



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

EDICIÓN DE LIBROS DE TEXTO ELABORADOS POR
EDITORIALES INDEPENDIENTES PARA EDUCACIÓN BÁSICA
EN MÉXICO

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD
PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS
PRESENTA:
CARLOS ESTEBAN CUENDIA PÉREZ

ASESOR: MTRO. SEBASTIÁN SANTANA JIMÉNEZ



CIUDAD DE MÉXICO

2016



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.



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.



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.

Índice general

Presentación	III
Justificación	VI
Capítulo 1. Materiales educativos para nivel básico elaborados por editoriales independientes	1
Introducción: Tipología de materiales educativos	1
<i>Concepto</i>	1
<i>Rasgos generales</i>	4
1.1. Libros de texto	18
1.1.1. Concepto	18
1.1.2. Características particulares	22
I. Contenido	22
II. Formato	26
<i>Divisiones principales y algunas partes ya reconocidas</i>	29
<i>Partes y elementos de las «unidades de contenido»</i>	45
<i>Especificaciones sobre los componentes de las «unidades de contenido» y del Bloque</i>	69
III. Estructura	117
<i>Primer nivel</i>	117
<i>Segundo nivel</i>	128
IV. «Diseño visual»	156
V. Soporte	164
1.2. «Libros del docente»	170
A. «Guía para el docente»	177
B. Solucionario	180
C. «Edición anotada del libro del alumno»	182
1.3. Otros materiales didácticos	184
A. «Cuadernos de trabajo»	185
B. Obras de consulta	189

C. Libros de divulgación	191
D. Libros de literatura infantil y juvenil	195
Capítulo 2. Descripción estándar del proceso de edición del libro de texto	203
2.1. Definición del proceso	203
2.2. Proceso de edición en LT	208
2.2.1. Etapa de planeación	212
<i>Diseño general de la obra</i>	217
« <i>Plan de obra</i> »	219
<i>Cronograma</i>	225
2.2.2. Etapa de ejecución	229
I. Autoría-preedición	231
II. Corrección de estilo-edición	246
III. Edición-diagramación	252
IV. Diagramación-lectura de pruebas	260
2.2.3. Etapa de revisiones posteriores	270
V. Revisión de <i>plotters</i>	271
VI. Correcciones a solicitud de dictamen	273
VII. Actualizaciones	276
Conclusiones	280
I. Los alcances de esta exposición	280
II. El estudiante de Letras Hispánicas frente al medio editorial	282
III. El medio editorial educativo: una propuesta de trabajo	286
Fuentes de consulta	292
I. Bibliografía	292
II. Documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP)	293
III. Páginas web	295
Glosario de términos acuñados y recuperados	296
Índice de figuras	299

Presentación

Este proyecto persigue un doble propósito. Por una parte, da cuenta de las actividades laborales que he desempeñado desde mi egreso, en 2001, de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas; pero, más que trazar una trayectoria, describe la naturaleza de las diversas funciones que conozco y que he realizado en el quehacer editorial, particularmente en la producción de materiales educativos, y en específico en la edición de libros de texto, a la cual me he dedicado de 2002 a la fecha. Por otra parte, quiere servir como nota introductoria a cualquiera —a cualquier egresado de esta carrera— que desee conocer una opción en su ejercicio profesional que sea alternativa a la docencia, la investigación, la creación literaria, la edición literaria: todas ellas, el primario abanico de posibilidades que se le presentan como estudioso de la lengua; reales y necesarias, pero no siempre suficientes para dar cabida a las expectativas profesionales y personales de los estudiantes de Letras Hispánicas, ni tan amplias que garanticen a éstos un espacio de trabajo al término de la licenciatura o en su transcurso.

El planteamiento de esta exposición es complicado. No abundan los libros que expliquen el proceso de edición, y mucho menos de los libros de texto. Los hay que tratan una fase del quehacer editorial en general, por ejemplo de su corrección —son tan comunes los manuales de criterios editoriales que *casí* toda editorial tiene uno propio—; pero no los hay que, acaso didácticamente, y de principio a fin, expliquen un procedimiento estándar a quien, fuera de una empresa, ajeno a la industria editorial, se asome a conocer esta labor.

Esta condición puede deberse a varias razones: una de ellas, que el quehacer editorial es —en nuestro país al menos— un oficio en vías de profesionalización. Es decir, se trata de una actividad práctica que se aprende “sobre la marcha”, en el enfrentamiento directo con los problemas cotidianos, y en la que los editores se capacitan unos a otros, a nivel particular. Ciertamente es que ha habido cursos y diplomados sobre el trabajo editorial —el diplomado de Versal, por ejemplo— y que en años recientes se estableció la Maestría en Diseño y Producción Editorial

en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); pero todavía no existe una carrera de licenciatura en edición, ni se tiene noticia de fuentes que propongan una terminología técnica universal o que hagan un tratamiento teórico-metodológico de sus fases, fenómenos y elementos. Existe, eso sí, una jerga instrumental, compuesta de palabras y expresiones que refieren acciones concretas y rasgos específicos; pero ésta, en muchos casos, procede de la imaginaria de editores y tipógrafos y, por ello, es inestable: varía según el contexto y algunos de sus “tecnicismos” tienden a caer en desuso por el empleo de las nuevas tecnologías, que además importa términos del inglés.

Otra razón por la cual es difícil encontrar materiales de aprendizaje sobre edición, en general, y sobre edición de libros de texto, en particular, es que esta actividad ofrece muchas variantes. El solo hecho de tener que diferenciar entre la edición de una obra de divulgación, la de una obra de literatura, la de una publicación periódica y la de un libro de texto, ya da indicio de que, pese a que esta actividad puede ser, en esencia, la misma en todos los casos, a la vez sigue procesos distintos, según el tipo de publicación de que se trata, en el soporte —electrónico o impreso— al que se destina y el lugar —la empresa o la institución— donde se realiza. Puede afirmarse que, contra la añeja aseveración de que “un buen editor edita cualquier cosa”, conforme pasa el tiempo cada tipo de publicación exige cierto grado de especialización. Más aún: pretender que puede uniformarse el proceso de edición de un libro de texto —apenas uno de los distintos tipos de publicaciones— mediante un solo procedimiento, implica el riesgo de cometer un error. En la práctica, cada empresa editorial, cada equipo editorial y cada editor tiene “su propia manera de hacer las cosas”, aunque todos ellos deban someterse a factores ineludibles como las limitaciones del tiempo, las circunstancias específicas del contexto, las necesidades del mercado y la solvencia económica.

Por ello, en vez de explicar o definir el proceso de edición de los libros de texto, sólo es posible —al menos en este momento— hacer una descripción general que contenga todas las variantes a fuerza de abrirse a ellas: tocar los puntos básicos bajo advertencia de probables, y aun inevitables, excepciones. Descripción que

parte de la experiencia personal en este ámbito; del análisis de cuanto ha sido posible investigar, por diversos medios, en torno al tema; y de una tentativa de síntesis sistemática y objetiva.

Con el fin de hacer esta exposición lo más clara posible, la he dividido en dos partes o capítulos. El capítulo 1 sirve para contextualizar; explica cuáles son los materiales educativos más comunes, su propósito y, *grosso modo*, sus características, para ubicar entre ellos a los libros de texto. Desde luego, será en estos últimos, en particular los de educación básica —preescolar, primaria y secundaria—, y en específico los que se publicaron entre 2006 y 2013 —asimismo, con referencia ineludible a los que se realizaron anteriormente—, a los que dirija mi atención, por ser los materiales en que he concentrado mis actividades laborales. En este primer capítulo deberé tomar prestados algunos conceptos de pedagogía, al referirme a los enfoques didácticos que, tanto en su forma como en su contenido, brindan fundamento teórico a esta clase de publicaciones.

El capítulo 2 describe las diversas fases o actividades que entraña el proceso editorial. En esta parte habrá que distinguir entre tal *proceso editorial* y la *edición del texto*: esta última, la fase que corresponde a la preparación del material de autor para su publicación. Me propongo clarificar este involuntario juego de palabras, para explicar, en suma, cuanto corresponde a las fases del proceso editorial que me compete directamente.

Para concluir, hago una breve exposición de mis conclusiones sobre el tema, basadas en la experiencia directa, sobre las oportunidades de desarrollo personal y profesional que ofrece esta actividad, así como las necesidades que pueden cubrir, dentro del medio, los egresados de Letras Hispánicas que tengan interés en integrarse a él.

Justificación

En el apartado previo enuncié el propósito que motiva este trabajo y, al hacerlo, referí que lo sustentó con la trayectoria que ha seguido mi desempeño profesional, desarrollada en gran medida en la industria editorial educativa, específicamente en empresas editoriales que publican libros de texto de nivel básico. Ahora considero oportuno extenderme en este último punto, para justificar el interés personal que da pie a esta exposición como tema de mi proyecto académico por encima de otros temas posibles y, sin duda, mucho más apegados o cercanos a los que se aborda cuando se estudia la carrera de Letras Hispánicas.

Debo señalar, primero, que mis actividades laborales relacionadas con la carrera se inician propiamente en el mundo editorial, aunque no en la producción de libros de texto. Mis experiencias anteriores a esas actividades, siendo breves y escasas, habían sido completamente ajenas al medio académico y no me requerían la aplicación de los conocimientos adquiridos “en clase”. En otras palabras, nada tenían que ver con los libros de literatura, con la teoría literaria o con las nociones de gramática y lingüística, por lo que no me exigían aportaciones relativas a estos aprendizajes, aunque sí me enriquecían con todas las enseñanzas personales que brinda el trabajo, cualquiera que éste sea.¹

Así pues, mi ejercicio profesional comienza formalmente a finales de 2000 y principios de 2001, cuando trabajé, primero como lector de pruebas *freelance*, y luego como asistente editorial —ya formando parte del equipo interno—, en Diagrama Casa Editorial: un taller que se encargaba del proceso de edición de algunos libros para editoriales como Planeta y Santillana, bajo cuyo sello se publicaban. En este caso, por tratarse de obras de divulgación y no de libros de

¹ Si bien, considero justo mencionar, aunque en lugar aparte, la incursión que tuve como becario, durante la segunda mitad de 2000, en el proyecto *Diccionario de escritores mexicanos del siglo XX*, coordinado por la Dra. Aurora M. Ocampo Alfaro, en el Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas. Pese a que mi participación en él duró apenas seis meses y tuvo alcances modestos —puesto que me dedicaba exclusivamente a elaborar fichas bibliohemerográficas—, no podría ignorarla como parte de mi formación profesional, en vista de que significó una magnífica oportunidad —y no desperdiciada— de tener acceso a fuentes informativas que desconocía, así como de reafirmar algunos conocimientos y adquirir otros, gracias a la generosidad de la Dra. Ocampo y de mis compañeras de equipo.

texto, se cumplía un proceso editorial “ordinario” o “estándar” —distinto del que me ocupa en este informe—, limitado al cuidado de la edición, la investigación iconográfica —puesto que se trataba de materiales ilustrados—, la formación de las páginas —en QuarkXPress, por ese entonces— y la revisión de pruebas (lo que anteriormente se conocía como “galeras”). Los procesos previos o posteriores al cuidado editorial —por ejemplo: la planeación de la obra o, en el extremo contrario, su impresión y distribución— correspondían a las empresas para las cuales trabajaba Diagrama; si bien, algunas veces, ésta podía encargarse del diseño de la obra. Pero el trabajo de Diagrama, en general, terminaba con el envío, a la editorial correspondiente, de la obra terminada: en CD, los archivos digitales; y en papel Bond, una impresión láser, y a color, de las páginas.

Como asistente editorial, mi labor consistía únicamente en hacer cotejos de pruebas; corregir originales de autor o, de manera ocasional, revisar el trabajo efectuado por algún corrector externo; elaborar los pies de imagen —ya que, como he señalado, los libros eran ilustrados—; y buscar en la base de datos —que utilizaba la plataforma Filemaker— las fotografías más adecuadas para cada proyecto. Sin embargo, esta etapa significó un periodo de aprendizaje decisivo, pues no sólo apliqué cuanto sabía respecto a criterios editoriales y normas de uso del lenguaje, que había aprendido durante la carrera,² sino que conocí muchos otros, además de que adquirí nociones generales sobre el proceso editorial y técnicas para la realización de ese trabajo. Además, como los materiales que se encargaban a Diagrama por ese tiempo eran obras enciclopédicas sobre México y su historia,³ la interacción con estos materiales amplió mis conocimientos sobre el tema y contribuyó a trazar mi perfil como editor de textos asociados a la divulgación educativa, que se definiría en mi siguiente empleo y se afirmaría en los subsiguientes.

² Especialmente en el primer semestre de la asignatura Iniciación a las Investigaciones Literarias y Composición, que cursé con la Lic. Yolanda Bache Cortés.

³ Entre otras, *Milenios de México*, de Humberto Musacchio; *Gran historia de México Ilustrada*, coordinada por Josefina Zoraida Vázquez; *Los presidentes de México*, de José Manuel Villalpando y Alejandro Rosas; y la colección *Grandes Protagonistas de la historia mexicana*, coordinada por José Manuel Villalpando.

Entre julio de 2002 y enero de 2003 formé parte del equipo editorial del área de preescolar y primaria de Ediciones SM, empresa que edita y publica, principalmente, libros de texto y de literatura infantil y juvenil. Fue allí donde comencé a trabajar propiamente con materiales educativos, en particular con libros de texto de nivel primaria, y específicamente con los que corresponde a la asignatura de Español. Sin embargo, no ejercía aún funciones como editor, ya que, por una singular disposición organizativa —que no duraría mucho tiempo—, ingresé como redactor o “autor interno” de libros de Español.⁴ Esto quiere decir que mi función consistía únicamente en escribir o “redactar” algunos libros de texto. Poco fue entonces lo que pude conocer en torno al proceso editorial. En cambio, mis aprendizajes se concentraron en la naturaleza de estos libros —en aquellos en que me correspondió involucrarme, y que fueron los de Español, de tercero y quinto grados de primaria—: en sus contenidos, en su relación con los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública, en su diseño general y su estructura interna y, sobre todo, en el enfoque metodológico bajo el cual se elaboraban, y que era el constructivista. Durante el tiempo que permanecí en la editorial, tuve oportunidad de asistir, junto con mis compañeros de equipo, a dos breves cursos introductorios al enfoque constructivista aplicado a libros de texto. Cursos financiados por la editorial e impartidos en sus instalaciones. Respecto al proceso editorial, y concretamente al de edición, sólo pude conocer algunos detalles sobre la importancia que se concede en este ámbito a las fases de revisión —sobre las que hablaré en la segunda parte de este informe— y, en general, al trabajo sistemático.⁵

Más adelante, entre septiembre de 2003 y mayo de 2004, fui editor asistente de Ciencias Sociales en la editorial Nuevo México, sello del grupo Santillana especializado, por ese tiempo, en editar libros de texto de nivel primaria con el enfoque constructivista. Durante ese periodo me concentré en las asignaturas de

⁴ Durante el breve periodo que duró esta estructura organizativa, y que fue apenas de seis meses, el área de preescolar y primaria se compuso de un coordinador general, coordinadores por asignatura (equivalentes a editores), asistentes editoriales y redactores.

⁵ De esa experiencia se deriva finalmente mi participación como coautor en la obra *Español 5* (libros del alumno y del docente) de la serie Ser y Saber.

Historia, Educación Cívica y Ética —ahora Formación Cívica y Ética— y Valores. O, mejor dicho, en las secciones correspondientes a esas asignaturas en los libros que preparaba la editorial, ya que en ese momento los proyectos eran, en su mayoría, libros integrados de actividades: libros que comprendían todas las asignaturas en cada grado de primaria.⁶ Fue a partir de entonces que comencé a intervenir de manera directa en el proceso de edición de los libros, pues me encargaba de revisar, corregir y reescribir originales de autor, preparar los materiales para diagramación —diseñando los *dummies* de editor, de los que trataré más adelante—, efectuar cotejos de páginas y, ocasionalmente, interactuar con los autores. Desde luego, tales labores me permitieron aprovechar esta nueva etapa de mi trayectoria profesional tanto en conocer más a fondo el diseño y la estructura de los libros de texto como en perfeccionar las habilidades que había adquirido en las experiencias anteriores. Además, me vi obligado a poner a prueba mi versatilidad, pues ya no trataba con la asignatura que correspondía a mi campo como egresado de Letras.

Posteriormente, entre marzo y julio de 2005, hice un paréntesis en el trabajo con libros de texto. Durante este tiempo formé parte del equipo editorial de Plaza y Valdés, una empresa que publicaba obras diversas y dirigidas a distintos públicos, pero no materiales para Educación Básica. Allí, pese a que ocupaba el cargo de asistente editorial, mi labor consistía, o en la revisión y el cotejo de correcciones, o en la elaboración de éstas. Por ello, tanto mis aportaciones como mis aprendizajes fueron mínimos: me limitaba a aplicar algunos de los criterios editoriales que había aprendido en Diagrama y las normas básicas de uso del lenguaje que conocía desde los años escolares, pero no revisaba el contenido de los textos ni su estructura. Podría decir que fueron meses de práctica en el ejercicio de corrección.

En julio de 2005 regresé a los libros de texto, al incorporarme al equipo editorial de Ediciones Castillo, empresa que había sido recientemente adquirida por el

⁶ Los proyectos fueron: *Libro Integrado*, de varios autores, primero a sexto grados (libro del alumno y edición anotada para el maestro); *Guía XXI*, de varios autores, quinto y sexto grados (libro del alumno y edición anotada); y *Formación Cívica y Ética 5º*, de Elfride Dolores Eimanns y María Guadalupe Anaya, y *Formación Cívica y Ética 6º*, de Catalina Gloria Canedo y María Teresa Armendáriz (en ambos casos, libros del alumno).

Grupo Macmillan (después, Corporativo Macmillan). Mi experiencia laboral en este sitio tuvo dos etapas principales: la primera, en que fungí como asistente editorial en la coordinación de Formación Cívica y Ética, y que abarca del momento de mi ingreso a mayo de 2006; y la segunda, en que fui editor en la misma asignatura, y que se prolonga desde esta última fecha hasta la de mi salida, en junio de 2010. No obstante, subyacen también dos periodos, asociados a las distintas administraciones del área editorial, ya que se relacionan con la forma de trabajo establecida, con los ritmos de producción, con la diversidad de libros publicados, las funciones de cada integrante del equipo, con las políticas y requerimientos de desempeño de los involucrados en el proceso editorial —equipo interno y colaboradores externos—, e incluso con los criterios aplicados y las características de los materiales (en el caso de Ediciones Castillo, los cambios en la dirección editorial influyeron en el estilo del diseño general de los libros). El primer periodo existía antes de mi incorporación a la editorial y se mantuvo hasta la primera mitad de 2008, cuando comienza el segundo, que observé hasta el día de mi partida.

No obstante, en esta etapa, mis funciones apenas variaron. Puedo decir que, en términos generales, realizaba las mismas actividades como editor que como asistente, salvo que, como editor, debía hacerme responsable de la calidad de los libros que me correspondían y del cumplimiento adecuado de los procesos, además de que intervenía con mayor influjo e iniciativa en el diseño general de estas obras y tenía una interacción más relevante con los colaboradores externos, con los integrantes del equipo interno involucrados, e incluso con los autores de los libros. Asimismo, aunque la mayor parte del tiempo trabajé en libros de Formación Cívica y Ética de nivel secundaria, por distintas circunstancias también edité o participé en alguna fase del proceso de edición de libros de distintos grados de primaria, de ésta y de otras asignaturas, y de otras asignaturas de nivel secundaria.⁷ Sólo en un principio llegué a intervenir, como revisor, en la edición de

⁷ Sólo mencionaré aquí algunos proyectos entre los que considero relevantes para mi formación: la serie de cuadernos de trabajo de primaria *Formación Cívica y Ética para vivir y convivir*, de Silvia Conde Flores, de primero a sexto grados (con sus solucionarios para el docente); los cuadernos de trabajo para secundaria *Música 1 y 2*, de Adán Carro Pérez y Rubén Heredia Vázquez, y *Música 3*, de Adán Carro Pérez (los tres con su respectiva guía para el docente); los libros para secundaria *Formación Cívica y Ética 1 y 2*, de Elizabeth Carbajal Huerta y Reyna Adela Villegas Reyes (ambos con su

libros de preescolar, por lo que mi conocimiento de ellos proviene de su lectura y de su conexión con los libros de los primeros grados de primaria, como parte del mapa curricular de Educación Básica.

Todos estos libros se diseñaron con base en el enfoque de competencias, aunque durante largo tiempo se aplicó un enfoque híbrido, al que podemos llamar “constructivista para el desarrollo de competencias”. Mis conocimientos sobre el tema provienen primeramente de los programas oficiales, donde se explica los conceptos de competencias, aprendizajes esperados y modalidades de trabajo (proyectos y secuencias didácticas), entre otros. Junto con esto, en el primer periodo administrativo de la editorial (en julio de 2007), asistí con otros editores a las sesiones de un taller sobre el enfoque de competencias y el desarrollo de contenidos en los libros de texto, organizado por la Secretaría de Educación Pública; mientras que, en el segundo (en septiembre de 2009), participé en un curso-taller sobre competencias financiado por la editorial e impartido dentro de sus instalaciones. Si bien, mis aprendizajes, por lo que concierne al enfoque metodológico, a los pormenores del proceso editorial y a las características de estos libros, han tenido tres fuentes principales: algunos compañeros de trabajo (editores, diseñadores, ilustradores, etcétera), los libros mismos —todos los que debía editar, corregir o sólo revisar— y algunos de los autores de estos libros (cuyo trato fue siempre, de una u otra manera, aleccionador).

A lo largo de esta etapa de trabajo observé tres hechos que han sido decisivos para la elaboración de este informe. El primero de ellos es el desconocimiento que hay sobre qué son, cómo son y cómo se elaboran los libros de texto.⁸ Ya desde mi

Bitácora para el docente); el libro para secundaria *Formación Cívica y Ética II*, de Silvia Conde Flores; el cuaderno de trabajo para secundaria *Nuevoleoneses del siglo XXI*, de Manuel Guadalupe Muñiz García y Jesús Humberto González González (con solucionario para el docente); y el libro para secundaria *Formación Cívica y Ética II*, de Carlos Lagunas Villagómez, Alberto McLean Rodríguez y Elena del Rey.

