "Ilustración, comunicación y aprendizaje" en Revista de Educación, núm. Extraordinario. 2005. p 239-253, en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/informes-anales/indbi336338.pdf?documentId=0901e72b8126ae87> Consulta: noviembre 2013.
- , *Leer antes de leer*, Anaya, Madrid, 2002.
- Freedberg, D., *The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response*, University of Chicago, 1989.
- Freund, Gièle, *La fotografía como documento social*, EGustavo Gilli, México, 1993, Col. GG Mass Media.
- Gaskell, Iván, "Historia de las imágenes" en Burke Peter (ed.) *Formas de hacer Historia*, Alianza Editorial, Madrid, 1999, Col. Alianza Universidad. P. 209–239.
- García Hoz, Víctor (dir), *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria*, Ediciones Rialp, Madrid, 1996.
- Gombrich, E.H., *Los usos de las imágenes. Estudios sobre función social del arte y la comunicación visual*, FCE, México, 1999.
- González Gallego, Isidro, et al, "La iconografía en la enseñanza de la Historia" en Íber, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Ed. Grao, Barcelona, 2000.
- Haskell, Francis, *History and its Images. Arte and interpretation of the past*, Yale university Press, Londres, 1995.
- Lerner, Victoria (comp), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia*, Fundación SENTE, México, 1997. p. 208.
- Levstik, Linda S, Keith, C, Barton, *Doing History. Investigating with children in elementary and middle schools*, LEA, Londres, 2005.

- Lima, Laura, et al, "La enseñanza de la Historia en la Escuela Mexicana", *Proyecto Clío 36*, en <http://clio.rediris.es> Consulta: noviembre 2013.
- , et al, "Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México", *Proyecto Clío 36*, en <http://clio.rediris.es> Consulta: noviembre 2013.
- , *Formación docente: "necesidades y retos"* en revista *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*, primavera, UPN: México, 2011, p. 60-67.
- , *La enseñanza de la Historia a debate. Entrevista con Laura Lima, e, Revista Educar. Tercera época*, Núm. 34, julio-septiembre, México, 2005, pp. 87-90.
- Mjør Ingeborg, "Servir de guía en los álbumes: retos de la cognición y la connotación" en *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro –álbum*. Banco del libro/Grerel, Venezuela, 2010, Col. Parapara Clave. P. 176-184.
- Murphy, Julia, *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y secundaria*, Grao, Barcelona, 2011.
- Osorio Alarcón, Fernando, "La función educativa de la fotografía", en *Didáctica de los medios de comunicación*, SEP, México, 1998, p. 67-90.
- Pagés, Joan, Santiesteban A, "Ciudadanía global: los conflictos internacionales" en *Educación para la ciudadanía y para los derechos humanos. Proyecto Cives. 3º ESO*, Laberinto, Madrid, 2007.
- Panofsky, Erwin, *El significado de las artes visuales*, Alianza Editorial, Madrid, 1991.
- , *Estudios sobre iconología*, Alianza Editorial, Madrid, 1996.
- Pérez Martínez, Anel, "Las posibilidades históricas del concepto niño lector" en *Revista Imágenes del instituto de Investigaciones Estéticas*, UNAM, México, 2009, en:  
[http://www.esteticas.unam.mx/revista\\_imagenes/rastros/ras\\_perez01.html](http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/rastros/ras_perez01.html)  
 Consulta: noviembre 2013.

- Petit, Michele, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, FCE, México, 2004.
- Prendes Espinosa, María Paz, “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la Imagen?” en *Enseñanza*. Núm. 13, Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.
- , “Análisis de imágenes en textos escolares: descripción y evaluación” en *Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa*, 1997, recuperable en: <http://www.lmi.ub.es/te> Consulta: noviembre 2013.
- Pulckrose, H., *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Morata, Madrid, 2000.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo, *Libro para el maestro*. Historia Sexto Grado, SEP, México, 1994.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo, *Libro para el maestro*. Historia Cuarto Grado, SEP, México, 1994.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo, Sánchez Cervantes, Alberto, Aberro, Solange, et al *Historia de México. Guía para el maestro*, SEP, México, 1992.
- Revista Iber, (varios), *La iconografía en la enseñanza de la historia*, Ed. Grao: Barcelona, Num. 26, 2000.
- Sartori Giovanni, *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, Buenos Aires, 1997.
- SEP, *Ciencias Sociales. Quinto Grado*, SEP, México, 1978.
- SEP, *Planes y programas de Estudio. 1993. Educación Básica. Primaria*, SEP, México, 1993.
- SEP, *Planes y programas de Estudio. 1993. Educación Básica. Secundaria*, SEP, México, 1993.
- SEP, *Historia y su Enseñanza I. Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México, 1999.
- SEP, *Historia y su Enseñanza II. Licenciatura en Educación Primaria*, SEP, México, 1999.
- SEP, *Introducción a la Enseñanza de: Historia. Licenciatura en Educación Secundaria*, SEP, México, 2000.

SEP, *Funciones y recursos de las imágenes en la enseñanza de la historia*. Documento entregado en el Taller para autores y editores. Historia. Secundaria. 2007.

SEP, *Programa de Historia. Educación Básica. Secundaria. 2007 SEP: México*, en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia/programa/histo.pdf> Consulta: octubre 2010.

SEP, *Acuerdo Secretarial 385*, Diario Oficial de la Federación, 2007 en: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Secundaria/Plan/Acuerdo385.pdf> Consulta: noviembre 2013.

SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia.* SEP, México, en: [http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Historia\\_SEC.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Historia_SEC.pdf) Consulta: octubre 2011.

Trepat, Cristòfol-A, Pilar Rivero, *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*, Grao, Barcelona, 2010.

Uribe Verónica, *Brevísima historia del libro ilustrado para niños*, en: <http://www.slideshare.net/carmenpromera/ver-para-leer-acercndonos-al-libro-lbum> Consulta: noviembre 2013.

Valls Montés, Rafael, "Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia: Entre textos y contextos", en *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes, Mérida Venezuela, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/652/65200603.pdf> Consulta: enero de 2011 o bien en *Revista de Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 13, No 29-30, 2001. P. 93-100. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562086> Consulta: diciembre 2013.

———, *Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas en Revista de Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 13, No 29-30, 2001. P. 93-100. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562086> Consulta: diciembre 2013.

Villa Lever, Lorenza, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, Conaliteg/SEP, México, 2009.

Villamaina Carla, "O Didático projeto araribá historia" en Revista HISTEDBR Online, Campinas, núm. especial, p.20-35, en: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art02\\_37e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art02_37e.pdf)  
Consulta: junio 2012.

Veen Wim, *Una nueva fuerza de cambio: el Homo Zappien*, en: [www.slideshare.net/HansMestrum/homo-zappiens/](http://www.slideshare.net/HansMestrum/homo-zappiens/) Consulta: Junio 2012

### **Libros de texto analizados:**

Navarrete Federico, Ribó Eulalia, Carreño Tania, *Historia II. Tercer grado, Secundaria*, Ediciones Castillo, México, 2008.

Plá, Sebastián, Sosensky, Susana, *México en el tiempo. Historia 2. Tercero de secundaria*, Patria, México, 2008.

Torres Puga, Gabriel, Arriola Díaz Virruel, Luis Alberto y Aboites Aguilar, Luis, *Historia 2. Terracota*, México, 2008.