⁸ Hasta el momento de escribir estas líneas, escucho con sorpresa cómo una gran cantidad de gente considera todavía que una de las grandes fallas de estos libros, así como, en general, del sistema educativo de nuestro país, es el privilegio de la transmisión de datos sobre el análisis de los mismos, o de los ejercicios de memorización sobre otros que permitan la comprensión de contenidos y que fomenten la creatividad. Desde 2003, al leer directamente las páginas de estos materiales, encuentro que esas características son casi inexistentes. Todavía hay conceptos que deben aprenderse sin equívoco (o “memorizarse”), todavía hay una historia oficial, todavía hay crucigramas; pero, desde la aplicación del constructivismo, las actividades de los libros se plantean de manera que los alumnos efectúen un trabajo complejo que, como se verá más a fondo en el

experiencia en Ediciones SM tenía idea de que en el medio editorial se menospreciaba o se estimaba poco, como publicaciones, a los libros de texto, y principalmente a los de Educación Básica. Las razones de este rechazo se asociaban al desprestigio de la SEP como institución educativa, a la escasa importancia que se concede a estos libros dentro del panorama cultural, a su función como instrumento político de control de las masas y a la sospecha de que no se requiere contar con una formación cultural y una inteligencia sobresalientes para escribirlos o para editarlos (a diferencia de lo que puede imaginarse respecto a otras publicaciones, como las revistas literarias o de tema político).⁹ Para mí mismo, estos libros empezaron a existir como opción, como campo de trabajo —digno y a la par de cualquier otro—, al ingresar a Ediciones SM, ya que,

primer capítulo de este informe, involucra las habilidades de pensamiento definidas por la Taxonomía de Bloom: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

⁹ Frente a estos prejuicios, cabe recordar que el surgimiento del LT gratuito en México —destinado a escuelas primarias—, hacia 1960, no sólo significó una de las mayores realizaciones en materia educativa para nuestro país, sino que involucró a algunos de nuestros escritores más destacados. Entre ellos, a Jaime Torres Bodet, como secretario de Educación Pública, en el gobierno de Adolfo López Mateos; a Martín Luis Guzmán, como presidente de la entonces recién creada Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (fundada en 1959), encargada de convocar autores al concurso de elaboración de estos materiales y de efectuar su publicación; y a José Gorostiza y Agustín Yáñez, como vocales en la misma Comisión. Incluso existe el siguiente detalle anecdótico que puede dar una idea de la seriedad con que se tomó inicialmente la elaboración de estos libros: “Antes de proceder a su edición, sabido es que Martín Luis Guzmán revisaba personalmente los originales, y lo mismo hacía Torres Bodet, lo que revela el celo e interés de ambos por conseguir una buena obra”. (Vid. Arquímedes Caballero y Salvador Medraño, “El segundo periodo de Jaime Torres Bodet: 1958-1964. Los libros de texto gratuitos”, en Fernando Solana *et al.* (coords.), *Historia de la educación pública en México*, pp. 372-377.) Desde luego, con esta referencia no pretendo hacer labor vindicativa de publicaciones a las que hoy en día se considera menos “humanísticas” que “comerciales”, instrumentos del “Sistema”, medios de transmisión ideológica de los grupos en el Poder y de los usos burocráticos del lenguaje, herramientas poco eficaces para el cumplimiento de su finalidad pedagógica. Estas objeciones despreciativas de su valor cultural no se someten a discusión en este trabajo, aunque podrían servir como tema de análisis en tesis de otras disciplinas —Historia, Sociología, Pedagogía, Lingüística, etcétera—, al igual que todos los tópicos abordados a lo largo de estas páginas. Simplemente, quiero señalar que, al parecer, hubo momentos, en la historia de nuestro país, en que estos materiales merecieron especial atención de la sociedad en general, y, en particular, de algunos miembros de nuestra “comunidad intelectual”, antes de que el paso del tiempo los asimilara a la intrincada urdimbre de trámites y procedimientos, y de objetos que pueblan nuestro espectro sociocultural, y en el cual cuesta trabajo distinguir detalles o reparar en que, cuanto hay a nuestro alrededor, cuanto utilizamos o nos presta algún servicio, ha sido hecho por alguien —y aprobado por alguien más—, de alguna manera, en alguna parte, siguiendo un proceso, bajo cierto “control de calidad”, dentro de un plazo específico —acaso periódico—, con criterios definidos, con materiales concretos. ¿Por qué no habría de prestarse un poco de atención a todo ello? Por lo pronto, para saber más sobre la historia y la importancia del LT en México, puede consultarse la obra *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, que compendia diversos ensayos sobre el tema y cuya ficha bibliográfica se consigna en la sección *Fuentes de consulta* de este trabajo.

previamente, oculto entre la gran diversidad de periódicos, revistas y libros, este tipo de publicaciones me resultaba indiferente, o acaso repulsivo, cuando lo asociaba a los pésimos libros que me acompañaron durante los años de secundaria. El esmero, el cuidado, la precisión con que se les diseñaba en esa editorial cambiaron mi percepción sobre ellos. Más adelante sabría que el contenido había mejorado mucho desde que yo era estudiante, debido, en gran medida, a los cambios de enfoque educativo. Pero el desconocimiento generalizado sobre el proceso de edición y sobre todo cuanto concernía a estos materiales me quedó muy claro en Nuevo México y en Ediciones Castillo, cuando las circunstancias nos obligaron a buscar colaboradores entre editores y correctores ajenos a esta línea, escritores de prestigio y académicos de larga trayectoria. Salvo excepciones de escritores y académicos que aceptaban el trabajo propuesto (como autores de un libro o de una parte de él) y se desempeñaban eficazmente desde el primer intento, la experiencia, en general, arrojaba resultados insatisfactorios o simplemente irrelevantes. Al final, la obra publicada presentaba un alto nivel de calidad debido más al trabajo del equipo interno que al de los colaboradores externos, pues sólo aquél daba a sus materiales la importancia que merecían y comprendía cabalmente las características que debían tener.

A mi parecer, el problema que debía enfrentarse con los escritores y académicos se debía al escaso interés que tenían éstos en la obra a cuya participación se les invitaba: actitud que se debía, tal vez, tanto a los prejuicios mencionados como a su desconocimiento de lo que era ese libro y de la repercusión social que tendría, más que a los beneficios económicos prometidos. Pocos serían conscientes de que un libro destinado a niños o adolescentes les garantizaba más lectores que cualquier otra obra publicada por ellos y destinada al lector adulto. Con los editores y correctores podría ocurrir algo similar, sumado a su falta de experiencia o de conocimiento del proceso de edición en estos libros, sus características y sus requerimientos. En algunos casos, dedicar cierto número de horas a instruir al autor, al editor o al corrector sobre lo que debía hacer y cómo debía hacerlo, bastó para lograr resultados admisibles; pero en muchos otros los

esfuerzos fueron infructuosos. Mi conclusión fue que detrás de este trabajo deficiente se ocultaba el desinterés por participar en un proyecto de carácter didáctico, y detrás de éste, una profunda ignorancia respecto a su naturaleza, utilidad e importancia. Pero aun si había una evidente disposición a realizar ese trabajo, prevalecía lo segundo. Este problema me condujo a elaborar algunos pequeños manuales prácticos, casi a manera de listas de verificación, sobre cuestiones que los autores o los colaboradores de los proyectos a mi cargo debían tener en cuenta en su trabajo. Ciertamente es que en Ediciones Castillo había ya, desde su primer periodo administrativo, un manual de criterios editoriales, y que, en el segundo periodo, a la vez que yo elaboraba los míos, se hizo otro; pero los problemas que debía prevenirse o resolverse eran de otra especie: no sólo ortotipográficos, gramaticales y de convenciones de uso del lenguaje, que eran los únicos que comprendía ese manual, sino de proceso, de diseño instruccional, de cuestiones de estilo asociadas a la asignatura en relación con el grado escolar de que se trata, entre muchos otros.

El segundo hecho que observé durante este tiempo se relaciona con el anterior y fue la escasa presencia de egresados de la carrera de Letras Hispánicas en esta línea editorial. Funciones que, a mi parecer, debían quedar en manos de especialistas en el uso del lenguaje y en expertos en literatura, se repartían entre profesionistas de carreras distintas, así entre periodistas, pedagogos, matemáticos, geógrafos, historiadores e incluso entre diseñadores gráficos. Y si bien es verdad que cualquiera de ellos era tan competente como un “literato” para coordinar la edición de un libro, y se encontraba aun mejor capacitado que un “literato” para escribir o editar libros de texto, o efectuar revisiones técnicas a estos materiales —siempre que se tratara de la asignatura cuyo tema correspondía a su área de conocimientos o, en el caso de los pedagogos, que su actividad se circunscribiera al análisis y la resolución de aspectos concernientes a la metodología didáctica—, no me parecía que lo estuviera para efectuar la “corrección de estilo” de un libro, y mucho menos para escribir libros de la asignatura de Español, como sucedía con frecuencia. Mi propio caso correspondía a esta situación, sólo que a la inversa, ya que mi lugar se encontraba en los libros

de Español y, en cambio, debía editar libros de Formación Cívica y Ética. Esta anomalía en la que, por diversas circunstancias, un profesionista no trabajaba en los libros que debía corresponderle sino en otros, ha sido, hasta el momento, un fenómeno común en las editoriales. En muchos casos, se debe a la falta de oportunidades, de espacio en las áreas correspondientes de las empresas o instituciones que pueden darle cabida, por la que el profesionista se ve obligado a aprovechar cualquier oportunidad que se le presenta para emplearse, y esto escapa al control de estos profesionistas y, a veces, también de las empresas; pero, en muchos otros, se debe al desconocimiento de la existencia de estas fuentes de trabajo, y aquí sí puede hacerse algo al respecto. Mi conclusión fue que debía encontrar la manera de “avisar” a otros sobre la existencia de esta fuente de trabajo en particular.

El tercero de estos hechos decisivos, que observaba cada vez que se emprendía un nuevo ciclo de trabajo, era un fenómeno inquietante. A pesar de su veteranía en este medio, algunos compañeros de equipo parecían haber olvidado algunas de sus experiencias, de los conocimientos que necesitaban para cumplir eficazmente cada uno de los procesos, por lo que ante cada nuevo proyecto mostraban cierta incertidumbre y, durante su realización, cometían errores que, a mi parecer, debían haber sabido prevenir o por lo menos resolver desde un principio. Hasta la fecha, es común que haya aspectos que se resuelvan tardíamente, fuera de las fases a que corresponden, o que definitivamente no sean considerados, y que causen dilaciones en el proceso o, en el peor de los casos, problemas económicos para la editorial. Tal es lo que hay detrás de un libro de dictamen que no recibe la aprobación de la SEP debido a causas como una inadecuada aplicación del enfoque pedagógico o a sus errores conceptuales, o del libro de cualquier nivel y grado escolar que carece del “éxito de ventas” esperado.

Muchas de las características de los libros de texto son impuestas de antemano: el contenido, el enfoque, la estructura, cuyos lineamientos se encuentran en los programas de estudio. Sólo cambian algunos aspectos del diseño general, que aporta cada empresa y que se modifica, sin cambios radicales, en cada proyecto. Pero, en su mayoría, las fases del proceso editorial

también son “fijas”: todas las editoriales deben cumplir más o menos los mismos pasos, aunque el nombre que reciban éstos sea distinto de una editorial a otra, o la importancia que se conceda a unos sobre otros sea mayor en unas editoriales que en otras. ¿Qué provoca, entonces, los errores que demoran el desarrollo del proceso editorial o que influyen negativamente en los resultados? Sin duda, muchos de ellos son problemas derivados de las condiciones o de las circunstancias: por una parte, se deben a contingencias que enfrenta la empresa o el área en cuestión, y que escapan incluso al control de los agentes directamente involucrados en el proceso —por ejemplo, la reorganización del área editorial de la empresa, la incorporación de personal inexperto, el abandono del proyecto por parte de un autor—; por otra, se trata de errores humanos debidos al descuido natural, ocasionado por el cansancio o la distracción. Sin embargo, a mi parecer, una fracción importante de ellos se debe también a la falta de sistematización de las experiencias de los agentes involucrados en la producción de libros de texto. Experiencias que se “pierden” en cierta medida de un proyecto a otro y que se transmiten fragmentariamente de un agente a otro. Una sistematización que puede realizarse mediante la preparación de materiales teórico-prácticos, descriptivos y explicativos, en los que se planteen generalizaciones a partir de los casos individuales, aislados, que se presentan en el trabajo cotidiano: materiales que sintetizan aprendizajes y logren superar el razonamiento “a ras del suelo”, atrapado en las estrecheces de la experiencia personal o en la voluble memoria de una empresa. A menos que las circunstancias así se lo exijan, con el fin de capacitar a algún nuevo elemento en el equipo de trabajo —y aun esto puede no ser motivo suficiente para que se haga—, o a solicitud expresa de otro agente con rango superior en la empresa, es inusual que alguno de estos agentes —gerente, coordinador, editor, diseñador— dedique parte de su tiempo a elaborar un manual de proceso o de criterios, o un diagrama de procedimiento. Cuando en una editorial existe este tipo de materiales, se circunscribe a un contexto en específico y, sin importar quién lo haya preparado, es impuesto o avalado por alguna autoridad en la empresa y cumple la función de un reglamento o de un instructivo: señala cómo *debe* hacerse algo en concreto dentro de un área específica, en una

fase del proceso editorial, sin explicaciones. Y si bien puede ser, en su origen, una forma de sistematización de experiencias —si consiste en una generalización de casos particulares y no en una demanda abstracta, arbitraria, *a priori* de la práctica cotidiana—, sigue siendo parcial y superficial.¹⁰

En mi opinión, cada agente editorial, sin importar su cargo y sus funciones en la empresa para la que trabaja, y ni siquiera si labora dentro de una empresa o por su cuenta, podría aprovechar mejor su propia experiencia de trabajo si encontrara la manera de sintetizar esos aprendizajes que, en la práctica, adquiere de manera dispersa e incompleta; de conceptualizar en nociones generales —si no universales—, esos fenómenos, sucesos, detalles, que tienen lugar, hora y fecha concretas; y de crear una metodología de aplicación donde ahora se impone la improvisación, el desorden, la norma rutinaria o la fuerza impredecible de las circunstancias. Con ello aceleraría su aprendizaje personal, ampliaría sus propios conocimientos sobre su materia de trabajo y mejoraría su desempeño laboral, a la vez que ayudaría a otros a hacer lo mismo y, finalmente, contribuiría a la profesionalización del oficio editorial.

Estos hechos, reflexiones y conclusiones me han acompañado en mis empleos posteriores a esta etapa —como corrector de estilo en la Dirección General de Desarrollo Curricular, en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP (marzo de 2011); como coordinador de proyectos, con funciones de editor, en el Centro para el Desarrollo Democrático del IFE (de abril de 2011 a agosto de 2012); y como colaborador *freelance* de editoriales diversas, al momento de escribir estas líneas—¹¹ y han dado pie al presente informe, que significa mi primer paso para la

¹⁰ Una reflexión: las empresas pueden llevar a cabo esta sistematización de experiencias cuando solicitan periódicos reportes de trabajo; pero, de ser así, se trataría solamente de un análisis de rendimiento que conviene a sus intereses particulares, sin beneficio visible para sus trabajadores. El reporte puede mostrar, por ejemplo, cuánto tiempo en promedio se demora la ejecución de una actividad, y sólo fundamentaría la designación del plazo en que ésta debe realizarse. ¿Qué recibe a cambio el trabajador? Sólo la determinación del tiempo en el cual debe efectuar esa actividad. Así, más que cumplir una función didáctica, el reporte se limita a ser un instrumento de control.

¹¹ Como en estas últimas etapas mi participación en proyectos se ha incrementado y diversificado, a la vez que se ha limitado, en la mayoría de los casos, al cumplimiento de una sola fase del proceso editorial (muchas veces a la sola corrección de estilo o la revisión técnica), sólo voy a referir algunos libros de texto en cuya preparación intervine como editor. En orden cronológico, son los siguientes, para secundaria: *Geografía de México y del mundo 1*, de Pastor Gerardo González,

sistematización y divulgación de los aprendizajes que he adquirido durante mi ejercicio profesional dentro de la industria editorial educativa, así como para la promoción de esta última como fuente de trabajo opcional, principalmente entre los egresados de Letras Hispánicas, aunque también, de ser posible, entre los de otras carreras. De ninguna manera considero que el tema que abordo en estas páginas sea más relevante o merezca más atención que cualquier otro, entre los muchos a los cuales vale la pena apostar varios meses de investigación y escritura, y aun la validez misma del proyecto de titulación. Simplemente, creo que no es menos importante que esos otros temas —el análisis de tal aspecto en tal obra de tal autor, el análisis de tal característica de la lengua en determinado contexto— y que me corresponde porque se deriva de una actividad que sólo he podido llevar a cabo gracias a los aprendizajes que adquirí a lo largo de la carrera. Sin duda, un egresado de Filosofía, Historia, Pedagogía, o cualquier otra carrera, que haya ejercido funciones de editor de libros de texto o alguna otra en este medio, puede preparar un trabajo académico sobre el mismo tema —porque el tema no compete sólo a Letras Hispánicas—, pero ese trabajo no podría ser el que presento en estas páginas. El ángulo sería distinto; los niveles de análisis y descripción, diferentes. En otras palabras, este informe es producto del trabajo de un egresado de Letras Hispánicas inserto en un ámbito laboral específico que tiene como característica ser incluyente, no excluyente. Ha sido preparado con algunas de las herramientas que provee esta carrera, y que han servido para la adquisición, en el medio laboral, de muchas otras también aplicadas en él.

Mary Frances Rodríguez y Jorge González (México, Ediciones Castillo, 2011: serie Fundamental); *Formación Cívica y Ética I y II*, de Silvia Conde Flores (México, Ediciones Castillo, 2012 y 2014: serie Fundamental); y *Formación Cívica y Ética II*, de Óscar Barrera y Abigail Huerta (México, Ediciones Castillo, 2014: serie Explora). Con excepción del primero, todos son proyectos en los que colaboré al mismo tiempo que preparaba el presente informe.

Capítulo 1

Materiales educativos para nivel básico elaborados por editoriales independientes

Introducción: Tipología de materiales educativos

Concepto

Los materiales educativos son diversos, aun si nos referimos exclusivamente a las publicaciones impresas, que interesan a este contexto. En una primera diferenciación tentativa, y concentrándonos exclusivamente en su función, podemos entender que son materiales educativos las publicaciones que se emplean en el contexto escolar, como apoyo del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula o fuera de ella y en la interacción alumno-docente,¹² tanto a nivel básico como a nivel medio y universitario. No obstante, en este trabajo nos ocuparemos exclusivamente a los materiales de nivel básico.¹³

En este punto inicial cabe hacer una digresión y diferenciar tres conceptos interrelacionados, a los que se aludirá o hará referencia directa a lo largo de este trabajo: lo *didáctico*, lo *educativo* y lo *pedagógico*. Los tres se asocian a la enseñanza, o mejor dicho, al proceso enseñanza-aprendizaje. Nos dice el

¹² Aunque hay matices que diferencian el significado de los términos empleados, por el momento admitiremos aquí los diferentes sinónimos aplicados al *alumno* (educando, estudiante, aprendiente) y al *docente* (maestro, educador, profesor, instructor). El uso de estos sinónimos, tanto en los materiales publicados por las editoriales independientes como en los de la SEP, varía según el grado escolar, la edad y el contexto escolar en que se usan. Por ejemplo, a nivel preescolar, en estos materiales se hace referencia al “educando”, al “niño” o al “alumno”, pero pocas veces al “estudiante”. Asimismo, a la persona que cumple las funciones de docente en el mismo nivel, suele referirsele como “educadora” (así, preferentemente con el femenino, pues se da por hecho que la mayoría de quienes desempeñan esta labor son mujeres), pero no todavía como “profesora”.

¹³ Descarto, por falta de experiencia en su elaboración, todo cuanto se refiere a los de niveles *educación media superior* (bachillerato), *educación superior* (universitario), *educación tecnológica* y *educación indígena*, así como los del aprendizaje de lenguas extranjeras y los de educación y capacitación para adultos. Tomo estos rubros (señalados con cursiva) del portal de la página de la SEP (<<http://www.sep.gob.mx/>>, consultada el 7/septiembre/2012), según aparecen en su apartado “Educación por niveles”.

*Diccionario de la Real Academia Española*¹⁴ que lo *didáctico* es lo “pertenciente o relativo a la enseñanza” o a la didáctica —a la que define, simplemente, como el “arte de enseñar”—; lo que es “propio o adecuado para enseñar o instruir”. Por otra parte, lo *educativo* es “lo perteneciente o relativo a la educación” y “lo que educa o sirve para educar”. *Educación* entendida como la “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”, y como “instrucción por medio de la acción docente”. Por último, lo pedagógico es, como lo anterior, lo “pertenciente o relativo a la pedagogía”, a la que se define como la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”.

A partir de lo anterior, se entiende que lo didáctico alude a lo genérico y, por extensión, a lo instrumental, es decir, a todo lo que enseña o ayuda a enseñar (o aprender) algo en cualquier contexto; lo educativo, al contexto de la formación escolar —aquí, de la educación básica— y, por lo tanto, a la aplicación de lo didáctico en ese contexto; y finalmente, lo pedagógico, a la enseñanza metodológica dentro del contexto educativo o de formación escolar, pero que como tal comprende lo didáctico.

Los tres conceptos, en cuanto términos, llegan a utilizarse indistintamente, como sinónimos, tanto en el quehacer editorial como en los documentos que sirven de marco normativo a los materiales sobre los que vamos a tratar, ya que las realidades a que hacen referencia se implican unas en las otras o se extienden las unas a las otras, hasta confundirse entre sí. Como tales sinónimos los utilizaremos a lo largo de este trabajo, a menos que convenga precisar. Por ello, al hablar de materiales educativos, nos referimos a materiales didácticos con uso pedagógico, y al tratar sobre un aspecto didáctico, debe entenderse que éste se inserta dentro del contexto educativo —de nivel básico— y se asocia a la metodología pedagógica. Lo mismo respecto al empleo del término *pedagógico*: debe circunscribirse al contexto aquí trazado.

¹⁴ Como no es materia de este trabajo profundizar en estos conceptos y en los matices que los diferencian a nivel teórico, ni ello será de gran ayuda para la exposición del tema, nos bastará servirnos de las aportaciones del *DRAE*, sólo para establecer una distinción básica entre los términos.

Así pues, entre los materiales educativos impresos de nivel básico se encuentran los libros de texto y, por extensión, los «libros del docente»¹⁵ (también llamados «libros del maestro»). Asimismo, hay otros auxiliares, como las «guías para el alumno» (libros de ejercicios complementarios, también llamados «cuadernos de trabajo»), los cuales se acompañan a veces de recursos multimedia (digitales: en CD o en línea, que, de acuerdo con la asignatura a la que pertenecen, incluyen exámenes, canciones, mapas interactivos y otros suplementos). Mención aparte merecen los libros de literatura infantil y juvenil, porque, aunque son precisamente eso, literatura —cuentos, novelas, poemas, canciones, obras de teatro—, se consideran también materiales educativos; y las obras de consulta (como los diccionarios, las enciclopedias y los atlas), cuando se han elaborado para responder a las necesidades específicas de los estudiantes. De unos y otros me ocuparé en el subcapítulo 1.3.

Para los fines que persigue este informe, voy a centrarme en el tipo de materiales en que he desarrollado mi labor editorial en la ciudad de México,¹⁶ en empresas editoriales independientes —no los publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP)—: los libros de texto apegados al principio de laicidad establecido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo

¹⁵ A lo largo de estas páginas usaré comillas angulares o españolas («») para señalar términos acuñados especialmente para el análisis y la descripción que me he propuesto hacer, en vista de que no hay —o no conozco— tecnicismos que pueda utilizar con esta finalidad. Cada una de estas licencias se advierte y, de ser necesario, se explica en la descripción correspondiente. Sólo hago dos excepciones a esta regla: una de ellas, con las expresiones *libros del docente* o *del maestro*, *libros del alumno*, etcétera, que son términos usados con frecuencia, pero a la vez con vacilación, en el ámbito editorial, para referirse a las publicaciones didácticas, ya que no hay un término generalizado para referirse a ellas (como sí lo es *libro de texto*); la otra, cuando tomo prestada una expresión de la jerga editorial, para apropiármela y usarla como herramienta, porque su uso es más o menos generalizado o porque me parece la más precisa entre todas las que haya escuchado o manejado en ese ámbito, como sucede con el término *entrada de Bloque*. Para su búsqueda rápida, el lector puede remitirse al *Glosario de términos acuñados y recuperados* que aparece en la página 296. Por otra parte, al mencionar otras expresiones de la misma jerga editorial, pero que no utilizo como herramientas —aunque reconozca su validez por el uso que se hace de ellas—, las he marcado con comillas altas o inglesas (“”), sólo como cita o referencia de su uso. Por último, cuando sea pertinente usaré cursivas para la terminología pedagógica, que también tomo prestada, porque aparece tanto en los documentos de la Secretaría de Educación Pública como en los libros sobre la materia educativa.

¹⁶ Más específicamente, de 2006 a 2013, cuando el proceso de edición se ha realizado como lo describiré; cuando se ha transitado del enfoque constructivista al de competencias, según explicaré en su momento; y cuando se ha aplicado el marco normativo al que me referiré, también, más adelante.

3º, fracción I), y que corresponden a los niveles escolares que la SEP clasifica como *educación básica* (preescolar primaria y secundaria). No obstante, dedicaré breves apartados para describir las características generales de los materiales auxiliares antes mencionados.

Ahora bien, puede considerarse que los programas de estudio de la SEP son también materiales educativos. No es así. Más bien, son una parte del marco normativo con base en el cual se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de nuestro país. Estos programas no sirven “de apoyo” o “de auxilio” en el aula, sino que presentan los contenidos que debe abordarse en cada asignatura durante el ciclo escolar; establecen los objetivos, los propósitos y los aprendizajes esperados; y señalan el enfoque didáctico que debe aplicarse en las clases (junto con algunas sugerencias didácticas). Al menos para la educación pública con validez oficial, los programas ofrecen lineamientos que se siguen, a veces con estricto apego y a veces con licencias, pero que no pueden ignorarse ni en la interacción directa del aula de clases ni en la elaboración de los materiales educativos.

Rasgos generales

Definir las características comunes de todos estos materiales puede resultar una tarea complicada, incluso si nos limitamos a los que producen las editoriales independientes (o empresas editoriales), y descartamos los que elabora la SEP, aunque en realidad no haya gran diferencia entre ellos, así como otros que, persiguiendo la misma finalidad educativa, no son laicos. Esta dificultad se debe, evidentemente, a que el estilo editorial y la calidad varían de una a otra empresa e incluso a que cada empresa se esfuerza en generar materiales de distintas calidades y con diseños que pretenden ser cada vez más novedosos. Esta diversidad obedece a factores internos, los de cada editorial en particular, y a factores externos, los que corresponden a la relación de cada editorial con su competencia, a las exigencias del mercado al que se dirigen y a la normatividad que establece la SEP.

Los factores internos son muy claros. Por una parte, el estilo editorial no aparece o se define de manera espontánea —es decir, al fundarse una editorial o en un momento específico de su historia—, y muchas veces ni siquiera se debe a las políticas de la empresa, sino a la experiencia laboral de los agentes involucrados directamente en el proceso editorial. Por otra, como empresa, cada editorial sufre transformaciones que influyen en la calidad de su producción. Tan sólo la reestructuración de su organigrama e incluso el solo cambio de personal del área editorial, pueden influir en sus objetivos o éstos pueden ser influidos por aquéllos, aunque la tendencia es clara en todas o la mayoría de estas empresas: aumentar la producción de libros, “vender más” que antes, incursionar en mercados antes desdeñados o ignorados. De esta manera, empresas que originalmente no publicaban LT comienzan a incursionar en la producción de estos materiales, que tienen mayor demanda que otro tipo de publicaciones; o bien, las que publicaban para un solo sector dentro de la línea educativa, se abren a otras opciones y amplían su catálogo a fin de ganar mayor presencia en el mercado.¹⁷ No obstante, con este afán de incrementar la producción ocurre a veces una paradoja: la calidad de la “forma” se incrementa mientras que la del “contenido” disminuye. El «diseño visual» de los libros puede ser impresionante;¹⁸ pero esto es solamente la apariencia, lo que una fuerte inversión económica puede adquirir.

¹⁷ Es el caso de Ediciones Castillo. Hacia 2004-2005, al poco tiempo de haberse integrado al Grupo Macmillan, se concentró en la elaboración de LT para secundaria, aunque conservó una serie de primaria muy exitosa de su etapa inicial e independiente, y publicó algunas series para preescolar. Pero después del cambio de administración en el área editorial, hacia 2009, comenzó a trabajar en nuevas series para nivel primaria y a fortalecerse en la producción de estos materiales.

¹⁸ A lo largo de este trabajo llamaré «*diseño visual*» a esa modalidad del diseño gráfico editorial aplicado a los materiales didácticos; es decir, al conjunto de características físicas de los libros, además de su tamaño y su forma (que puede ser vertical u horizontal): los colores preferentes, la manera en que se distribuyen los elementos en la página, el estilo elegido en su tipografía y en las ilustraciones, etcétera. Esto en oposición a otro tipo de diseño, como el *instruccional*, que se refiere a la estructura en que se presentan las actividades y secuencias didácticas. En general, el diseño, así, “a secas”, puede referirse a la propuesta de un proyecto en su totalidad, es decir, en su forma y en su contenido; por ello es importante adjetivarlo. Por otra parte, el *diseño gráfico*, en general, tiene una gran diversidad de aplicaciones, y de hecho se encuentra presente en todos los materiales impresos que nos rodean o que utilizamos en la vida cotidiana, desde las tarjetas de presentación y las etiquetas de los productos, hasta la publicidad de grandes dimensiones. Una rama de éste es el *diseño editorial*, que, nuevamente, se divide en otras, según su aplicación: en revistas, periódicos, libros. Y aun entre el diseño editorial de libros, según observamos aquí, cabe una nueva clasificación, entre cuyos tipos se encuentra el diseño aplicado a estos materiales didácticos, que tiene características específicas y obedece a condiciones y lineamientos particulares.

Debido a una deficiente planeación de los proyectos, a cambios de planes y decisiones inesperadas de los ejecutivos respecto a las prioridades de la empresa, e incluso a los errores de organización y los recortes presupuestales de finalidad incierta que cometan los llamados “mandos medios” —directores, gerentes, coordinadores de un área o de un proyecto—, los periodos establecidos para el proceso de creación y edición de los materiales se reduce y, con ello, se vienen abajo las mejores intenciones respecto a la originalidad y la eficacia de la propuesta didáctica.¹⁹

A lo anterior debe sumarse, además, que la mayoría de los autores involucrados en los proyectos son especialistas en la asignatura —o en un área relacionada con ella— que, por motivos diversos, se oponen a seguir los lineamientos establecidos; o bien, son profesores con amplia experiencia como tales, en el aula de clases, pero principiantes como escritores, y, por lo tanto, también se muestran incompetentes para responder a los requerimientos del material. Casi todos pierden de vista que, salvo casos excepcionales, estos materiales son “obras por encargo”, no “obras de autor”, es decir, que no son ellos sino la editorial —con la SEP detrás y con la mirada puesta en el sector social al que se dirigen— quienes establecen las reglas de fondo y forma para la obra, así como el procedimiento y los plazos en que ésta debe concluirse.²⁰ En este ámbito,

¹⁹ En este caso, por *propuesta didáctica* se entiende esa idea inicial con que se emprende un proyecto editorial educativo: lo que se supone que diferencia a éste de los que la editorial y su competencia han publicado previamente. A veces son los autores quienes la aportan y a veces las editoriales mismas.

²⁰ Un caso de excepción se presenta cuando la editorial tiene interés en publicar la obra terminada, o ya avanzada, de un autor, sea porque éste la proponga a la editorial o porque la editorial acuda a él. Si bien, hay editoriales cuyo dueño es el autor de una obra, y, por lógica, la obra se publica.

En el primer caso, la editorial suele reservarse el derecho de hacer a la obra los cambios que le parezcan pertinentes, por lo que aún es la empresa, y no el autor, la que toma las últimas decisiones respecto a forma y contenido. También es posible que, en consideración a la trayectoria de un autor (un buen autor, cuyos libros tienen amplia aceptación en el mercado y, de ser el caso, han sido aprobados en numerosas ocasiones por la SEP), y pese a que el concepto de la obra sea de la editorial, aquél disfrute de ciertos privilegios sobre otros autores, y se admita que imponga su propuesta didáctica, incluso con algunas licencias respecto a los criterios editoriales establecidos, por lo que el producto final es, en gran medida, una aportación auténtica del autor, y *casí* se le considera una “obra de autor”.

En el segundo caso, la obra, sin duda, es del autor. Él decide todo respecto a ella, incluidos el «diseño visual», el formato, los contenidos y el tratamiento de los temas, independientemente de que contravenga o no los lineamientos de la SEP.

son escasos los autores formados como tales, con experiencia suficiente para responder a las necesidades del texto y compromiso y capacidad para hacerlo. De esto se sigue que muchas veces gran parte del trabajo de autoría se deba a los editores, que reescriben los libros a partir de los originales de autor. Sin embargo, el problema de contar con escasa preparación para trabajar con estos materiales se presenta también entre los agentes involucrados en el proceso editorial, desde los mencionados “mandos medios” hasta los ejecutores directos del proceso: los editores mismos, los correctores de estilo, los revisores técnicos, los diseñadores; sea porque carecen de experiencia en la elaboración de este tipo de materiales o porque sus condiciones de trabajo les impiden involucrarse debidamente en él.

También puede mencionarse la importancia que tienen los materiales entre sí, como prioridades para una editorial. Esto implica separar por un momento los que se destinan al docente y los que se dirigen al alumno, y descubrir que entre ambos se establece una relación de jerarquía inversa, ya que, entre uno y otro, los segundos pueden considerarse los más importantes, o los fundamentales, mientras que los primeros son sus complementarios.²¹ En efecto, por lo general, toda editorial comienza a trabajar en un proyecto a partir de los «libros del alumno», que son los que se venderán masivamente, mientras que los del docente se producirán una vez que se ha avanzado en la elaboración de los otros y en menor cantidad, un ejemplar por cada cierto número de «libros del alumno», ya que se distribuirán gratuitamente a los docentes, como una oferta por ese número de libros adquiridos. A esto se ha debido hasta el presente la dificultad —si no imposibilidad— de que los «libros del docente» se consigan por separado, en las librerías comerciales. Pero también que, en muchas ocasiones, se preste menor importancia a su elaboración. De ello depende, si no la calidad del contenido, sí, en cierta medida, la de su «diseño visual», su impresión (muchas veces a dos

²¹ Salvo excepciones, los materiales no se planean de manera aislada, sino como un conjunto, como una serie de “paquetes” que incluyen al menos dos libros: el llamado «libro del alumno» y el respectivo «libro del docente». A éstos pueden sumarse, o no, materiales de apoyo para el docente o para el alumno, como los CD con exámenes, mapas y otros suplementos. Por ello, es importante tener presente que, en este contexto, referirse a los libros, o al “libro”, supone referirse genéricamente a un conjunto de casos análogos: a todos los libros de la misma especie que pertenecen a una serie.

tintas, y no a cuatro o más, como con los «libros del alumno»), incluso su tamaño y número de páginas.

Finalmente, el resultado, pese a la planeación —y a la inversión—, es desigual: entre materiales que componen una serie,²² y que cuentan con un «diseño visual» aceptable —a veces admirable—, puede haber importantes diferencias de calidad, según la precisión con que se ha desarrollado sus contenidos y la manera en que se ha seguido los lineamientos establecidos. Incluso es probable que en un solo libro haya partes que se “desarrollaran mejor” que otras, por motivos que se expondrá más adelante.

Los factores externos son múltiples, aunque puede considerarse básicamente tres, ya mencionados: la competencia en el mercado, el sector al que se dirige cada proyecto editorial y los cambios en las disposiciones de la SEP. Por lo primero, la competencia entre las editoriales, cada una se preocupa por ofrecer en sus materiales “un *plus*” a “lo estandarizado”, con diseños gráficos que se consideran innovadores y propuestas didácticas que se pretenden originales. O bien, al contrario, optan por ofrecer libros convencionales pero de bajo precio, que al menos les garanticen mantenerse en el mercado. Sin embargo, es claro que existen parámetros, ese “estándar” del que deben partir todas las editoriales pero del que tampoco pueden alejarse demasiado, a riesgo de que sus productos sean desaprobados por los lectores a que se destinan: los profesores, los padres de familia, los alumnos y, en su caso, los dictaminadores de la SEP. Por ejemplo, si un «libro del alumno» tiene una estructura que, pese a su originalidad, resulta demasiado compleja, se vuelve poco funcional y atractivo para su finalidad —que es, precisamente, apoyar y facilitar el trabajo en el aula—, y sus ventas, pese al trabajo de promoción, pueden venirse abajo. Siempre que se planea un proyecto editorial, se tiene en cuenta “lo que hace la competencia”, sea para “correr parejo

²² Estas series suelen abarcar todos los grados del nivel escolar al que se destinan y todas las asignaturas del plan de estudios. Así, cuando se elabora una “serie de secundaria”, ésta generalmente se compone de todos los libros para el alumno que correspondan a las asignaturas del plan de estudios de secundaria, más los respectivos «libros del docente». Si bien, a veces, por distintas causas, estas series no se completan, y solamente se elaboran los libros de algunas asignaturas (por ejemplo, los de Español o Matemáticas, asignaturas a las que se considera las más importantes y las que garantizan el mayor número de ventas).

con ella” o para situarse un poco por encima de ella, pero también para utilizar —mediante su adaptación— esos elementos y recursos que han funcionado en otros libros.²³

El sector al que se dirige cada proyecto es, sin duda, otro factor decisivo tanto en sus características como en su calidad. Además de las diferencias “naturales” que hay entre materiales de distinto nivel escolar —entre los de primaria y los de preescolar, y entre ellos y los de secundaria—, hay que tener en cuenta si se destinan a escuelas públicas y, por lo tanto, deben pasar por el filtro de la SEP, o si se venderán a escuelas privadas y, por ello, pueden disfrutar de algunas licencias respecto a la normatividad oficial. Aun partiendo del supuesto de que todos los libros que se publican tienen un cierto nivel de calidad, ésta suele ser mayor en los segundos que en los primeros. Al menos en apariencia. Esta diferencia parece deberse a que los libros que adquiere la SEP mediante la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), y que son los que se someten a evaluación, pertenecen a un mercado seguro, que garantiza la adquisición de miles de ejemplares en una sola compra. Luego, lo único (o lo menos) que debe lograr cada equipo editorial encargado de producir los libros destinados a este mercado es responder al marco normativo de la SEP de tal manera que todos o la mayoría de los libros enviados a este concurso consigan aprobación, incluso si el dictamen condiciona ésta al cumplimiento de una gran cantidad de modificaciones a la obra que se consideraba terminada (la versión *pre-definitiva* que se envía al dictamen). En cambio, la venta de libros a escuelas particulares, sin ser más complicada, puede generar mayor incertidumbre, y depender más de esos elementos “*plus*” que ofrece cada editorial, a fin de situarse a la altura de las exigencias de estas escuelas, como el uso de papel de gran calidad, la presencia de contenidos extra —a los que aparecen en los programas de estudio de la SEP— o un desarrollo de

²³ Como reflexión aparte, puede señalarse que la producción de estos materiales no obedece solamente a la satisfacción de una necesidad en el ámbito escolar y al negocio particular de las empresas, sino también a una tradición, y que, por esto, hay en ella aspectos que se cumplen de esa manera, como una tradición. Por novedosa que se pretenda, toda nueva serie sigue un proceso de elaboración más o menos estandarizado, con criterios muy establecidos que sólo de cuando en cuando se ponen en tela de juicio, se replantean y llegan a modificarse.

contenidos y un planteamiento de actividades con mayor complejidad que lo usual en cada grado, aparte de materiales de apoyo para el docente.

El tercer factor externo al que me he referido son los cambios en los lineamientos establecidos por la SEP. Durante el periodo que comprende mi experiencia editorial en los materiales educativos, a partir de 2002, he sido testigo de las complicaciones que han traído consigo, para las editoriales en que he trabajado —y para las que he trabajado, de manera independiente—, por una parte, la Reforma de la Educación Secundaria (RES), en 2006, y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en 2010, además de las modificaciones transitorias que se hicieron a los programas de estudios (cuya versión definitiva se publica en 2011, junto con el *Acuerdo 592*, que los reúne); y por otra, en 2013, al momento de redactar este trabajo, la derogación del *Acuerdo 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 del nivel secundaria”), reemplazado por el *Acuerdo 689* (“por el que se establecen los lineamientos a que se sujetará el procedimiento de evaluación para autorizar el uso de obras destinadas a servir como libros de texto en las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional que se sometan a consideración de la Secretaría de Educación Pública”), así como la posibilidad de que, a corto o a mediano plazo, se planteen otros cambios, también relacionados con los programas de estudio.

Por lo que concierne a las Reformas, explicar en qué consistió cada una y cuáles fueron sus modificaciones transitorias escapa a los propósitos de este trabajo. Me limito a señalar que implicaron una reestructuración del programa de estudios de la Educación Básica, un cambio de los contenidos de cada asignatura y una actualización metodológica que pasó del enfoque constructivista al de competencias. Pero, para este punto, es importante señalar que no todos estos cambios —especialmente los “intermedios”— fueron anunciados con mucho tiempo de anticipación —al menos no de manera oficial—, por lo que el proceso de preparación de los materiales didácticos ya programados en el plan de trabajo anual de cada empresa editorial —conocido simplemente como “plan editorial”— pasó por periodos de aceleración y ralentización extremas, en un clima de

incertidumbre que condujo al replanteamiento continuo de los planes y procedimientos de trabajo. Además, el nuevo enfoque didáctico —el de competencias— condujo a las editoriales a proveer a su personal del área editorial de cursos y talleres de capacitación no siempre efectivos para entenderlo a fondo, con la profundidad que requiere su aplicación eficaz en los materiales.

Respecto a la derogación del *Acuerdo 385*, por el *Acuerdo 689* (publicado el 17 de julio de 2013), su impacto en el proceso editorial está por observarse. El *Acuerdo 385* orientó el proceso de preparación de los libros de texto de secundaria entre 2006 y 2013. El documento postulaba los criterios, las características y las condiciones específicas con que debían presentarse estas obras al dictamen de la SEP, y podía considerarse extensivo a todos los materiales educativos análogos para preescolar y primaria. Por esto, junto con los programas de estudio —y a partir de 2011, el *Acuerdo 592*, que comprende el plan de estudios y los estándares curriculares—, era uno de los documentos que conformaban el marco normativo con base en el cual se elaboraba los libros de texto. El *Acuerdo 689* también plantea lineamientos y se considera asimismo normativo para los libros de los otros niveles escolares,²⁴ pero deja algunos criterios específicos —por ejemplo, los concernientes a los rasgos del texto y a las características de las imágenes— al manual *Criterios editoriales: sugerencias de uso para libros de texto de nivel secundaria*, que circula también desde junio de

²⁴ En el ámbito editorial, había sido común y frecuente que se tomara algunas licencias respecto a los lineamientos del *Acuerdo 385* al establecerse los criterios para los libros de preescolar y primaria, debido a que estos libros no se dictaminan. Supongo que sucederá lo mismo respecto al *Acuerdo 689*. Pero una licencia no implica contravenir ninguno de estos documentos, especialmente a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica, que articula los tres niveles escolares, por lo que resulta claro que debe haber congruencia entre ellos. Con esto quiere decirse que, pese a que, *stricto sensu*, ninguno de estos *Acuerdos* norma a lo libros de preescolar y primaria, al planear y diseñar estos libros debe tenerseles presentes —así como a otros documentos normativos de los libros de dictamen— para no incurrir en errores elementales o incluso en infracciones graves a los requerimientos mínimos, de carácter pedagógico, para estos materiales. Es posible que en un libro de primaria se aplique criterios que no se consignan en el marco normativo dirigido a libros de secundaria o de asignaturas estatales, o que se permita algunas libertades respecto a estos lineamientos; pero ello no significa que esos criterios sean contrarios a estas normas.

2013,²⁵ así como a los documentos *Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria*, que se dedica, por separado, a cada asignatura. Así, entre todos éstos se distribuyen ahora esas características que anteriormente se concentraban en el *Acuerdo 385*. Ahora bien, debido a que el análisis y la descripción que efectúo a lo largo de este trabajo corresponden a los libros de texto del periodo 2006-2013, y pretende extenderse a los que están por venir a corto plazo, me basaré básicamente en el *Acuerdo 385* y los programas de estudio de 2011 —que recogen todas las versiones transitorias desde 2006—; pero haré contrastes con el *Acuerdo 689* y el manual de criterios editoriales cuando se presenten diferencias sustanciales entre ambos documentos.

A pesar de todos los factores anteriores, que, como he señalado, han influido en su calidad, es posible determinar los rasgos generales que los materiales educativos tienen en común. Estas características pueden definirse a partir de su función, es decir, de su finalidad: aquello para lo que sirven y que los diferencia de otro tipo de publicaciones. Como he mencionado previamente, son auxiliares en el trabajo escolar, en la interacción alumno-docente, durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto:

- a) Son reemplazables. El docente puede utilizar los que le ofrece un sello editorial o usar los de otro, según convenga económicamente a los padres de familia o lo convenzan a él su propuesta didáctica y otros aspectos (por ejemplo, el diseño, o los elementos de apoyo incluidos en el paquete, como los digitales). En cuanto a los que adquiere la Conaliteg para su distribución gratuita en los estados, no garantizan a ninguna editorial la compra de otros títulos en el siguiente periodo de evaluación. Además, como en mayor o menor medida siguen un marco normativo, la diferencia entre ellos se debe más a la forma que al contenido, por lo que, en teoría, todos tienen la misma utilidad.
- b) Son prescindibles. Aunque los materiales didácticos se basan en los programas de la SEP, éstos no se redactan con la finalidad de servir de

²⁵ En él se norman por primera vez muchos de los criterios que se aplican en LT de dictamen, particularmente de secundaria y de asignaturas estatales, aunque, como se ha explicado ya, éstos se extienden también a los de los otros grados de Educación Básica.

guía para aquéllos, sino para señalar al docente qué contenidos deben abordarse durante el ciclo escolar y bajo qué enfoque didáctico; cuáles son los propósitos y aprendizajes esperados que debe cumplirse y cuáles las competencias que debe desarrollarse. Para ello, los programas proveen, asimismo, algunas sugerencias didácticas. El docente, entonces, puede prescindir parcial o totalmente del material impreso, si cuenta con otros recursos para impartir su clase y conoce a fondo la metodología pedagógica. Por el contrario, los materiales didácticos se le vuelven herramientas indispensables en la medida en que carece de las habilidades, los conocimientos y el compromiso necesarios para hacer frente a las demandas del programa en el aula de clases.

- c) Responden a un marco normativo. Aunque cada editorial puede aplicar en ellos criterios específicos de su estilo editorial, es mínima la libertad con que se desarrollan los contenidos. Básicamente, su marco normativo son los programas de estudio de la SEP, y, especialmente, para el caso de los libros de dictamen, entre 2006 y 2013, el *Acuerdo 385*, y a partir de 2013, el *Acuerdo 689* y el manual de criterios editoriales. Además, sus características deben ser acordes con su función didáctica en el grado escolar al que se destinan.
- d) Tienen una vigencia de mediano plazo. Se estima que ésta puede ser de entre dos y cinco años. Pero ello depende tanto de los cambios que hace la SEP a sus programas como del éxito comercial de los materiales. A veces basta actualizar algunos contenidos, en una nueva edición, para que los libros se mantengan vigentes durante varias décadas.²⁶
- e) Son funcionales y efímeros. Especialmente los «libros del alumno» de preescolar y primaria, y sobre todo los «cuadernos de trabajo». Están hechos para utilizarse dentro y fuera del aula de clases, y para que los estudiantes escriban en ellos, según lo requieran las actividades. De

²⁶ Dos ejemplos de esta forma de permanecer en el mercado son el LT para secundaria *Español activo*, de Lucero Lozano, que actualmente se llama *Nuevo español activo*, y que, con actualizaciones, se ha reeditado durante varias décadas; y los «cuadernos de trabajo» para primaria *Laboratorio* (primero *Laboratorio de trabajo*, después *Laboratorio* y actualmente *Lab: Laboratorio*), de Migdalia Treviño, cuya primera edición data de 1985.

hecho, si en una actividad se pide que el alumno escriba en el libro, y éste no lo hace, la actividad no se desarrolla adecuadamente. Esto frente a la creencia, todavía común, de que, como libros, debe hacerse perdurar durante generaciones.

- f) Son cien por ciento aprovechables. Esto quiere decir que no hay o no debe haber en ellos un solo elemento (una sección informativa, una ilustración, un pie de imagen) meramente ornamental o que no cumpla una función específica. Especialmente en los «libros del alumno», se ofrecen “cápsulas” de información complementaria, pero ésta tiene siempre relación directa con el contexto. Incluso el «diseño visual», en su manejo de los colores y los espacios, debe cumplir una función, sea tener un propósito didáctico o simplemente ser adecuado para la lectura del alumno en relación con el grado escolar a que se destina.
- g) Sirven como punto de partida para la investigación personal. Actualmente, con los enfoques constructivista y por competencias, y con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los libros incluyen insumos de información necesarios para la lectura y el análisis, pero se abren a la posibilidad de que tanto el alumno como el docente acudan a otras fuentes, impresas y digitales, para complementar sus investigaciones. Con esto empieza a quedar atrás el concepto del libro como proveedor único o primordial de información para el trabajo escolar.
- h) Son “autosuficientes”. Aunque es requisito de la SEP, como norma didáctica, que se involucre a los docentes en las actividades planteadas por el libro, haciendo referencia explícita al apoyo y la orientación que éstos deben brindar a los alumnos, los LT cuentan o deben contar con elementos suficientes para que los alumnos trabajen con los contenidos incluso en ausencia del profesor: un formato que evidencia la función de las partes y su orden secuencial, explicaciones claras y completas, instrucciones o consignas precisas, referencias a fuentes de investigación —impresas y electrónicas— que estén al alcance de los estudiantes, etcétera.

Ahora bien, para hablar de sus características específicas, de los aspectos que los distinguen y en los que se manifiestan los rasgos anteriores, es preciso volver a separar los materiales para el docente y los del alumno, ya que, como se ha mencionado antes, aunque pueden tener características semejantes que se deben a la correspondencia que hay entre unos y otros, por su origen y función tienen particularidades que los diferencian. Asimismo, debe diferenciarse entre los distintos tipos de materiales que hay en cada rubro, a fin de facilitar su descripción y señalar, a la vez, las diferencias que hay entre ellos. De esta manera, para el presente informe, propongo la siguiente clasificación.

- a) *Libros de texto* (LT): «libros del alumno» de preescolar, primaria y secundaria.
- b) «*Libros del docente*» (LD): «guía para el docente», «solucionario», y «edición anotada del libro del alumno».
- c) *Materiales complementarios*: «cuadernos de trabajo» para el alumno, literatura infantil y juvenil, libros de divulgación y obras de consulta.

Esta clasificación obedece a razones prácticas. Primero, elimino de ella los recursos digitales o multimedia (en CD o en línea), que, aunque pueden ubicarse dentro de los materiales de apoyo, se elaboran mediante un procedimiento que escapa a mi experiencia personal. Después, me concentro en la oposición libro de texto (LT) / «libro del docente» (LD), porque, de todos los materiales educativos, son los básicos; pero, ante todo, en el LT, que es el producto nuclear del paquete de materiales educativos. Ciertamente, antes me he referido al «libro del alumno», al que corresponde propiamente la contraparte «libro del docente»; pero aquí hago una distinción de matiz: es «libro del alumno» todo aquel con el que trabajan los estudiantes dentro y fuera del aula, durante la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, en el contexto de formación escolar. Y esto significa que, técnicamente, también pertenecen a la misma categoría los «cuadernos de trabajo» (también llamados «guías del alumno» o «guías para el alumno»). Sin embargo, estos «cuadernos» tienen diferencias respecto a los que son propiamente LT, pues, aunque incluyen los mismos contenidos (es decir, los temas señalados en el programa de estudios), sirven básicamente como *refuerzo* al

trabajo de base con el LT, y, por sus libertades en el tratamiento de los temas y en su estructura, no puede confundirse con aquéllos. Por esto he preferido aislarlo de los otros, e incluirlo en el rubro de “materiales complementarios”, junto con los libros de literatura infantil y juvenil, las obras de divulgación y las de consulta. Finalmente, cuando ha sido necesario, he hecho distinciones por nivel y grado escolar, debido a que esto puede marcar diferencias relevantes entre ellos, e incluso propicia que varíe el proceso editorial.²⁷

Respecto a los «libros del docente», distingo tres tipos básicos, con base en el formato que adoptan: las «guías para el docente», los «solucionarios» y las «ediciones anotadas».²⁸ Evidentemente, en éstos también hay diferencias según el grado escolar y la asignatura de que se trata, pero son muy específicas, de manera que los materiales no podrían clasificarse a partir de ellas.

Dejo aparte los “materiales complementarios”, grupo al que he integrado los mencionados «cuadernos de trabajo», los libros de literatura infantil y juvenil y las obras de divulgación y de consulta. Los clasifico en este rubro porque ninguno de ellos es propiamente un LT, sino que tienen como característica común servir de refuerzo al trabajo escolar o de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro o fuera del aula.

Una vez hecha esta clasificación, el primer paso para explicar el proceso de preparación de los LT es hacer una descripción de ellos a partir de los cuatro aspectos que los definen: su *contenido*, su *formato*, su *estructura*, y su «*diseño visual*».²⁹ Junto a ellos es necesario añadir el *sopORTE* en que se presentan, el libro

²⁷ La distinción es importante incluso entre grados escolares de primaria, ya que los materiales de primero y segundo grados son muy semejantes entre sí; pero, a la vez, guardan ya algunas diferencias respecto de los de tercero y cuarto, que son semejantes entre sí; y todos ellos, a la vez, son diferentes de los de quinto y sexto, que, por lógica, también son semejantes entre sí. Hasta hace poco tiempo, a estos pares de grados se les llamaba primero, segundo y tercer ciclo (de primaria) respectivamente.

²⁸ Considero la posibilidad de que haya más, pero es muy probable que deriven de los que he señalado y que resuelven las necesidades básicas del maestro en el aula de clases, según se tratará en el subcapítulo 1.2. Por ejemplo, en Ediciones Castillo, entre 2007 y 2008, se editó uno que complementaba dos series de secundaria que se habían publicado en 2006, llamado *Bitácora para docentes*, que, además de los elementos antes señalados, contaba con una división por semanas y espacios de agenda para que el docente hiciera anotaciones. En realidad no era más que una variante de la «guía para el docente».

²⁹ Aunque dedicaré un apartado a explicar cada una de estas características, quiero hacer aquí un par de aclaraciones. El concepto de *formato*, como el de *diseño*, es demasiado amplio. El *DRAE*

mismo, o mejor dicho, la materia prima del libro, el papel donde se imprimen (porque, como ya he mencionado, hay también recursos digitales, en CD o en línea). Debo incluir un apartado sobre él porque, como explicaré en su momento, también se corresponde con la utilidad que debe tener el libro en el contexto escolar, dentro y fuera del aula de clases.

incluye tres acepciones que interesan a este contexto: “1. m. Tamaño de un impreso, expresado en relación con el número de hojas que comprende cada pliego, es decir, folio, cuarto, octavo, dieciseisavo, o indicando la longitud y anchura de la plana./ 2. m. Tamaño de una fotografía, de un cuadro, etc./ 3. m. Conjunto de características técnicas y de presentación de una publicación periódica o de un programa de televisión o radio.” A lo largo de este trabajo, al hablar de formato, aludo a la tercera acepción del *DRAE*, es decir, al “conjunto de características técnicas y de presentación de una publicación”. Sin embargo, es importante dejar clara la diferencia que hay entre este concepto y el de «*diseño visual*», que responde más a un criterio estético, mientras que el *formato* tiene una relación más directa con la funcionalidad, y no cambia a pesar del «*diseño visual*». Por lo pronto, y antes de extenderme en explicarla, la diferencia puede entenderse de la siguiente manera: por el formato, hay determinados elementos en la página; por el «*diseño visual*», esos elementos aparecen de cierta manera (con colores y formas específicos). Más adelante también diferenciaré estos conceptos del de *estructura*, otro aspecto distintivo de los LT con el que generalmente se les confunde.

1.1. Libros de texto

1.1.1. Concepto

No hay fuente que explique o defina con claridad qué son y cómo son los libros de texto. El uso y los diccionarios nos dicen que son “los libros que se utilizan en la escuela”, en todos los grados escolares, incluso a nivel universitario. Aquellos que los alumnos llevan al aula de clases y en los que estudian los temas de los cursos. Sólo recientemente, a mediados de julio de 2013, el *Acuerdo 689* ofrece una definición, ya que entiende por tales las “obra[s] por asignatura de acuerdo con el enfoque propuesto en el plan de estudio vigente, que abarca todos los contenidos señalados en el programa correspondiente, cuyas actividades favorecen el logro de los aprendizajes esperados señalados en dicho programa”.³⁰ Para apoyar esta definición, es necesario observar otras características más específicas: describirlos y explicar por qué son de tal manera.³¹

³⁰ *Acuerdo 689*, artículo 2, fracción V.

³¹ De hecho, la expresión “libros de texto” parece redundante. Todos los libros, a menos que predominen en ellos las imágenes, son “de texto”, porque lo importante en ellos, o lo que los hace ser lo que son, es el cuerpo que forman las palabras: el texto. Quizá fuera mejor buscar otro término para nominar a este grupo en específico: libros de enseñanza, libros didácticos, libros escolares, libros de texto educativo, etcétera. Pero, por lo pronto, el uso (la tradición) se impone, y por ello, simplemente, son *libros de texto*. Ahora bien, el origen de la expresión es difícil de rastrear. Sin embargo, la palabra *texto* tiene connotaciones que pueden explicar su razón de ser en la frase. En el *Diccionario del uso del español*, de María Moliner, aparecen, entre otras, las siguientes acepciones: “Cualquier escrito a que alguien se refiere o que se cita: ‘Argumenta con textos de los santos padres’/ Por antonomasia, sentencia de la Biblia”. Esto nos recuerda la importancia histórica que tiene la palabra escrita como medio transmisor de conocimientos, ideologías, creencias, etcétera, y, por extensión, la calidad de los libros como autoridades que brindan certidumbre, luz y amparo sobre ciertas zonas y aspectos de la realidad. El *texto*, pues, entraña una connotación como la sustancia portadora de verdades, de revelaciones, de instrucciones, de soluciones, de respuestas, cualesquiera que sean todas ellas. Como tal, funcionó hasta hace poco tiempo, en los hechos —aunque la connotación sigue vigente en la imaginaria popular—, al hacerse referencia al libro con que se trabaja en el aula: el que usa el Maestro (así, con alta inicial) para “dar su clase” y el que utilizan los alumnos “para aprender”. La frase “cada maestro tiene su librito” sintetiza muy bien esta idea. Los LT parecen recibir este nombre de ese concepto del libro como manual o vademécum, y del texto —especificado en la frase— como el conjunto de certezas que debían aprenderse. Aunque también existe la posibilidad de que “texto” se utilice simplemente como una forma genérica de “textos”. Entonces, “libro de texto” podría derivar de “libro de textos”: el libro de los textos que se utilizan para lectura en la clase. Sobre el origen y la historia de estos materiales, puede consultarse el ensayo “De textos y mamotretos”, de Pilar Gonzalbo Aizpuru, en *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, pp. 33-52.

Previamente, en el subcapítulo “Introducción: Tipología de materiales educativos”, intenté circunscribir estas obras a una categoría específica, primero, a partir de su función didáctica, que los diferencia de otro tipo de publicaciones. Como tales, se trata de materiales educativos que sirven como apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula de clases. Después, para diferenciarlos de otros que cumplen la misma función o una similar, aclaré que me referiría particularmente a los que se utilizan en Educación Básica en nuestro país, en el contexto de la formación escolar laica, producidos por editoriales independientes y caracterizados, ante todo, por su conexión directa con los programas de estudio oficiales publicados por la SEP, a cuyos contenidos y lineamientos deben ajustarse —con rigidez o con flexibilidad, según el caso—, ya que éstos les sirven de marco normativo.

Esta última condición se refleja en cuatro aspectos que, como había mencionado también, son inherentes a estos LT: su *contenido*, su «*diseño visual*», su *formato* y su *estructura*. Todos ellos se tratarán más adelante. Sin embargo, a partir de este punto resulta necesario hacer algunas especificaciones, ya que, conforme aumentan el grado y el nivel escolar, esos aspectos cambian, se vuelven más complejos y adquieren ciertas peculiaridades que se deben, por una parte, a la madurez intelectual y emocional que han desarrollado los alumnos y la amplitud que ha alcanzado su conocimiento de la realidad y del mundo en que viven; y, por otra, a las estrategias didácticas y las necesidades de cada nivel escolar, de cada grado y de cada asignatura.

Por lo anterior, es necesario contextualizar estos aspectos dentro del marco normativo y el enfoque pedagógico correspondientes al periodo que abarcamos (2006-2013), ya que, si bien son inherentes a todo LT, se han transformado con el paso del tiempo en función de esos mismos lineamientos. Así, la descripción que presento en estas páginas se apoya, por un lado, en los documentos previamente referidos (el *Acuerdo 385* y el *Acuerdo 689*, con los otros documentos de la SEP en que éste se continúa: el manual *Criterios editoriales* y los *Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria*), que conforman el marco normativo; y por otro, en el enfoque metodológico aplicado, el de desarrollo de

competencias (descrito en los programas de estudio de 2011), que se constituye como el marco teórico referencial de los LT. Si bien, al hablar de este último, será necesario tener en cuenta los enfoques anteriores, el constructivista y el “tradicional” conductista, para hacer contrastes entre ellos.³²

En la práctica editorial, cuando se elabora un LT, los aspectos de forma no suelen separarse. Se “da por hecho” el contenido, como base sobre la cual debe trabajarse, y las preocupaciones se concentran en resolver, sin distinciones claras entre ellos, el resto de los aspectos mencionados, que no se conceptualizan y a los que se confunde entre sí. De esta manera, puede plantearse, en abstracto, el concepto de «diseño visual», pero éste se confunde frecuentemente con el de formato y este último, a la vez, con el de estructura. Por tal razón, las páginas preliminares donde se describe los componentes del formato suelen recibir, por error, el nombre de “estructura”. Es decir, la mayoría de las veces se trabaja sobre esos aspectos sin que medie un esfuerzo de análisis y reflexión sobre ellos, lo cual se debe a que, en realidad, para el trabajo cotidiano en las editoriales, esto tampoco parece necesario. En ocasiones, a un editor le basta saber qué “elementos” debe incluir un libro y cómo deben aparecer en la página, y qué criterios editoriales debe aplicar en él, para realizar su labor. Y a un autor, a la vez, le resulta suficiente apegarse a los lineamientos que se le indican, para desarrollar los contenidos del programa con base en sus conocimientos sobre esos temas. El resto se deja a la “propuesta de diseño”, con cambios que se hacen “sobre la marcha”, o queda sobreentendido. La gran desventaja de proceder de esta manera, sin un conocimiento profundo de las características particulares de estos materiales didácticos es que, ineludiblemente, esa limitación se refleja tanto en el desempeño personal, a lo largo del proceso de edición, como en los resultados. Se ha observado que, en la medida en que se desconoce su naturaleza y se resta importancia a su finalidad pedagógica —y, junto con esto, se pretende imponerles un tratamiento similar al que se da a otras publicaciones—, disminuye la

³² Además, el enfoque constructivista y el de competencias se aplicaron en los libros de manera alterna o combinada (como “constructivismo para el desarrollo de competencias”) de 2002 a 2010, considerándose como periodo de transición de 2006 a 2010, hasta antes de la versión definitiva de los programas para el enfoque de competencias (en 2011), por lo que las características de estas obras son todavía compatibles con ambos.

funcionalidad de estos libros, su capacidad de servir al propósito para el que son creados, y su calidad en general.

Pero esta manera de ver, con distinciones superficiales, las “partes que componen” un LT, puede deberse, de cierto modo, a que, en el fondo, los aspectos señalados (contenido, formato, «diseño visual», estructura) dependen unos de otros y se explican unos a otros. Pero ninguno de estos aspectos es gratuito ni sobra (o no debería sobrar) en el entramado, ni siquiera esos detalles del «diseño visual» que pretendan justificarse por el simple gusto estético personal o por “usos y costumbres” cuya razón de ser en alguna editorial se ha extraviado ya entre sus archivos muertos. A esa relación intrínseca de los aspectos señalados se debe que, según lo necesite, al describir cada uno de ellos, deba referirme a los demás.

1.1.2. Características particulares

I. Contenido

El contenido de un LT admite una distinción tipológica por niveles, a los que aquí llamaré el «*discurso didáctico*», que se dirige particularmente al alumno, y el «*metatexto*», que se dirige en realidad al adulto (al docente en primer término, aunque también a los padres de familia y, en su caso, a los dictaminadores de la SEP).

«*Discurso didáctico*». Es todo aquello que sirve para el cumplimiento de la función didáctica: el desarrollo de los temas del programa de la asignatura en cuestión, actividades, evaluaciones, y diversos componentes auxiliares con distinto grado de importancia —incluida, entre ellos, la iconografía—, aunque siempre necesarios para formar esa unidad autónoma que es el LT (ya que el libro debe estar hecho de manera que pueda utilizarse incluso si no se cuenta con el LD, si no se tiene a la mano el programa de estudios para la asignatura, e incluso en ausencia del docente).

En general, y aunque más adelante se tratarán las características particulares de los elementos que lo conforman, pueden señalarse aquí cuatro condiciones fundamentales del «discurso didáctico»:

- a) Es objetivo. Esto significa que, de ninguna manera, puede incluir los juicios personales del autor o del editor, favorables o desfavorables, en torno a un hecho social, a un país, a una institución, a un sector o grupo social (sobre todo por lo que respecta a sus creencias y costumbres), o a una persona en particular, entre otros. Asimismo, es siempre sustancial: ofrece información fundamentada, confiable y actualizada, y no se desperdicia en consejas o en tratamientos superficiales de los temas —que, por ejemplo, partan de la sola experiencia personal del autor—, ni elude el tratamiento directo de los temas señalados por el programa de estudios correspondiente. Además, cuando se requiere, utiliza el lenguaje técnico que corresponde a los conceptos y

realidades referidos, en relación con la asignatura de que se trate, y en la medida en que esta utilización no resulta contraproducente para el comprensión del libro, según el nivel y grado escolar a que pertenezca.

- b) Genera empatía. No puede caer en los extremos de total distanciamiento hacia los lectores o de tal edulcoramiento retórico que exprese hacia ellos un afecto falaz, sino que se ubica en una zona intermedia que propicia en los alumnos, primero, un interés y un acercamiento hacia los temas, y luego, una identificación con éstos y su apropiación. Debe lograr que los alumnos se sientan involucrados, venciendo su resistencia al aprendizaje, pero sin dispersar su atención. Esto quiere decir que el discurso, sea en imágenes o en texto, puede ser emotivo por momentos, en algunos detalles, sin que esto afecte negativamente su objetividad ni lo desvíe de su prioridad didáctica.
- c) Se sitúa al nivel de comprensión del alumno. Esto significa que el desarrollo de los contenidos, con toda la objetividad que requiere, debe exponerse con claridad inequívoca a la vez que trabajarse con el nivel de profundidad y amplitud requeridos por el programa de estudios para la asignatura en el grado escolar de que se trate, con apoyo en los recursos didácticos planeados para el proyecto, a fin de ser verdaderamente útil a los propósitos educativos que se persiguen. En este sentido, el discurso insustancial e inocuo tiene el mismo valor que el de “altos vuelos”. No se trata de que el autor demuestre que domina un tema sino de que los alumnos puedan comprender ese tema, sin importar quién sea el autor que lo expone.³³
- d) Se apega a lineamientos institucionales. Por ello, es laico y congruente con los valores que, desde las instituciones, se fomenta a nivel nacional. Además, implica usos “deseables” del lenguaje, es decir, el nombramiento

³³ Cf. *Acuerdo 385*: “Artículo 5º. El texto de los libros presentados a evaluación deberá:/ I. Ser comprensible, fluido e interesante en su lectura./ II. Utilizar un lenguaje, una redacción y un vocabulario apropiados al grado escolar correspondiente, de acuerdo con las particularidades de su uso en nuestro país, y que permita entender claramente la información que se desea transmitir”. *Acuerdo 689*: “Artículo 5º. Las obras que se sometan al procedimiento de evaluación para autorizar su uso como libros de texto en escuelas de educación secundaria del Sistema Educativo Nacional, deberán:/ [...] VII. Contener lo siguiente:/ [...] c) Un lenguaje comprensible, de acuerdo con las particularidades de su uso en nuestro país, y una redacción apropiada al grado escolar correspondiente que permita entender claramente la información”.

de ciertas realidades a través de expresiones que respondan, por ejemplo, a las políticas de inclusión de género y de respeto a la diversidad. Junto con esto, tanto en su forma como en su contenido, observa los preceptos de ley: en la forma, cuando incluye todos los datos requeridos por la Ley Federal de Derechos de Autor, en texto e iconografía (créditos e información sobre fuentes consultadas o citadas);³⁴ en el contenido, cuando aplica la terminología oficial y las definiciones aportadas por instituciones o especialistas en la materia, y citadas o adaptadas —mediante paráfrasis—, según lo requieran y permitan el nivel y grado escolar.

Cabe mencionar que estas características, siendo esenciales, representan el punto débil en los originales de autores principiantes o con escasa experiencia, al igual que en la revisión que hacen de ellos los editores, correctores y revisores técnicos que se encuentran en las mismas circunstancias.

«*Metatexto*». En general, llamo de esta manera al conjunto de elementos que, presentes a lo largo del libro, no forman parte del «discurso didáctico» sino que ofrecen información requerida por la normatividad o que obedecen al protocolo de la formalidad editorial. En el primer caso, se trata especialmente del marco normativo institucional, ya que sirven para establecer una relación de correspondencia directa con el programa de estudios, en parte para justificar el contenido del «discurso didáctico» y en parte para guiar al docente en la dosificación de los temas que debe tratar durante el ciclo escolar y en cada uno de los periodos (los bimestres) en que éste se divide. Estos elementos son, en su mayoría, extractos o adaptaciones de segmentos del programa oficial de la asignatura y el grado de que se trate, que van informando, a lo largo de la obra, sobre los propósitos, los aprendizajes esperados, las competencias y los

³⁴ Podría considerarse que esta información corresponde, más bien, al «metatexto» —que se explicará a continuación—, intercalado en el «discurso didáctico», ya que los créditos deben incluirse por ley. Es posible. Sin embargo, esta información y la manera en que se consigna son parte de los aprendizajes que deben adquirir y desarrollar los alumnos a lo largo de su formación escolar, y en ese sentido puede considerárseles una aportación didáctica, aunque lateral, del LT. Además, independientemente de su pertinencia legal, los créditos y las fuentes tienen utilidad didáctica, ya que pueden servir como pistas para la investigación, así sea escolar o personal.

contenidos que se aborda. En cambio, otros elementos, como el discurso de presentación del libro o de introducción a él, dirigido al docente (ya que también puede haberlo dirigido al alumno), no cumplen esa función de nexo con la normatividad, sino que responden al protocolo, a ciertos principios de formalidad que se incluyen convencionalmente, debido a que, en unos casos, son obligatorios por ley —como algunos datos y créditos en la página legal—; y en otros, contribuyen a facilitar la interacción con el libro (como la presentación del libro, que da la bienvenida al curso, o como el contenido las cornisas, que reiteran la ubicación precisa de un contenido). En su conjunto, pues, el «metatexto» es la parte del contenido que se encuentra fuera del campo didáctico pero hace referencia a lo que hay en él. Es importante tener presente esta diferencia entre niveles de texto, ya que permite entender el formato de los LD.

Ahora bien, como se había mencionado en un principio, el contenido es apenas una de los aspectos que caracterizan a los LT, ya que hay otras características que también definen a este tipo de publicaciones: el formato, la estructura y el «diseño visual». No obstante, podrá observarse que estos aspectos se dividen en dos grupos: uno, el del contenido, que es una categoría en sí mismo; y el otro, el de los rasgos restantes, que son distintos niveles de forma. Todos se relacionan e influyen entre sí,³⁵ aunque, por lógica, los segundos se asocian de manera más estrecha, como podrá apreciarse a lo largo de esta descripción.

³⁵ Sólo hasta cierto punto puede considerarse que el contenido es un rasgo privilegiado sobre los demás, inamovible y determinante de los otros, por establecerse de antemano, primero mediante la normatividad pedagógica de la SEP, a que debe sujetarse el original de autor, y luego por ser este último la savia sustancial de todo libro. En realidad, sus ventajas son relativas, ya que la mayoría de los LT son obras por encargo, cuya iniciativa y propuesta pedagógica suelen ser de la editorial. Para cuando la editorial solicita la escritura del libro, regularmente tiene ya bien definida la propuesta, que implica el trazo general de sus características: «*diseño visual*», *formato*, *estructura* (aunque éstas se modifiquen sobre la marcha). Así, el autor no se aparta ni de los lineamientos normativos ni de ciertas pautas prefijadas por la editorial a fin de que ese original sea compatible con las características que perfila. Luego, en distintos momentos, el autor mismo debe realizar correcciones y modificaciones solicitadas por la editorial: cambios que no sólo obedecen a los lineamientos normativos sino también a los requerimientos específicos del proyecto, es decir, a sus características particulares. Es así como el contenido se influye de los otros aspectos. Por último, aunque los lineamientos, los contenidos temáticos y el enfoque pedagógico están “dados de antemano”, cada libro o serie de libros debe hacer —al menos por estrategia comercial— aportaciones que enriquezcan ese contenido básico, y estas aportaciones aparecen también en los aspectos mencionados.

II. Formato

Por *formato* se entiende comúnmente tres cosas: a) la dirección en que corre el texto en la página, partiendo de que ésta sea siempre un rectángulo (y, por lo tanto, el formato es horizontal o vertical); b) la figura geométrica que resulta del volumen visto de frente (por lo que el formato puede ser horizontal, vertical, cuadrado u otro, si lo hubiera); y c) las características que tienen, en las páginas, los títulos y subtítulos, la tipografía tanto en éstos como en el cuerpo de texto, el tipo de párrafo empleado, la distribución de los espacios (la interlínea) y la amplitud de los márgenes.³⁶

Por lo que respecta a los LT, el formato es un concepto más complejo. Incluye lo anterior, pero hay mucho más en él. Es decir, si la forma y las medidas del libro, la tipografía y la jerarquía de títulos son, según la creencia habitual, los elementos del formato, es porque constituyen el “molde” o la “plantilla” en que se “vacía” el texto para formar o diagramar las páginas. Ese “molde” o “plantilla” es vertical u horizontal, con medidas específicas; luego, en él, el texto “cae” dentro de una caja tipográfica que tiene zonas también delimitadas —por ejemplo, los títulos, el cuerpo de texto general—, espacios definidos y ciertas tipografías que refuerzan la identificación tanto del tipo de texto de que se trata —el que se encuentra en cada zona de la página— y de las divisiones del libro, como de la función que ambos desempeñan, e incluso de su contenido. Ahora bien, usamos las palabras *molde* y *plantilla* para referirnos a aquello que delimita proporciones y, precisamente, da una forma concreta y constante —en todos los casos análogos— a un contenido. Sin embargo, en los LT, esta forma concreta y constante, que es el formato, no es completamente rígida ni puede ser arbitraria, sino que debe ser funcional, porque debe responder fundamentalmente al propósito pedagógico de los libros, el cual implica a la vez la inclusión de contenidos determinados y la aplicación de ciertos

³⁶ Cf. “Cuando nos referimos a las dimensiones de un libro, en cuanto a su ancho y su largo, estamos hablando de su formato, o, más propiamente, de su *forma*. La medida queda establecida según se dobla el pliego: mientras más dobleces, menor es la forma. Por extensión, dentro del ámbito de las imprentas, se conoce como formato la colocación del texto dentro del papel: las medidas de los márgenes, el número de columnas, las disposiciones de cabezas y pies, los folios”. Jorge de Buen, *Manual de diseño editorial*, p. 135.

criterios editoriales —muchos de los cuales son ya convenciones establecidas por el uso— derivados de ese propósito pedagógico. Esto no quiere decir que el formato de otro tipo de publicaciones no sea funcional, porque sin duda lo es: toda característica, en una publicación, persigue una finalidad, sea facilitar la lectura y la comprensión del texto, sea hacer aquélla grata y cómoda a los ojos, etcétera. De hecho, estos principios también existen en los LT; pero en estos libros rige, como prioridad, como la condición más importante de su funcionalidad, la inclusión de todo lo que corresponde al «discurso didáctico» y su tratamiento con base en el enfoque pedagógico que debe aplicarse. Otras características, como la tipografía y las medidas del libro, aun siendo importantes, pasan a segundo término, porque, hasta cierto punto, se han estandarizado. No representan una preocupación inmediata para los editores, que muchas veces los dejan en manos de los diseñadores, quienes, a su vez, cuando conocen los límites dentro de los cuales pueden desenvolverse, integran estas características a la propuesta de su «diseño visual», que es el aspecto más variable de los LT.

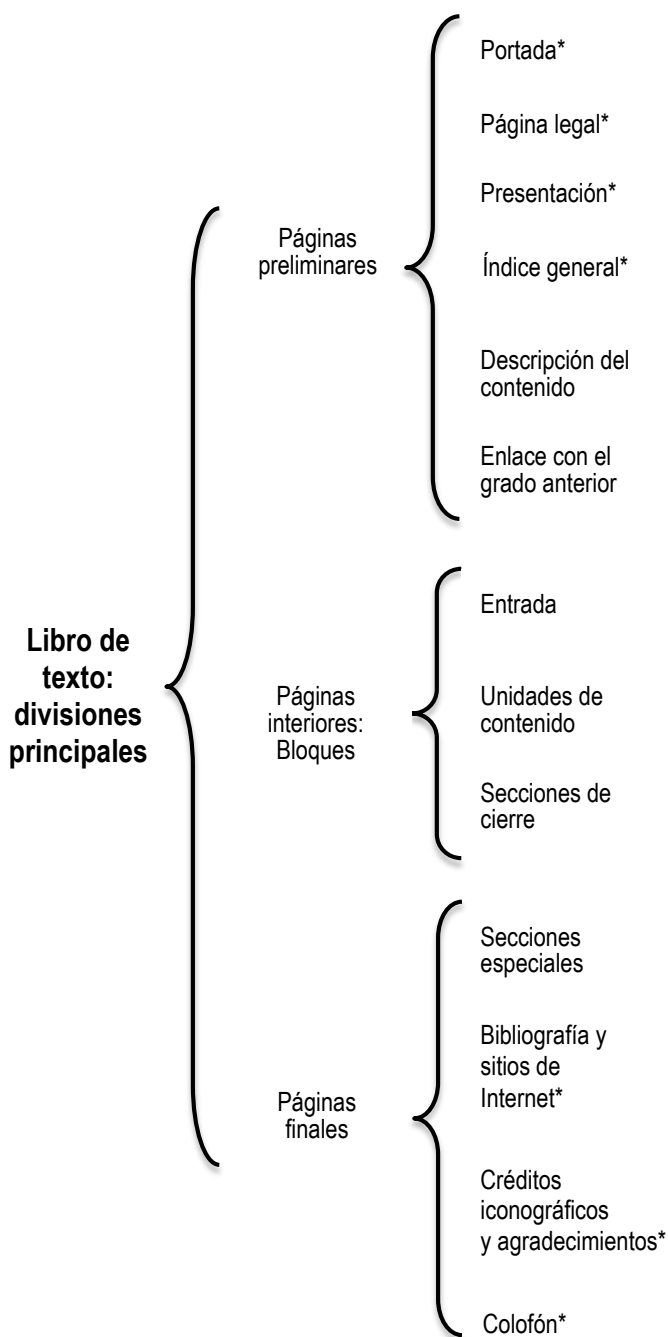
Así, ese “molde” o “plantilla” que es el formato se constituye, fundamentalmente, de todos los elementos y componentes que integran el «discurso didáctico», de la proporción que deben guardar, en general, unos con otros, y de la zona que ocupan en el libro y en relación con los demás.³⁷ Luego,

³⁷ Al hablar de proporciones entre elementos y componentes no quiero sugerir, de ninguna manera, que unos y otros tengan tamaños únicos, ni que tengan formas preestablecidas, ya que estos aspectos cambian de una editorial a otra, de una serie de libros a otra, de un libro a otro, y dentro de un mismo libro. Tanto el formato (la “plantilla”) como el «diseño visual» (sobre el que se hablará en el apartado IV) poseen cierto rango de flexibilidad, de manera que ellos mismos admiten variaciones dentro de un mismo libro. Por proporciones me refiero a ciertas pautas de extensión que son más o menos constantes; por ejemplo, y como se explicará con amplitud al tratar sobre ellos, la proporción que existe entre el «texto expositivo» y las «actividades», donde el primero tiende a predominar sobre las segundas en las «unidades de contenido» llamadas *secuencias*. Gracias a que estas relaciones de proporción existen como pautas, es posible saber cómo se equilibran los elementos y componentes constitutivos de las páginas y hacer cálculos tipográficos eficaces, sea para elaborar los llamados *dummies* de editor o para preparar *a texto corrido* el original editado, a fin evitar ciertos problemas en la diagramación (sobre este proceso se hablará a lo largo del subcapítulo “2.2.2. Etapa de ejecución”). Por otra parte, considero que la zona o el espacio (o lugar) que ocupan los elementos y componentes también es un aspecto del formato porque se define con base en la función que éstos deben cumplir y no puede designarse de manera arbitraria, pese a que, en algunos casos, y por necesidades generadas durante el desarrollo del «discurso didáctico», haya variaciones, como sucede con las proporciones a que me he referido. Finalmente, este rasgo también se traduce como una serie de pautas a partir de las cuales se organizan los elementos y componentes.

por analogía e interdependencia con ellos, el formato abarca asimismo los elementos que, fuera del «discurso didáctico», también se encuentran en el libro. Por esto, en términos generales, puede afirmarse que el formato, en los LT, es todo lo que se nos presenta a simple vista, todo lo que se despliega en sus páginas como “piezas” separables en distintos niveles: sus divisiones principales, las partes que conforman a éstas y, entre ellas, las «unidades de contenido», así como los elementos y componentes que integran a éstas. La función de estas “piezas” se explicará a continuación. Sin embargo, es pertinente aclarar desde ahora que, por una parte, algunas de esas piezas se encuentran en otro tipo de publicaciones, pero no me detendré en éstas sino que sólo voy a referirlas, dado que son de sobra conocidas y han sido ya descritas por diversos autores (en el esquema de la sección siguiente, aparecen señaladas con un asterisco), a menos que, en los LT, posean rasgos particulares y resulte necesario comentarlo; y, por otra, no todas ellas aparecen necesariamente en todos y cada uno de los LT, ni en todas y cada una de sus páginas, ya que su inclusión depende de los contenidos desarrollados, del grado y el nivel escolares, de la asignatura y de los usos de cada editorial.

Divisiones principales y algunas partes ya reconocidas

Las divisiones principales son, evidentemente, lo primero que se nos presenta al analizar un LT. Según se muestra en el esquema, son básicamente tres: las *páginas preliminares*, los *bloques* y las *páginas finales*. De ellas, las primeras y las últimas son familiares a cualquiera que conozca el formato estándar de los libros y su nombre es una convención editorial. En ellas, a la vez, en un segundo nivel, hay algunas partes que son necesarias en casi todos los libros (la portada, la página legal, el colofón: nombres también convencionales en todas las publicaciones bibliográficas),³⁸ ya que registran datos concretos que aquéllos deben incluir. Por ejemplo, en las preliminares, la página legal,



³⁸ Como se habrá observado ya, así como he nombrado “divisiones principales” a las secciones del LT que se encuentran en un primer nivel, llamo “partes” a las subdivisiones de éstos (es decir, a las secciones del segundo nivel), pero únicamente en lo que se refiere a las páginas preliminares y a las finales, con el propósito de distinguir con facilidad a unas de las otras. Por lógica, las divisiones de segundo nivel de los bloques también son “partes”, pero, para su análisis y descripción, recibirán nombres más específicos, como se verá más adelante, pues en ellas identificaremos los rasgos propios de los LT. Ahora bien, por el momento evitaré usar el término *secciones*, ya que hay componentes, en nivel inferior, que reciben técnicamente, en el ámbito editorial, este nombre.

además del crédito de las personas que han intervenido en la realización del libro, la dirección de la empresa editorial, el copyright (a nombre del autor y a nombre de la empresa) y la fecha de edición, consigna el ISBN (*International Standard Book Number*: Número Internacional Normalizado del Libro o Número Estándar Internacional de Libros), que identifica en todo el mundo a la publicación en esa edición específica.³⁹ Asimismo, en las páginas finales suele aparecer el colofón, es decir, el registro de los datos relacionados con la impresión del libro: el nombre y la dirección de la imprenta, el número de ejemplares impresos, la fecha en que éstos terminaron de imprimirse.⁴⁰ Otras partes existen de acuerdo con la calidad de la edición o la formalidad que la obra requiere: el índice general —en ocasiones, como parte de las páginas finales—, una presentación, la bibliografía. Sin embargo, volviendo a las preliminares, después de las partes ya conocidas —o reconocidas—, en las que les siguen —la presentación, el índice general, la «descripción del contenido»—, los LT comienzan a presentar algunas peculiaridades que los distinguen de otras publicaciones.

Páginas preliminares. Como se ha mencionado, conforman la primera división del libro. Como en cualquier tipo de publicaciones, corresponden a una zona de preámbulo —aquí, al «discurso didáctico»—, que incluye información sobre el contenido y datos técnicos necesarios para fines legales. Sin embargo, como se ha mencionado antes y se explicará en los casos respectivos, en los LT presentan rasgos característicos.

1. *Presentación.* Esta parte puede ser doble, una dirigida al alumno y otra al docente. Incluso puede haber una tercera, optativa —por ejemplo, en lugar de la del docente—, o sumada a las anteriores, dirigida a los padres de familia. Si bien, es claro que la presentación para el alumno tiene como lectores implícitos a los

³⁹ Cf. “[El ISBN] es un identificador internacional que se designa a una publicación o edición monográfica de forma exclusiva, relacionado a un título, su editor, el país donde se publica y las características editoriales de la edición”. En: <<http://www.indautor.sep.gob.mx/isbn/quees.html>>, consultada el 5/octubre/2012. En la página legal también se incluye un ISBN de la serie o colección a que pertenece la obra.

⁴⁰ Algunas editoriales incluyen en él, y no en la legal, el crédito de los editores, e incluso algún dato adicional, como la tipografía y el papel utilizados.

padres o tutores. Esta parte, que comúnmente abarca una sola página —una para cada destinatario— y que puede firmar el autor o esa persona colectiva llamada “los editores” (detrás de la cual, se oculta, en efecto, un editor, o alguien de mayor jerarquía en la editorial), suele cumplir el requisito de invitar a unos y a otros a trabajar con el libro, e incluso a “comprometerlos” en su desempeño durante el curso, como profesores, padres de familia o estudiantes. Además, en la presentación para el docente, puede hacerse mención del contenido del libro y describirse brevemente la propuesta didáctica. Si bien, para esto, se cuenta a veces con una sección especial, que se integra a la parte que he llamado «descripción del contenido», según explico a continuación.

2. «*Descripción del contenido*». No hay una denominación específica para esta parte o “zona” que con regularidad aparece en cuarto lugar, en las preliminares, después de la presentación (aunque en ocasiones, y con mayor apego a la lógica, aparece en quinto lugar, después del índice general). A ella pueden dedicarse entre dos y seis páginas, de acuerdo con su contenido, y puede consistir en uno de los siguientes elementos, o incluir dos de ellos o los tres:

- a) «Tabla de contenidos»: Este elemento puede mostrar la relación entre los contenidos del programa de estudios oficial y los que se presenta en el libro. Puede consistir, por ejemplo, en la dosificación de los temas que se tratan y los aprendizajes que se trabajan, en relación con las «unidades de contenido» y las semanas que abarca cada bimestre y, en su conjunto, el ciclo escolar. Muestra de manera “panorámica” lo que hay en el libro; si bien, es optativa, ya que parte de esta información aparece otros lugares, como el índice general y las «entradas de Bloque». No obstante, la dosificación de contenidos, por ser información que interesa más al docente que al alumno, se incluye regularmente en el LD.
- b) «Propuesta didáctica»: También es un elemento opcional y que aparece raras veces en el LT. Consiste en una explicación de lo que el material ofrece tanto al docente como a los alumnos y la manera preferente en que debe trabajarse con él. Además, puede comprender una descripción sucinta

del enfoque metodológico. Lógicamente, más que dirigirse al alumno se dirige al docente, por lo cual es un elemento del LD, antes que del LT.

- c) «Partes y componentes del libro». A diferencia de los anteriores, es un elemento indispensable en el LT, porque, aunque no añade información para el docente, describe la función de las secciones y los componentes de la obra. Así, cada uno de éstos se reproduce en miniatura, acompañado de una nota descriptiva, como texto dirigido al alumno. Es un lugar común en las editoriales rotularlo como “*Así es mi libro*” o una frase similar.

3. *Índice general*. Me refiero a esta parte como “índice general” y no sólo como “índice” porque algunos libros de nivel secundaria pueden incluir además, en las páginas finales, un índice analítico.⁴¹

Como anomalía editorial, el índice general llega a aparecer después de la parte descriptiva del libro; pero esto es un error, ya que, si es “general”, debería consignar todas las partes de la obra que llevan nombre explícito, incluida la presentación (motivo por el cual, en otro tipo de publicaciones, se encuentra al final, antes del colofón: de esta manera, no hay parte titulada que quede fuera de él). Por ello, comprende, sobre todo, los Bloques (con sus «unidades de contenido» y sus secciones «fijas») y las páginas finales. Sin embargo, este criterio puede deberse a que muchas veces, en los LT de dictamen, la SEP exige que los temas de las «unidades de contenido» se desagreguen, de manera que si éstas consisten en secuencias didácticas o proyectos, debe aparecer cada “tema” y “subtema” del programa que forman parte de ellos, lo cual obliga a veces —en caso de que entren en él absolutamente todas las divisiones y partes del libro posteriores a la página legal y anteriores al colofón— a que el índice sea demasiado extenso y requiera un mayor número de páginas de las que se calculan para él, por lo que se intenta ajustarlo a la cantidad de páginas

⁴¹ El índice analítico es raro en los LT, pero puede existir en los de nivel secundaria, donde, por la madurez que han alcanzado los alumnos, es probable que ellos lo consulten, de manera que puede ser útil en el libro. Se trata de un índice temático o del híbrido entre éste y el onomástico. Podría considerarse uno de los aspectos “*plus*” que incorporan algunas series. Cabe mencionar que la elaboración de este tipo de índices puede llegar a ser tan complicada —puesto que no se efectúa sobre ningún original en Word sino de las páginas ya diagramadas y definitivas— que no quedaría en manos de los editores, sino —al igual que la ficha catalográfica, en la página legal— de algún colaborador que se dedique especialmente a ello y que posea una técnica para realizarlo.

predeterminadas mediante el descarte de la parte descriptiva. Más adelante se verá que la extensión de cada división del libro, en todos sus niveles, se calcula con precisión y que, desde la planeación, se intenta mantener cierto control sobre el número de páginas en cada caso y predeterminarse la página —par o non— en que debe abrir y cerrar cada parte.

4. «*Enlace con el grado anterior*». Siendo la última parte de las páginas preliminares, puede considerarse una «sección fija», como las que aparecen dentro de los Bloques, pero precedente a ellos e independiente de ellos. Al igual que otras partes arriba entrecomilladas, no tiene un nombre específico (el que se le da, evita confundirse con el término ENLACE, que designaba a este tipo de prueba, presente también en los LT hasta 2014, y del que se hablará más adelante). Tampoco es una parte regular, ya que sólo aparece en algunos casos —sobre todo en secundaria—, para crear un vínculo con el grado anterior donde se estudió la asignatura. Esta sección consiste en una serie de actividades, o incluso en una sola secuencia didáctica, donde el alumno recupera aprendizajes anteriores de la misma asignatura y evalúa su situación actual respecto a ellos. Es una sección de gran utilidad en casos donde existe un hiato de continuidad entre dos niveles escolares. Por ejemplo, en Formación Cívica y Ética, que se estudia en todos los grados de primaria, pero que desaparece del plan de estudios de primer grado de secundaria, para aparecer nuevamente en segundo y en tercero. En este caso, el hiato es significativo, pues comprende un grado escolar. Sin embargo, la sección puede aparecer incluso cuando no existe esta ruptura.

Páginas interiores. Esta segunda división del libro a primer nivel corresponde a los Bloques, concepto que explicaré en el siguiente apartado, junto con el de las partes que lo integran.

Páginas finales. Al igual que con la primera división del libro, en esta tercera encontramos partes que son comunes a otro tipo de publicaciones y que tienen nombres convencionalmente utilizados, como la bibliografía, el índice onomástico

y el colofón (cuya función se ha explicado antes). Sin embargo, estas mismas partes tienen características propias, como se explica a continuación.

1. «*Secciones especiales*». He dado este nombre genérico al conjunto de elementos que se agregan al libro y que aparecen después de los Bloques, como apéndices o anexos. Ejemplos de estas secciones son los *recortables* y las *pegatinas*, que se utilizan en preescolar y en primero y segundo grado de primaria como material didáctico. Pero en otros grados, y en ciertas asignaturas, puede haber exámenes bimestrales, secciones de ejercicios y documentos informativos varios. Éstos tienen conexión con uno o más temas tratados en las «unidades de contenido», aunque, por alguna razón —por ejemplo, que sean elementos “*plus*” de la propuesta didáctica de la serie o que sean demasiado extensos—, deben separarse y quedar aparte de los Bloques, a fin de no “romper” con el formato y el «diseño visual» establecido para éstos.

2. *Bibliografía y sitios de Internet*. Como la página legal y el índice general, esta parte es común a otro tipo de publicaciones. En ella suelen consignarse las obras bibliográficas y las páginas web consultadas por el autor o los autores de una obra. También en los LT puede cumplirse este propósito. Sin embargo, hasta hace poco tiempo, se consideraba prioritario que, más que informar a los lectores sobre las fuentes de consulta utilizadas, el autor o los autores de un LT proveyeran al docente y a los alumnos de fuentes que sean útiles para ellos.⁴² Así, esta parte se

⁴² El *Acuerdo 385* (artículo 5º) señalaba como necesario incluir las siguientes listas de referencias:

- “Una lista de referencias bibliográficas para el alumno que pudieran ser complementarias al libro de texto, en particular de los materiales educativos que la Secretaría de Educación Pública distribuye a las escuelas de educación básica. Los libros recomendados deberán estar publicados en español y ser adecuados para su consulta por los educandos del grado escolar correspondiente” (fracción V).
- “Una lista de referencias bibliográficas para el maestro que pudieran ser complementarias al libro de texto, en particular de los materiales educativos que la Secretaría de Educación Pública distribuye a las escuelas de educación básica. Los libros recomendados deberán ser adecuados para su consulta por los docentes del grado y la asignatura correspondientes” (fracción VI).
- “Una lista de referencias de sitios de Internet y de materiales multimedia (discos compactos o video discos digitales) que pudieran ser complementarios al libro de texto, en particular de los materiales educativos que la Secretaría de Educación Pública pone a disposición de las escuelas de educación básica. Estas referencias deberán ser pertinentes para el grado escolar correspondiente” (fracción VII).
- “Una lista de referencias bibliográficas que los autores hayan consultado para la elaboración del libro de texto” (fracción VIII).

dividía generalmente en dos apartados, uno dirigido al docente y otro al alumno, y en cada caso se consignaban materiales bibliográficos y páginas de Internet apropiados para su respectivo nivel de madurez. (Esto último, desde luego, por lo que concierne a los alumnos, a quienes no sirve de nada saber que existen obras fuera de su alcance o en tal grado de especialización que les resulten ininteligibles.) Este doble tipo de referencias —o la existencia de referencias dirigidas exclusivamente a los alumnos— había sido común a todos los LT de Educación Básica, y no solamente a los de secundaria. Sin embargo, ya que el actual *Acuerdo 689* establece la necesidad de incluir también un apartado de referencias sobre las fuentes consultadas, es probable que, en adelante, en todos los niveles, el apartado bibliográfico se divida en tres subapartados.

Con esta lógica de facilitar la búsqueda de fuentes, en las fichas que integran el apartado bibliográfico, se aplica generalmente el formato “tradicional” en México, que es sencillo y familiar a la mayoría de los autores y docentes, en vez de otros como el de la *American Psychological Association* (APA) y el de la *Modern Language Association* (MLA), cuyo uso se extiende y solicita apenas recientemente en trabajos académicos de Educación Media Superior y Educación Superior. Este formato “tradicional”, aunque con variantes —según sea necesario añadir datos—, se compone de los siguientes elementos:⁴³

Libros	Publicaciones periódicas
Autor (es)	Autor (es)
<i>Nombre de la obra</i> [en cursivas]	“Título del artículo” [entre comillas]
Número de edición utilizada [excepto la primera, a menos que este dato sea relevante]	<i>Título de la revista o el periódico</i> [en cursivas]
Pie de imprenta: País, Editorial, año de publicación de la edición referida	Lugar de publicación
(Nombre de la serie o colección, número	Fecha de publicación: día, mes, año.

Al respecto, el *Acuerdo 689* (artículo 5º, fracción VII) postula que, en adelante, los libros deben contener: “g) Sugerencias bibliográficas para el alumno y para el maestro que complementen la información ofrecida por el libro de texto, en particular de los materiales educativos que la Secretaría de Educación Pública distribuye a las escuelas de educación básica”; “h) Sugerencias de referencias de sitios de Internet y de materiales multimedia para el desarrollo de habilidades digitales, en particular de los que la Secretaría de Educación Pública distribuye a las escuelas de educación básica y los que se encuentran en algunos de sus sitios oficiales”; e “i) Una lista de las obras bibliográficas y de otros tipos que los autores hayan consultado para la elaboración del libro de texto.”

⁴³ Vid. *Criterios editoriales: sugerencias de uso para libros de texto de nivel secundaria*, pp. 13-19.

de la obra en ella) [Entre paréntesis]	Número
	Nombre de la sección
	Páginas

Por otra parte, las páginas electrónicas también se consignan con base en criterios, donde las constantes han sido: a) que se trate de páginas confiables, preferentemente institucionales; b) que la información y el lenguaje sean comprensibles y pertinentes para el grado escolar de que se trata; c) que la dirección electrónica aparezca completa y, si el sitio referido tiene muchas secciones, que se consigne el de la sección específica a la que se remite a los alumnos. Cuando estas referencias aparecen en alguna sección «fija» o «móvil» —de las que se hablará más adelante—, ha sido frecuente, además, que se incluyan: d) el nombre del sitio; y e) la fecha de consulta. Si bien, la SEP establece ya que las fuentes consultadas en línea incluyan:⁴⁴

Libros	Publicaciones periódicas
Autor (es)	Autor (es)
<i>Título</i> [en cursivas]	“Título del artículo” [entre comillas]
Datos equivalentes al pie de imprenta: País, Editorial, año de publicación	<i>Título de la revista o el periódico</i> [en cursivas]
Dirección electrónica	Número
(Fecha de consulta) [Entre paréntesis]	Fecha de publicación
	Dirección electrónica
	(Fecha de consulta) [Entre paréntesis]

3. *Créditos iconográficos y agradecimientos.* Esta parte es, al igual que la página legal, indispensable en el libro como tal, independiente de la función didáctica de éste, pues tiene como finalidad cumplir con un requisito ético y legal. Para elaborar un LT se echa mano de recursos iconográficos como fotografías, ilustraciones, mapas, etcétera. De acuerdo con el tipo de proyecto de que se trata (sea una obra para nivel primaria o para secundaria), de la asignatura y del estilo de la editorial, se emplean preferentemente unos u otros. Para las fotografías, por ejemplo, las editoriales suelen contar con su propio archivo o con suscripciones a bancos o agencias fotográficas, así como con fotógrafos que colaboran de manera externa. Incluso, en ocasiones, tanto el autor del libro como el editor y otros integrantes del equipo editorial, llegan a aportar fotografías personales.

⁴⁴ Vid. *Ibidem*, p. 18.

De cualquier manera, así se trate de fotos, fotogramas, ilustraciones, mapas o incluso organizadores gráficos complejos no elaborados en la editorial (líneas del tiempo, infografías, gráficas), en cada libro se consigna el crédito del autor o de la empresa o institución que posee los derechos legales sobre esas imágenes: dato que, en muchos casos, es condición *sine qua non* para su publicación. Esto en caso de que los créditos sean abundantes y no quepan en la página legal, donde pueden incluirse junto con los del equipo editorial; o que se desee distinguirlos de éstos, al consignarlos en un lugar aparte.⁴⁵

Asimismo, suele aprovecharse este espacio para incluir créditos de autores de textos usados en el libro, ya que no siempre basta con hacer una referencia al pie del texto en cuestión ni en el apartado de bibliografía y páginas de Internet, para cumplir el requisito legal.

⁴⁵ La SEP también ha establecido ya, como norma, la necesidad de consignar los créditos de autoría, en vista de que “se ha difundido erróneamente el supuesto de que por tratarse de obras sin fines de lucro [en este punto se refiere específicamente a los LT que son adquiridos por la Conaliteg, mediante el dictamen, para distribución gratuita en las escuelas], las publicaciones de la SEP contarían con el beneficio de reproducir, citar y adaptar los textos y las imágenes que requiera. No obstante, sin excepción, todas las publicaciones de la Subsecretaría de Educación Básica que incluyan textos o imágenes (impresos, electrónicos, audio y los soportes que resulten) deberán estar sujetos a la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) [...]. En el caso de las editoriales, éstas se responsabilizarán por el uso y los derechos de las obras (texto e imagen) de las que hagan uso”. *Vid. Ibidem*, p. 33. Junto con esta norma, se ha requerido la aplicación de criterios generales y específicos para la consignación de los créditos iconográficos, cuya amplitud y minuciosidad me impiden reproducirlos aquí, pero que pueden consultarse en el mismo manual (*Ibidem*, pp. 34-37).

Concepto de Bloque. Lo que generalmente se conoce como *páginas interiores*, en los LT coincide con los Bloques, nombre que proviene de la forma en que la SEP dosifica actualmente los contenidos de un ciclo escolar en sus programas de estudio para Educación Básica.⁴⁶ El Bloque corresponde a un bimestre, por lo que cada curso se divide en cinco Bloques, es decir, en cinco bimestres, entre los cuales se dosifican los contenidos (o temas) que debe abordarse durante el curso.

Cabe mencionar que el Bloque, en el programa de estudios, provee al docente de esos contenidos específicos, organizados con base en una serie de propósitos⁴⁷ y de aprendizajes esperados,⁴⁸ así como de las competencias⁴⁹ a cuyo desarrollo deben encaminarse: información que también aparece en los LT, como el «metatexto» a que me he referido en el apartado *Contenido*.⁵⁰ En los

⁴⁶ La división por *unidades* corresponde al enfoque conductista “tradicional”, aunque se siguió utilizando con el constructivista, y aun es posible encontrarla en algunos libros, como licencia que se toman algunas editoriales ante los lineamientos de la SEP.

⁴⁷ “[Los propósitos] son las metas que se propone el docente en la actividad didáctica, teniendo en cuenta las finalidades del aprendizaje”. *Curso básico de información continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009*, p. 39 Curiosamente, se mantiene esta meta terminal (el propósito) en los programas vigentes, a pesar de que pertenece a un marco teórico diferente (el constructivista). En el actual, el de competencias, la meta terminal es, precisamente, la competencia a desarrollar. Cabe mencionar que esto explica por qué ya no se utiliza —al menos no con propiedad— los *objetivos*, que son conductistas.

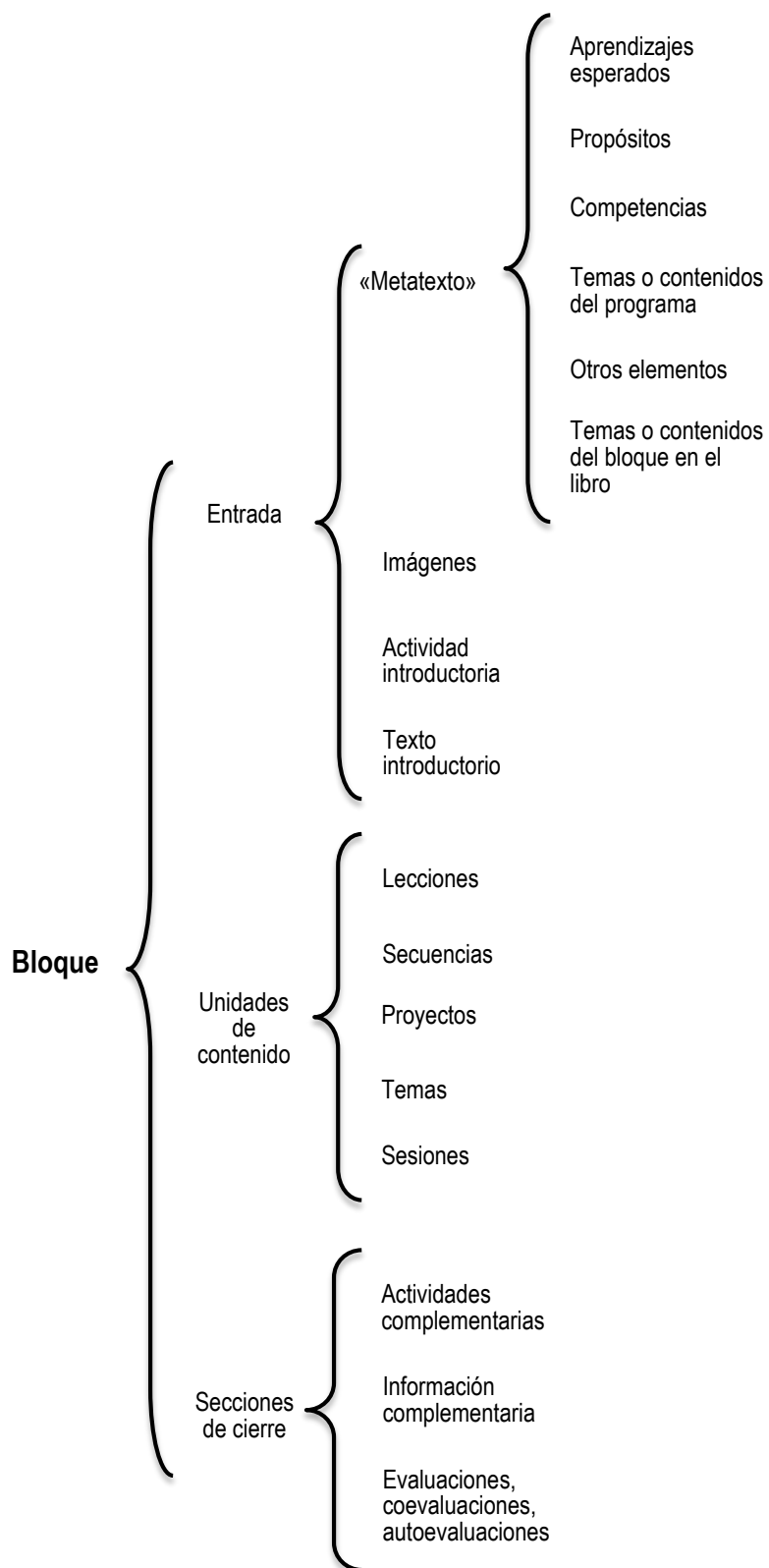
⁴⁸ “Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula./ Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias”. *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, p. 29.

⁴⁹ Hay distintas definiciones de *competencia* y distintos tipos de competencias. En este contexto, podemos entender este concepto, en términos generales, como la “capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”. *Idem*. Cf. “La competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber”. *Curso básico...*, p. 12. Otra definición útil de *competencia*, en este contexto, es: “Capacidad adaptativa, cognitivo y conductual que se traduce en un desempeño adecuado a una demanda que se presenta en contextos diferenciados que conllevan distintos niveles de complejidad. Es saber pensar para poder hacer”. Laura Frade Rubio, *Planeación por competencias*, p. 7.

⁵⁰ El *Acuerdo 689* incorpora como norma incluir “la jerarquía de los componentes del programa (bloque, ámbitos, ejes, contenidos disciplinares y/o temas) en el planteamiento de la estructura editorial” (artículo 5º, fracción VII, inciso a).

libros, los Bloques suelen dividirse a la vez en tres partes fácilmente identificables y que tienen nombres convencionalmente utilizados en los LT.

1. «*Entrada de Bloque*». Consta de una o de dos páginas, de acuerdo con el «diseño visual». Sirve como portadilla del Bloque, y en ella se ubican los elementos metatextuales referidos arriba: los aprendizajes esperados, los propósitos, las competencias y los contenidos que corresponden a ese bimestre. Pueden aparecer todos o solamente algunos, mientras que los demás se distribuyen en las «unidades de contenido» (por lo que generalmente aparecen en las cornisas o en algún lugar del borde exterior de la caja de texto). Si bien, es posible que se inserten otros elementos, que también se encuentran en los programas de



estudios, según la asignatura de que se trate (ámbitos de estudio, ejes formativos). La elección de cuáles elementos se ubican en uno u otro lugar depende en parte del criterio elegido para el «diseño visual» de la «entrada de Bloque» —que considera que el conjunto de esos elementos no sature la página o las páginas— y en parte a los requerimientos de la SEP, en el caso de los libros que se someten a su evaluación. Es una regla general que en cada Bloque debe enunciarse estos elementos —tal como se encuentran redactados en los programas de estudio—, a fin de guiar al docente y a los alumnos en el cumplimiento de las metas del trabajo escolar en cada «unidad de contenido».⁵¹

Otros elementos que pueden aparecer en la «entrada de Bloque» son imágenes —muchas veces, una sola fotografía, alusiva al tema principal o a uno de los principales—, actividades introductorias —o por lo menos las llamadas “preguntas generadoras”, que sirven para que los alumnos activen sus conocimientos previos sobre los contenidos del bimestre— y textos de diversos tipos: el pie de imagen, frases motivadoras, una reflexión, etcétera.

2. «*Unidades de contenido*». Con este nombre me refiero genéricamente a los formatos que se constituyen como los núcleos del «discurso didáctico». En ellos se refleja la aplicación verdadera del enfoque metodológico establecido por la SEP mediante sus programas de estudio. Es importante no confundir las «unidades de contenido» con las “unidades” tradicionales: Unidad 1, Unidad 2, Unidad 3, etcétera. Las “unidades”, a secas, fueron el equivalente a los “Bloques”, como divisiones básicas del curso que comprendían un bimestre de trabajo; mientras que por «unidades de contenido» nos referimos aquí a las divisiones del Bloque. Reciben este nombre porque, como formatos en el LT, tienen una cohesión y una estructura muy definidas, donde todos los elementos que las constituyen cumplen una función específica y justificada desde el punto de vista didáctico.

En la actualidad, los tipos de «unidades de contenido» fundamentales son las *secuencias didácticas* y los *proyectos*, ya que se trata de *modalidades de trabajo*

⁵¹ “[Las obras deben contener] los aprendizajes esperados al principio de cada bloque y, en caso necesario, al principio de las secuencias didácticas correspondientes”. *Ibidem*, fracción VII, inciso b.

que responden a la planeación por competencias. En cuanto a las *secuencias didácticas*, la SEP las define como

actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada.⁵²

Será importante tener presente esta definición, ya que en los LT de las asignaturas donde se trabaja con secuencias didácticas, se hace un intento de aproximación y apego a la estructura de éstas como las plantea la SEP. Como se verá más adelante, se procura que en la estructura interna de las secuencias existan las tres fases mencionadas (inicio, desarrollo y cierre), y que el conjunto articulado del «texto expositivo», las actividades y los componentes consiga crear esa “situación problematizadora” que se espera “ordenada, estructurada y articulada”.

Por otra parte, la SEP define los *proyectos*, en cuanto modalidades de trabajo, como

un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa. Los proyectos permiten la movilización de aprendizajes que contribuyen en los alumnos al desarrollo de competencias, a partir del manejo de la información, la realización de investigaciones sencillas (documentales y de campo) y la obtención de productos concretos. Todo proyecto considera las inquietudes e intereses de los estudiantes y las posibilidades son múltiples, ya que se puede traer el mundo al aula.⁵³

⁵² *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*, p. 68. Cf. “[La secuencia didáctica es un] conjunto de actividades que al estar articuladas y ordenadas entre sí despliegan la competencia por parte del estudiante en una situación didáctica. Busca resolver el conflicto cognitivo en la situación didáctica. [Esta última es la] demanda creada por el educador que incluye un conflicto cognitivo a resolver por parte del estudiante; es un escenario de aprendizaje, una excusa para que se desplieguen las competencias”. Laura Frade Rubio, *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*, p. 17.

⁵³ *Programas de estudio 2011... Formación Cívica y Ética*, p. 68. Cf. “[El proyecto] es una modalidad didáctica consistente en que en el salón de clase se planea hacer una actividad con una meta bien definida, para la cual se tiene que establecer de antemano una planeación que se diseña de manera participativa y que incluye: qué se quiere hacer, cómo, para qué, cuándo, qué se necesita, quiénes lo harán y qué llevará a cabo cada quién”. Laura Frade Rubio, *op. cit.*, p. 226.

Puede observarse que hay cierta similitud entre ambas modalidades de trabajo, pues las dos implican una labor de análisis e incluso de investigación, si bien, mientras en la secuencia el *producto* final es optativo, en el proyecto es indispensable, por definición.⁵⁴ Sin embargo, también hay diferencias de grado, ya que tanto la investigación realizada en la secuencia que así lo requiera, como los productos obtenidos en ella, son menos complejos, pues no exigen, por ejemplo, una planeación que se prepare y prolongue a lo largo de un bimestre o del curso completo. Para los fines que aquí perseguimos, basta tener presente por ahora —porque la diferencia entre ambas modalidades de trabajo se explicará con mayor amplitud en el apartado *Estructura*— que las secuencias didácticas y los proyectos son las formas de trabajo señaladas actualmente por los programas de estudio; a veces, según la asignatura, con el uso exclusivo de una de ellas (por ejemplo, en Español, donde se trabaja solamente con proyectos) o con preferencia de una sobre la otra (por ejemplo, en Formación Cívica y Ética, donde se trabaja con secuencias didácticas en los cuatro primeros bloques y con proyectos en el último). A partir de esto, cada una presenta un formato que la distingue de la otra y de otro tipo de unidades de contenido, y su efectividad dependerá de sus elementos constitutivos (actividades, «texto expositivo», componentes) y de la estructura que los organiza.

Hay otro tipo de «unidades de contenido»: lecciones, temas, sesiones, clases, etcétera. Al menos las dos primeras son remanentes de la manera en que se estructuraban los libros con programas anteriores y casi han desaparecido por completo de los LT, mientras las dos últimas llegan a utilizarse cuando las actividades se planean por día, como sucede en preescolar. Si bien, todas se usan con frecuencia en “materiales de apoyo” como los cuadernos de trabajo, debido a que éstos no se organizan en proyectos o secuencias didácticas —finalmente, se trata de “cuadernos de ejercicios” u obras similares, que tienen como propósito

⁵⁴ En este contexto, un *producto* puede definirse como todo lo que se obtiene como resultado de una actividad o una serie de actividades, así sea tangible o intangible: una carta, un ensayo, un mapa, una representación teatral, un video. Pedagógicamente, estos productos reciben el nombre de *evidencias*, ya que sirven al docente para evaluar el desempeño de los alumnos, de acuerdo con los criterios cuantitativos y cualitativos establecidos por el docente mismo (bajo el enfoque de competencias, estos criterios, en su conjunto, reciben el nombre de *rúbrica*).

reforzar el dominio de ciertas habilidades y conocimientos— y, por ello, no intentan seguir al pie de la letra las especificaciones de la SEP.⁵⁵ Además, las «unidades de contenido» tradicionales resultan familiares tanto a los docentes como a los padres de familia. Pero, si aparecen en los LT, su estructura será similar a la de una secuencia didáctica o será la misma; es decir, el «rótulo» asignado a las unidades de contenido puede ser “tema” o “lección”, pero, en realidad, por su estructura, muy probablemente se tratará de secuencias didácticas donde —como se mencionó en el párrafo inicial de este subapartado— todos los elementos que las constituyen deben responder a una justificación didáctica.

Ya que se ha explicado el concepto de «unidades de contenido» y que se han anticipado indicios de su estructura al señalar las tres fases o los tres momentos en que se divide una secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre), en el siguiente apartado se explicarán los elementos que las constituyen.

3. «*Secciones fijas*». Como nuevo indicio de la estructura que organiza las divisiones, las partes y los elementos que constituyen un LT, mencionaremos que el Bloque reproduce, a mayor escala, la división en fases de las «unidades de contenido».⁵⁶ Así, en su mayoría —si no todas— las «secciones fijas» cumplen la función de cierre de Bloque. No sólo porque, en general, se ubican al final de éste, sino porque su contenido es transversal a todo el Bloque, porque sintetizan o integran lo abordado a lo largo de éste, porque añaden algo que concierne globalmente al Bloque o simplemente porque evalúan el trabajo realizado a lo largo de él. Ahora bien, el término «secciones fijas» diferencia a estas partes de las que más adelante llamaremos «secciones móviles», de acuerdo con el uso editorial en los LT. Se les llama «fijas» precisamente porque aparecen siempre en un lugar específico del Bloque —aunque también las hay fuera de ellos, como el «Enlace con el grado anterior» o los anexos—, con un formato que no cambia

⁵⁵ En los cuadernos de trabajo, una unidad de contenido muy acudida es la *ficha*, que consiste en el desarrollo breve de un tema acompañado de una serie de actividades, en el espacio de dos o cuatro páginas, (raramente más).

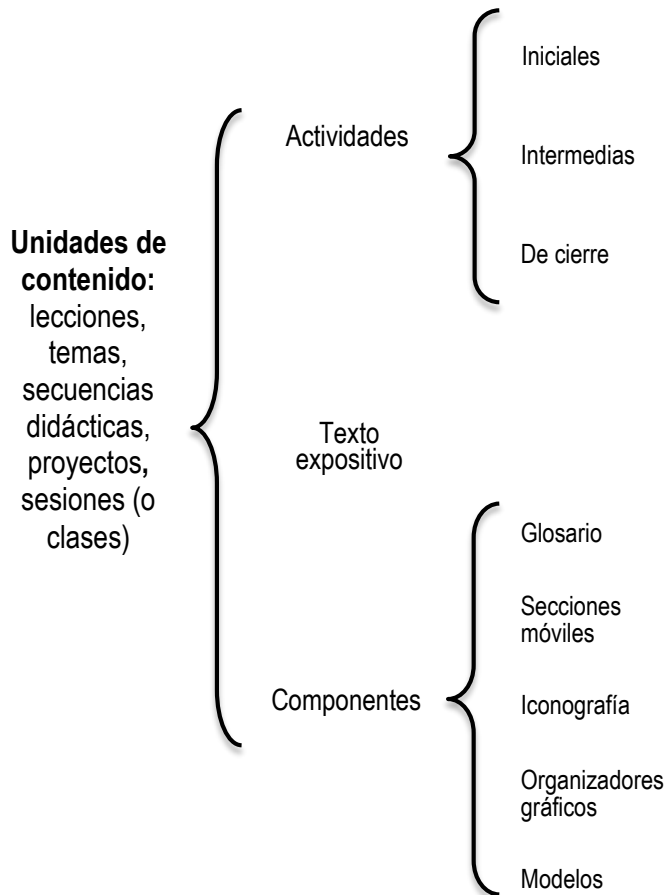
⁵⁶ O bien, por el contrario, puede afirmarse que la «unidad de contenido», en cuanto secuencia o proyecto, reproduce en escala menor la estructura del Bloque. Y esta relación se observa, o debería observarse, entre el Bloque y el libro en su totalidad. Al menos es de esta manera como parecen diseñados los cursos.

(aunque el contenido sí). Para esto, su extensión comúnmente abarca una o más páginas completas, a diferencia de las «móviles», que por lo general comprenden una fracción de la página en que aparecen. Si bien, por su contenido, no hay gran diferencia entre ambos tipos, pues muchas veces coinciden en éste, aunque su función sea diferente y en las «secciones fijas» se trabaje a mayor escala que con las otras.

Ya que se ha descrito las partes principales del Bloque, a continuación se explicará los elementos que constituyen a las «unidades de contenido» y a las secciones «fijas» y «móviles».

Partes y elementos de las «unidades de contenido»

Cada «unidad de contenido» consta de dos elementos básicos: *actividades* y «texto expositivo», y éstos a la vez de componentes. Invariablemente, todos aparecen en el LT, pues no puede construirse una secuencia o un proyecto sólo con el «texto expositivo» y con las actividades, sin el apoyo de los componentes; o solamente con actividades y componentes, sin «texto expositivo», por mínimo que éste sea. En cambio, naturalmente, pueden variar sus características (extensión, complejidad) en virtud de la asignatura y del grado escolar de que se trate. También pueden aparecer unos componentes en lugar de otros, pero su presencia es ineludible.



1. *Actividades*. Por convención, por familiaridad o por dar continuidad a una tradición, se nombra todavía de esta manera a esas fracciones de la «unidad de contenido» en las que se requiere una participación activa del alumno mediante la realización de un ejercicio, de una investigación, de una dinámica, de una reflexión, etcétera; es decir, donde debe trabajarse *en relación con* los contenidos tratados. Hago este énfasis porque el trabajo puede preceder a la lectura del «texto expositivo»,⁵⁷ hacerse en momentos clave de ella —por ejemplo, al término de la exposición de un subtema— o al finalizarla en su totalidad, por lo que puede

⁵⁷ Si bien, la lectura, por sí misma, es ya una actividad.

depender directamente de esa lectura o no, según el tipo de actividad de que se trate, pero, evidentemente, guarda siempre relación con los contenidos.

Ahora bien, a partir de los nuevos enfoques didácticos, el término *actividad* parece insuficiente para el formato que ha adoptado cada uno de los conjuntos de instrucciones y planteamientos que aparecen en distintos espacios de las secuencias didácticas y los proyectos. Y esto sucede porque, a diferencia de lo que se hacía frecuentemente con los LT basados en el enfoque conductista, una actividad no se compone ya de un solo reactivo o planteamiento —una instrucción, una pregunta—, sino de una serie de planteamientos articulados para la realización de un trabajo complejo, en distintos niveles de pensamiento,⁵⁸ y en relación con el resto de las actividades —de los otros *conjuntos* de planteamientos— que aparecen en la «unidad de contenido». Además, se tiende a que, en su mayoría, se trabaje con distintas formas de organización, y no sólo de manera individual (a menos que la lógica así lo determine o sea pertinente desde el punto de vista didáctico). Por ello, en una misma actividad, un planteamiento puede requerir el trabajo individual y el siguiente la colaboración en pareja (o “bina”, según algunos autores) o en equipo, y otro más el trabajo grupal (o “en plenaria”), etcétera. Desde luego, existe la posibilidad de que una actividad se inicie y concluya con el trabajo individual, aunque durante el proceso se haya pasado por las otras formas de organización; o bien, que siempre se lleve a cabo de manera colectiva. Esto revela que cada planteamiento deja de ser independiente de los demás y se convierte en una pequeña actividad —ésta sí,

⁵⁸ Por ejemplo, una actividad no puede consistir solamente en un trabajo de recuperación de un conocimiento, donde el alumno se limite a repetir una definición que aparezca en el «texto expositivo». Si esto se admite, será solamente como inicio de una “cadena” de preguntas o planteamientos en los que el alumno deba efectuar gradualmente un trabajo más complejo, que implica las distintas habilidades de pensamiento que aparecen en la famosa Taxonomía de (Benjamín) Bloom: *conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación*. De hecho, tanto los proyectos como las secuencias tienen y cumplen esta finalidad. La resolución de un problema tiene por objeto poner en juego varias de estas habilidades, en especial las que se encuentran en un nivel más alto: el análisis, la síntesis (con la propuesta de soluciones) y la evaluación (con la adopción de una postura personal ante el problema). *Vid.* La tabla de la Taxonomía de Bloom y sus variantes en: <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>>, consultada el 29/octubre/2012.

considerada con propiedad— que es, al mismo tiempo, un paso o una fase indispensable para la concreción de la *actividad* en conjunto.

Entonces, al hablar de *actividad*, tenemos que pensar, más bien, en una “minisequencia” de actividades que aparece en distintos momentos de la «unidad de contenido», especialmente en las secuencias y en cierto tipo de proyectos. Además, estas “minisequencias” tienen un formato instruccional definido según el proyecto editorial de que se trate, aunque en general poseen las siguientes características:

- Se dividen en instrucciones (también llamadas *consignas*) que, al mismo tiempo, cuando es necesario, se desagregan en subinstrucciones y en la enumeración de condiciones en que debe realizarse el trabajo, así como de los aspectos que deben integrarlo (lo cual incluye, cuando es necesario, la lista de materiales que van a utilizarse). Esto, a fin de ser lo más precisas posible, donde sea requerido; por supuesto, conforme el trabajo se abre a la libre elección de los alumnos, se prescinde de estos subniveles. No obstante, el número de niveles en que se desagrega una instrucción tampoco puede ser infinito, por lo que las editoriales pueden admitir de dos a cuatro, pero no más. Se entiende que si una instrucción requiriera más niveles, sería porque hay un error en su planteamiento y debería dividirse en dos o más instrucciones. Por otra parte, el nivel de complejidad instruccional también se asocia al nivel y grado escolar: cuanto menor sea éste, menor deberá ser la complejidad de este formato; por el contrario, el incremento del nivel y grado escolar no supone necesariamente un aumento de su complejidad. Esto se debe, más bien, a las necesidades de cada actividad, pero predomina en cierto tipo de las «unidades de contenido» llamadas *proyectos*.
- Las instrucciones y sus subniveles tienden a la concisión. De hecho, ésta es la razón por la que se dividen en subniveles: para que cada acción, condición, característica, etcétera, se enuncie de la manera más sencilla posible, a fin de que los alumnos puedan comprenderlas con facilidad. Idealmente, cada uno de estos elementos no debería enunciarse en más de dos líneas. Por ello, una instrucción no puede convertirse en un párrafo de

cuatro o cinco líneas, y si esto sucede, será porque hay un error en su planteamiento y la instrucción debe desagregarse en subniveles o dosificarse en otras. De acuerdo con esta lógica, en preescolar y en primer grado de primaria, las instrucciones llegan a constar de una sola palabra, o de una oración muy breve y concreta.

- Las instrucciones son precisas. El *verbo de activación* debe dejar claro en lo que consiste la actividad, sin ambigüedad.
- Por lo general, el verbo de activación adopta la forma imperativa, que es justo la que corresponde a una instrucción, y se adapta a la forma de organización requerida para ese trabajo en específico; esto es, aparece en singular, cuando se dirige al alumno de manera individual; y en plural, cuando apela a una colectividad, entendiendo por tal una pareja de alumnos, un equipo o el grupo completo. Sin embargo, en preescolar y los dos primeros grados de primaria, frecuentemente se evita el imperativo y se utiliza en su lugar la primera persona del singular o del plural —según corresponda—, en presente de indicativo, como una licencia estratégica para involucrar a los alumnos en el trabajo que debe realizarse. En este caso, la instrucción no es propiamente tal, sino que se trata de una oración que cumple la función de ofrecer una pauta, a manera de invitación, para realizar el trabajo (por ejemplo: “canto”, “escribo”, “coloreo”). Así, este recurso llega a extenderse a los «rótulos» de la «unidad de contenido».
- Idealmente, las instrucciones tienen también una estructura de fraseo definida de antemano, la cual crea un patrón inmediatamente reconocible por los alumnos; por ejemplo: verbo de activación + forma de organización + condición o condiciones [sobre qué debe realizarse, cómo, para qué, dónde: cualquiera de éstas, varias o todas ellas] (“Contesten, en pareja, las siguientes preguntas”); o bien: forma de organización + verbo de activación + condición o condiciones (“En grupo, lean el texto”). No obstante, cualquiera que sea la estructura que se elija, puede variar por necesidades de sintaxis, dado el número de elementos que la integren. Aun así, en muchas ocasiones, por descuido editorial, no se crea este patrón.

- Las instrucciones llevan un orden lógico-cronológico de continuidad. Aunque los alumnos lean toda la actividad antes de ejecutar cada paso, no pueden saltarse ninguno de ellos para realizar el trabajo. Por ello aparecen en lista numerada. Asimismo sucede con las subinstrucciones. Si bien, es común que, por el formato elegido, el segundo nivel marque la continuidad mediante incisos con letras. En cambio, otros subniveles —como las condiciones en que se hace el trabajo y las características de éste u otros los aspectos—, no siempre llevan este orden, por lo que, en su caso, marcan con balas (*bullets*) o viñetas (según la nomenclatura de Word).

Esta “minisequencia”, a la vez, se relaciona con las otras para conformar una parte fundamental de la estructura de la secuencia o del proyecto en su totalidad, según veremos adelante, en el apartado *Estructura*. La consideración de estas unidades menores que se ubican dentro de las «unidades de contenido» es relevante porque el término *actividad* todavía genera equívocos entre los editores noveles o poco experimentados en este tipo de publicaciones, e incluso entre los autores que se encuentran en la misma situación y que entregan originales con planteamientos aislados e inconexos, lo que se traduce en falsas secuencias didácticas.

Las actividades a que aquí nos referiremos son las de desarrollo de la «unidad de contenido», las principales e indispensables. Éstas se sitúan en lugares estratégicos, según la función que desempeñan. A esto obedece la siguiente clasificación:

- a) Iniciales. Son, desde luego, las actividades de apertura, y preceden al «texto expositivo». Su función es involucrar al alumno en la «unidad de contenido», al plantearle una situación problematizadora que le cause un *conflicto cognitivo* y que deba resolver a lo largo de la “unidad” o en el arranque de ésta, pero a partir de sus conocimientos previos sobre el tema tratado —fundamento de esa situación problematizadora— y su experiencia personal. Por ello, para resolverlas, el alumno no necesita adelantarse a leer el texto; además, muchas veces consisten en acciones tan sencillas como la de responder un cuestionario (las llamadas *preguntas generadoras*). Sin

embargo, con frecuencia se comete el error de aislarlas del resto de las actividades de la «unidad de contenido», al no hacerse después ninguna referencia a ellas, cuando resulta conveniente que, en algún momento, el alumno confronte sus respuestas iniciales con las reflexiones que se generan a partir de sus nuevos aprendizajes.

- b) Intermedias. Puede considerárseles las actividades de desarrollo o de transición de la «unidad de contenido», a la vez que los momentos de mayor trabajo a lo largo de ésta, pues todas deben encaminarse, en particular, en el caso de los proyectos, a la realización de éstos; y en general, en cualquier modalidad de trabajo, al cumplimiento de los aprendizajes esperados y, desde luego, al desarrollo de las competencias que establece el programa de estudios. Además, y en relación con lo anterior, de alguna manera deben ligarse entre sí, sea de manera explícita o implícita (es decir, con o sin un cruce de referencias, pero siempre gracias a algún hilo conductor).

Respecto a su vínculo con el «texto expositivo», aunque guardan relación con el contenido tratado en él, con el tema desarrollado en él, no dependen exclusivamente de él para realizarse —en vista de que, como ya se ha mencionado, las actividades no sólo pueden ser de recuperación de la información o de práctica o aplicación—, como tampoco de los componentes (por ejemplo, de una imagen o de un esquema); sino que, según el caso —la asignatura, el grado escolar— pueden rebasar los límites de la página, del aula e incluso del ámbito escolar, y resolverse en otros medios y con otros recursos, sean tangibles o intangibles, dado que pueden consistir en una investigación documental o de campo, en la discusión de un tema, en una dramatización, en una dinámica corporal etcétera, y no requerir, necesariamente, la elaboración de un texto escrito.

Por otra parte, su disposición a lo largo de la «unidad de contenido» tampoco es arbitraria, pues, aunque dependa en gran medida del criterio del autor, también obedece a la modalidad de trabajo, a la lógica, a la pertinencia didáctica y, hasta cierto punto, al criterio editorial. Por ejemplo, en el caso de las secuencias, cada actividad, aunque es “intermedia”

respecto a la «unidad de contenido», suele significar una forma de “apertura” o de “cierre” en relación con los subtemas de los contenidos principales, así sea de cada uno de ellos o de varios a la vez, por lo que con frecuencia aparece al término de la exposición de uno o más subtemas. Si bien, en ocasiones, por conveniencia del «diseño visual» o de la edición, llegan a aparecer a la mitad del desarrollo de un subtema, estorbando el desarrollo del discurso.

En un proyecto, las actividades “intermedias” representan las fases que deben cumplirse para la realización de éste (así como, según se mencionó anteriormente, cada actividad cumple sus propias fases, o pasos, con cada uno de sus planteamientos). Cabe mencionar que hay asignaturas, como Español, que exigen la presencia de *actividades permanentes* en cada «unidad de contenido», y que se encuentran de manera paralela a las que aquí referimos, aunque también pueden ubicarse al final de un proyecto o del Bloque, como parte del «cierre» de alguno de éstos. En cualquier caso, estas *actividades permanentes* aparecen siempre en una sección especial, «fija», para que no se les confunda con las demás.

- c) De «cierre» . Reciben este nombre no solamente porque se ubican al final de la secuencia sino porque cumplen una función conclusiva, en la que se ha llegado —debe llegarse— a la meta de trabajo planeada para esa «unidad de contenido»: el producto final —especialmente en el caso de los proyectos—, la solución a un problema, una acción concreta sobre el entorno, la adopción de una postura personal frente a una realidad, etcétera. De este modo, también son integradoras, ya que —valga decirlo de esta manera— en ellas se atan los “cabos sueltos” que dejan las anteriores. Incluso cuando las “intermedias” no guarden ninguna clara relación entre sí, las actividades de cierre sirven para orientarlas todas en una misma dirección.

Sin embargo, esto no significa que sean las más complejas, o en las que el alumno deba “trabajar más”, ya que, como se mencionó en el inciso anterior, el trabajo duro suele concentrarse en las “intermedias”. Por

ejemplo, en un proyecto, la actividad de cierre puede consistir en la presentación o socialización de un producto, mientras que a lo largo de esa «unidad de contenido» se ha ido trabajando en su planeación y en su elaboración.

Es necesario mencionar que, además de las anteriores, puede haber todavía otro tipo de actividades que, si no son exactamente “optativas”, sí tienen un carácter incidental, de apoyo, y aparecen tanto en el «texto expositivo» como en las secciones «fijas» y en las «móviles», e incluso en algunos pies de imagen. Estas actividades pueden tener un planteamiento explícito, con el mismo formato que las principales —por lo común, en las secciones—; o implícito, sugerido —en el «texto expositivo» o en los pies de imagen—, mediante una sola pregunta o instrucción.

2. «*Texto expositivo*». Es el discurso que aborda directamente los contenidos y que suele identificarse con el cuerpo de texto general, es decir, con la parte más extensa de la «unidad de contenido», en la que se desarrollan los temas y subtemas,⁵⁹ fuera de toda sección «fija» o «móvil» —cuando brindan información adicional a la principal—, y que aparentemente sirve de base para la realización de la secuencia didáctica o del proyecto (al tratar sobre la estructura del LT observaremos si esto es verdad o no, o hasta qué punto lo es). Aunque hay editores que lo denominan “explicativo”, he preferido llamarlo aquí “expositivo”, porque esta función, según el caso, requiere más que la sola explicación de los temas, pues implica *describir, narrar, definir, argumentar, ilustrar* (mediante ejemplos), *citar, comprobar* (mediante la referencia de marcos normativos: leyes, reglas), etcétera. Aunque la explicación comprende algunas de las acciones anteriores (como la descripción y la ilustración), sólo es una de las fases de la exposición.⁶⁰ Por otra parte, la exposición en el contexto escolar de la Educación

⁵⁹ Con excepción de la asignatura de Español, como se explicará más adelante.

⁶⁰ El *DRAE* define ambos términos de manera semejante, y casi los considera sinónimos en sus acepciones referidas a lo didáctico. De manera que, en él, una de las acepciones de *explicar* es exponer, y una de las acepciones de *exponer* es explicar. Si bien, el uso de *explicar* se aproxima aún más que *exponer* en un contexto escolar: “3. tr. Enseñar en la cátedra.” Algo semejante sucede en el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, donde la palabra también es relativa a “Enseñar, dar clase”. No obstante, en esta misma fuente, exponer es relativo a “Exhibir,

Básica supone muchas veces un esfuerzo de convencimiento y la generación de empatía hacia el alumno, lo cual rebasa el concepto de “explicación”. Si bien, puede haber ocasiones en que, por el contrario, la información se presente sólo como insumo de conceptos y de datos precisos, donde no existe un esfuerzo explicativo. No obstante, cualquiera que sea su alcance, el «texto expositivo» debe cumplir, en mayor o menor medida, con las características generales señaladas para el «discurso didáctico»; es decir, debe ser objetivo, generar empatía, ser comprensible para los alumnos y apegarse a los lineamientos institucionales. Pero es importante dedicar unas líneas a aclarar estos puntos.

a) *Objetividad*. Sucede con frecuencia que un autor considera necesario aportar al libro un punto de vista personal frente a ciertos acontecimientos y situaciones, en especial cuando desarrolla temas de ciencias sociales, en las asignaturas de Historia, Formación Cívica y Ética y Geografía. De hecho, esta tendencia resulta casi inevitable cuando se habla sobre temas como la justicia, la legalidad, la corrupción, las obligaciones del Estado, los problemas que enfrenta la sociedad actual, etcétera. Además, se espera que los alumnos desarrollen una postura crítica ante la realidad y hagan propuestas para solucionar algunos de esos problemas, por lo que resultaría contrario a los propósitos y a las competencias que se pretende desarrollar, según la asignatura, tratar de encubrirlos. Es válido, pues, exponer éstos en los LT, e incluso hacer algún énfasis en la indignación que algunos de ellos, o todos ellos, provoquen en la sociedad; pero no, en cambio, mostrar una tendencia de apoyo o de rechazo, de elogio o de escarnio, hacia un sector o un grupo social político, hacia una institución, organización o empresa, o hacia una persona en concreto, de manera que los materiales con fines didácticos se transformen en libelos.⁶¹ Es decir, por una parte, se ejerce la libertad de

mostrar, presentar”; y tiene como expresiones sinónimas: “Comunicar, dar a conocer, enseñar, plantear, proponer, representar”. En la práctica, la exposición sería la presentación global de un tema, y la explicación un momento de ella en que se hace el análisis de ciertos elementos, donde se muestra con cierto detalle su naturaleza o sus características.

⁶¹ Al respecto, el *Acuerdo 385*, en su artículo 1º, señalaba que los libros debían:

- “Omitir mensajes ofensivos para cualquier persona física o moral, así como aquellos que tengan propósitos de publicidad comercial, de política partidaria, o de propaganda política para favorecer o perjudicar a personas que se encuentren en ejercicio del poder público en

expresión, pero sólo hasta el punto en que lo admite la función pedagógica de los libros, fundamentada en el marco normativo de la SEP, y en que lo demandan los distintos grupos y sectores sociales a los que van dirigidos (de hecho, la normatividad de la institución atiende al respeto de todos ellos). Los LT se limitan a mostrar realidades, así sean gratas o no; pero deja a los alumnos el trabajo de profundización en ellas mediante las actividades, ya que gran cantidad de éstas consisten en la investigación, ya documental, en fuentes impresas o digitales, ya de campo, en su comunidad. Sin embargo, la interpolación del punto de vista del autor, en sus originales, no siempre se presenta abiertamente, sino en detalles, con el uso de adjetivos o de giros que descalifican o pretenden sembrar dudas, o reducir o incrementar la importancia de los hechos expuestos o referidos, lo que, por sí mismo, denota una intención y una postura personales. Ante esto, es labor del editor y del corrector llamar la atención del autor sobre estos detalles, para que los evite en sus originales, y suprimirlos o atenuarlos cuando sea necesario.

- b) *Empatía*. Según el *DRAE*, empatía es el “sentimiento de identificación con algo o alguien”, o bien “la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos”. No se trata de un recurso por el cual busca ganarse “la buena voluntad” de los alumnos, su disposición para “sentirse bien” al pasar las páginas de sus libros. Al menos, no solamente esto ni de manera gratuita. Se trata, más bien, de una estrategia pedagógica que intenta involucrar a los alumnos en los contenidos programáticos expuestos. Aquí puede plantearse si estos contenidos por sí mismos, junto con las actividades que deben realizarse, no bastan para interesar a los alumnos, ya que les conciernen,

el momento en el que los libros a que se refiere el presente artículo sean publicados./ Se consideran ofensivos aquellos mensajes que contengan textos o imágenes que agredan o se refieran de manera irrespetuosa a personas físicas o morales, grupos u organizaciones sociales, religiosos o étnicos, así como los que promuevan actitudes contrarias a los derechos humanos o a los valores éticos que la educación debe promover” (fracción III).

- “Omitir propaganda sobre acciones gubernamentales en curso” (fracción IV).

Por su parte, el *Acuerdo 689* en su artículo 5º establece solamente que los libros “no deberán incluir propaganda política y anuncios con fines comerciales” (fracción VIII), y que “en ningún caso, podrán llevar impreso con fines promocionales el nombre, el logotipo o la imagen institucional de la Secretaría, ni ningún tipo de leyenda alusiva relacionada con el procedimiento de evaluación a la que se refiere el presente Acuerdo, o contener texto relacionado con programas o políticas de competencia exclusiva de la Secretaría” (fracción IX).

pues tienen relación con ellos mismos y con su realidad inmediata. Es posible que así sea, conforme aumentan el nivel y el grado escolar, en la medida en que los alumnos puedan ser conscientes de la “utilidad” que tiene la información que se les presenta o la acepten como parte de aquello que deben aprender. Además, hay segmentos, y aun textos completos, en que, por el tema o la asignatura de que se trata (Matemáticas, Ciencias), no hay indicios de la retórica que busca generar empatía. Así que ésta no es necesariamente una constante del «texto expositivo», es decir, no está presente en todas y cada una de sus líneas; pero sí aparece en la mayoría de ellos. Tampoco es siempre una retórica evidente. De hecho, puede serlo sólo en preescolar y los primeros grados de primaria, donde se observan interjecciones, motivaciones explícitas al trabajo (al asociarlo con el juego), y se aplica frecuentemente la primera y la segunda personas gramaticales del singular para implicar al alumno. Pero conforme aumentan el grado y nivel escolar, desaparecen esos recursos y aparecen otros —o permanecen, si se han aplicado antes—, como la variación de todas las personas gramaticales, tanto del singular como del plural, pero con predominio de la tercera en singular y plural (que es la forma natural, objetiva, de la exposición). Según se requiera, la voz del discurso cambia de dirección y pasa de la exposición —bajo cualquier modalidad, sea como narración, explicación, ejemplificación, argumentación, etcétera— a sí misma —el autor es virtual: un personaje o el desdoblamiento del alumno—, al alumno o a una comunidad (también virtual: el “nosotros” *somos* todos los niños o adolescentes, o todas las personas, según el contexto). El orden en que se haga esto dependerá del contexto, y generalmente no es sistemático, aunque debería serlo.

Al mismo tiempo, esta voz, según la “persona que habla”, y en combinación con los vocablos que emplea, genera un tono que puede ser neutral o “conversacional”, pero nunca autoritario o impositivo o, por el contrario, complaciente, cursi o ridículo. Gracias a esta estrategia, el alumno tiene la impresión de que el libro se dirige a él o a las personas como él, no a los adultos o a la posteridad. A la vez, en relación con algunos temas

delicados —como las adicciones, la violencia intrafamiliar, el *bullying*, el abuso sexual—, cuando el manejo de la persona es adecuado y denota sensibilidad, el alumno puede sentirse comprendido, o que hay alguien que entiende lo que le pasa a él o a quienes son como él y comparten sus problemas. Sin embargo, como el LT no es un libro de superación personal —aunque, en cierto sentido, sí pueda ser un libro de desarrollo personal—, esta estrategia no puede separarse del contenido ni perder su rasgo de objetividad, a riesgo de caer en la insustancialidad (como podría suceder, con facilidad, en los libros de Formación Cívica y Ética). En este punto queda clara la relación que existe entre ella y la objetividad, aunque parezcan cualidades contradictorias: la potencialidad empática del libro se regula por la objetividad y viceversa. El sustento de ambas es el contenido, regulado a la vez por los lineamientos institucionales. Finalmente, la empatía es también un efecto de la tentativa por hacer comprensible el «texto expositivo».

- c) *Comprensibilidad*. Todo «texto expositivo» debe adaptarse al nivel de comprensión de los alumnos, según el nivel y grado escolar de que se trate. Esto no sólo exige un esfuerzo de adaptación de muchos conceptos e ideas al lenguaje accesible a los estudiantes —aunque no todos los términos pueden ser intercambiados, y en esto radica la importancia del glosario, que se explicará más adelante—, mediante el uso predominante del vocabulario que se considera estándar, “neutral” en lo posible, incluso “cotidiano”, sin que esto suponga caer en la trampa del uso de ciertos giros coloquiales y vocablos no pertinentes en el contexto escolar; sino también un riguroso ejercicio de fraseo que modela la sintaxis en cláusulas simples y párrafos breves: el texto debe ser más sencillo cuanto menor sea el nivel y grado escolar. Este trabajo puede resultar tan complicado que por sí mismo justifica la creencia común, en el ámbito editorial, de que cuanto menor sea el grado escolar más difícil resulta trabajar sus materiales (y no a la inversa, como se ve desde afuera). Finalmente, para secundaria, los alumnos cuentan ya con la madurez y con el entrenamiento en comprensión de lectura suficientes

como para que los editores y correctores puedan relajar un poco su labor. No obstante, esta simplificación cubre sólo un aspecto de la forma.

Además del lenguaje, en el texto expositivo debe haber una estructuración del discurso lo más simple y directa posible. Tanto los contenidos programáticos como el enfoque pedagógico en que se basa el discurso del «texto expositivo» funcionan como pautas y como límites: señalan qué tema se aborda, qué se aborda de él, y con qué propósito. Esto proporciona las bases o, si se prefiere, las claves de lo que debe haber en el discurso y más o menos hasta dónde puede profundizarse en ello, puesto que todo tema es infinito y ofrece múltiples posibilidades de abordaje. Si bien, hay otro principio que también marca pautas o límites a este elemento, y es, como se explicará en el apartado *Estructura*, la relación que guarda el «texto expositivo» con las actividades. Entonces, el texto no se pierde en circunloquios o en digresiones: debe abordar el tema directamente y ceñirse a los recursos expositivos indispensables, sin extenderse más de lo necesario en ejemplos, argumentos y demostraciones (con los datos duros necesarios). Quizá esto también resulte contradictorio con el recurso de empatía, ya que, en la medida en que el texto expositivo se convierte en mero insumo informativo, menos “espacio” puede haber para involucrar o “consentir” al alumno. En efecto, puede haber segmentos, e incluso textos completos, en que desaparezca cualquier indicio de este recurso; pero las excepciones no invalidan la regla, ya que, como se mencionó anteriormente, la empatía sirve también para facilitar la comprensión del texto: es un recurso expositivo que puede aparecer en cualquier momento, según se le requiera y en virtud de la complejidad de los temas.

- d) *Normatividad*. Esta característica se hace presente al desarrollar los temas o subtemas de los programas de estudios, y al tratarlos con base en un enfoque metodológico. Sin embargo, se extiende al empleo de expresiones admitidas o requeridas institucionalmente, como los nombres oficiales, definiciones y conceptos tomados de las mismas instituciones o de autoridades en la materia tratada, ciertos giros y los eufemismos que

obedecen a políticas de corrección (y, junto con esto, la evitación de expresiones contrarias a los valores institucionales); e incluso a la aplicación de ciertos criterios ortográficos generalizados, como palabras cuya inicial vaya en altas o en bajas (es decir, en mayúsculas o en minúsculas). Asimismo, supone la presencia de elementos necesarios y el apego a condiciones específicas —algunas, por ley—, como la marca que señala y delimita una cita textual y la consignación de la fuente de donde ésta procede. Por último, y en relación con la objetividad, el apego al marco normativo exige que el «texto expositivo» sea laico, neutral respecto a los grupos religiosos —como debe serlo respecto a cualquier otro grupo o sector social—, omitiendo toda expresión que innecesariamente aluda o haga referencia a alguna creencia religiosa específica, incluidas las interjecciones de uso cotidiano. Desde luego, no en todo momento debe atenderse a una norma o a un lineamiento, como no es necesario que en cada línea haya rasgos de empatía; pero no puede haber una línea del «texto expositivo» que sea contraria a estos principios.

Por otra parte, el «texto expositivo» está presente en todas las asignaturas, en todos los niveles y grados escolares, incluso en Matemáticas, así sea en cantidad menor que en la mayoría de las asignaturas. En este caso concreto, en Matemáticas, no sólo forman parte de él los números incidentales que muestran cantidades y medidas, sino también los símbolos y las fórmulas, pese a que, en algunos casos, lleguen a separarse del cuerpo de texto y colocarse *a bando*, porque esto sucede como recurso visual o como una necesidad de la edición, ya que el discurso los comprende, sea que termine en ellos o que prosiga.

No obstante, el caso de Español puede ser objeto de discusión, ya que se presenta como caso de excepción o una anomalía a la norma que aquí se ha descrito sobre la existencia del «texto expositivo» en todas las asignaturas y sobre su categorización, junto con las actividades, como uno de los elementos principales de la «unidad de contenido». Paradójicamente, se consideraría que en Español, donde la materia de estudio es básicamente la lengua, no existe el «texto expositivo», el “discurso continuo”. Al menos sería ésta una conclusión a la que

puede llegarse con legitimidad, luego de echar un vistazo superficial a los LT de la asignatura en todos los grados escolares de Educación Básica. No obstante, de principio, cabría tener en cuenta que los programas de estudio, bajo el enfoque de competencias, han desviado la dirección del aprendizaje, del conocimiento abstracto de conceptos y nociones —como sucedía con el enfoque tradicional, conductista—, o de la sola re-creación de ellos a partir del un proceso de análisis y apropiación personales —con el constructivismo—, a la adquisición y el desarrollo de saberes aplicables y aplicados a la realidad concreta.

De esta manera, Español no se concentra en el estudio de conceptos y nociones gramaticales, ni en un paseo por la historia de la literatura hispanoamericana, sino en las llamadas *prácticas sociales del lenguaje*,⁶² encaminadas tanto al desarrollo de competencias comunicativas como al conocimiento significativo de la lengua, con miras a su aplicación eficaz y efectiva.⁶³ Así, los cursos y los LT de la asignatura se organizan en proyectos, es decir, en la producción de textos diversos que sirven como medio de expresión y comunicación de los alumnos. A la vez, en cada uno de estos proyectos, el desarrollo consiste en un proceso encaminado a la construcción de un producto: proceso que se cumple en distintas etapas, cada una de las cuales se integra de una serie de actividades o de procedimientos, y que requiere un suministro de

⁶² “Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Incluyen los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. En las prácticas los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes”. *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*, p. 22.

⁶³ “En la actualidad, las prácticas sociales del lenguaje enfrentan el desafío de superar las prácticas escolares basadas en la transmisión de nociones y repetición de definiciones para proponer actividades socialmente relevantes para los alumnos. Uno de los propósitos centrales de la enseñanza del español es desarrollar las competencias comunicativas y lectoras que permitan al estudiante expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; dialogar y resolver los conflictos; formar un juicio crítico; generar ideas y estructurar el conocimiento; dar coherencia y cohesión al discurso; disfrutar del uso estético del lenguaje; y desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismo”. *Ibidem*, p. 135.

información muy conciso, el cual puede encontrarse como insumo en secciones «móviles», como parte de secuencias didácticas que formen parte del proyecto.⁶⁴

Parece entonces que, en Español, los elementos y componentes que aquí se han tratado como entidades imprescindibles pero separadas —aunque vinculadas por su función dentro de la «unidad de contenido»—, se con-funden unos con otros (actividades y «texto expositivo»; o éste y las «secciones móviles», que clasificamos como parte los componentes), o invierten su predominio (las actividades por encima del «texto expositivo»), o simplemente desaparecen o cambian sus características (las actividades se convierten en una sola, el proyecto, dividido en distintas etapas; el «texto expositivo» no existe como tal, sino sólo como información específica que se presenta en las secciones «móviles»; estas últimas, a la vez, dejan de ser complementarias y se vuelven necesarias y «fijas»), con lo cual las «unidades de contenido» (los proyectos) de la asignatura se convierten en una excepción a la regla.

En lo personal, me inclino a pensar que la variante que presenta el caso de Español no consiste en la desaparición del «texto expositivo», sino en un cambio de formato, ya que en los libros de esta asignatura la información se dosifica en función de las actividades que deben realizarse para la obtención del producto final. Así, el «texto expositivo» puede encontrarse parcialmente como guías u orientaciones dentro o fuera de las instrucciones de las actividades —con un cuerpo de texto muy reducido—, como insumo en secciones especiales, y diluido en la información específica de los «modelos» (otro componente del LT, que se explicará en el siguiente subapartado). El predominio de los elementos puede cambiar, modificando el formato y reduciendo el contenido de algunos; pero esto no significa el descarte absoluto de ninguno de ellos.

3. *Componentes.* Son el conjunto de elementos, agregados al «texto expositivo» y a las actividades, que completan o complementan la «unidad de contenido» y que, según el caso, apoyan en la comprensión de los temas y la realización de las actividades, al aportar información adicional, suministrar

⁶⁴ Además, parte de la información no se provee en el libro, sino que se vuelve objeto de investigación de los alumnos, como una de las actividades que ellos deben realizar para su proyecto.

recursos visuales y abrir rutas de investigación. No obstante, a pesar de su importancia didáctica —que los sitúa, como conjunto, en el mismo nivel de prioridad que los otros dos—, son el elemento más variable, ya que tanto su aparición a lo largo de la «unidad de contenido» como su extensión dependen de las necesidades de los otros elementos, del criterio del autor y del editor y aun de ciertos principios de «diseño visual» (a lo que se debe en gran medida su distribución en la página). Además, en tanto que recursos didácticos, la elección de unos o de otros de estos componentes y sus características tienen relación directa con el nivel y grado escolar, con la asignatura y con la propuesta editorial.

Esto puede entenderse fácilmente si se tiene en cuenta que los programas de estudio establecen principios didácticos entre los que se encuentran lineamientos dirigidos a cumplir con los propósitos, los aprendizajes esperados y las competencias señalados por el enfoque: algunos generales, válidos en todas las asignaturas y en todos los grados que comprende el plan de estudios (como puede observarse en el *Acuerdo 592*, “por el que se establece la articulación de la Educación Básica”); y otros particulares, propios de una asignatura o de otra y adecuados a ciertos grados escolares. De esta manera, los programas plantean necesidades que deben satisfacerse durante los cursos, y a los que obedece la presencia de muchos de estos componentes, cuando, debido a su formato, no bastan para ello el «texto expositivo» y las actividades. A continuación enlisto los componentes más comunes en las «unidades de contenido»:

- a) Glosario. Es un elemento indispensable en prácticamente todos los LT, e incluso requerido por la normatividad de la SEP en los que se dictaminan.⁶⁵ Su propósito es, desde luego, explicar el significado de algunos términos y expresiones empleados en cualquier parte del «discurso didáctico» cuyo significado, en ese contexto, pueda ser ajeno a los alumnos. No obstante, se utiliza especialmente para explicar algunos tecnicismos de uso inevitable y

⁶⁵ Cfr. *Acuerdo 385* (artículo 5º, fracción IV): “Incluir, cuando proceda, un glosario de términos que permita introducir palabras indispensables para el desarrollo de ciertos temas y que no puedan ser sustituidas por otras de uso común para los estudiantes del grado y asignatura correspondientes. Siempre que sea factible se debe evitar el abuso en la incorporación de palabras al glosario”. *Acuerdo 689* (artículo 5º, fracción VII): “[La obra debe contener] un glosario que presente el significado de términos indispensables para la comprensión y desarrollo de los contenidos”.

cuyo significado no aparezca ya en el «texto expositivo»;⁶⁶ pero no, en cambio, para conceptos que son, precisamente, los temas o contenidos que se estudian, y en cuya explicación, más bien, debe centrarse la exposición (o bien, que son objeto de investigación de los alumnos).

Por otra parte, el glosario, al igual que cualquier otro componente, puede variar en su diseño, en el nombre con que se rotula, en su grado de complejidad, en su amplitud, etcétera; pero en los LT suele tener las siguientes características:

- Tiene el «diseño visual» de una «sección móvil». Se encuentra en cada «unidad de contenido», rara vez en un apartado al final del libro, y aparece en «la unidad» tanto como resulte indispensable. No obstante, aquí se le ha considerado aparte del conjunto de «secciones móviles» por ser ya un componente necesario y conceptualmente muy definido. Si hubiera que clasificarlo en las «secciones móviles», formaría parte del conjunto de las que aportan información adicional; pero mientras las otras aparecen o no según el grado escolar y la asignatura, el glosario es una constante: se encuentra prácticamente en todos los LT.
- Explica los términos o las expresiones —ya que puede tratarse de vocablos aislados o de frases enteras— de acuerdo con el contexto temático en que se están usando. Esto quiere decir que el glosario no es un extracto del diccionario, en el que se transcriban todas las acepciones de un término, sino simplemente una sección auxiliar, que brinda la información necesaria para entender tal término o expresión, con el significado —la acepción o el sentido— con que se aplica en el «texto expositivo», en una actividad o en un pie de imagen (no en los títulos, porque entonces se convierte en un tópico que debe explicarse en el «texto expositivo»). Por otra parte, los términos o las expresiones que se

⁶⁶ El *Acuerdo 385* (artículo 5º, fracción III) señalaba como necesario “evitar el uso excesivo de tecnicismos y de palabras que dificulten la comprensión del concepto o de la información que se desea exponer”. Esta norma se omite en el *Acuerdo 689*, pero aparece —aunque con distinta redacción— en los apartados sobre el uso del lenguaje, de los documentos *Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de los libros de secundaria*, de Biología, Geografía, Historia y Química.

explican en él, aparecen destacadas en el cuerpo de texto —convencionalmente en bold—, a fin de que el alumno sepa, durante la lectura, que puede hallar la “definición” de esos conceptos en el glosario.

- Su explicación es concisa, sencilla y completa: comprende lo indispensable, expuesto en términos que queden claros al alumno. Por ello, tampoco puede consistir en una mera transcripción del diccionario, así fuera de la sola definición que corresponde al significado requerido. Es posible que, por su formato (entrada + “definición”) y su «diseño visual», simule ser el extracto de un diccionario; pero, salvo casos excepcionales, las definiciones requieren un tratamiento de ajuste y adaptación, especialmente cuando se trata de los primeros grados de primaria.

b) Secciones «móviles». Son componentes que refuerzan al «texto expositivo» y a las actividades fundamentales de la «unidad de contenido», con información y actividades complementarias. Por ello resultan, en suma, indispensables, aunque la frecuencia con que aparecen y su formato —que incluye su extensión— dependen mucho del criterio editorial (regido en gran medida por las necesidades didácticas, pero con cierto margen de libertad sobre el que actúan otros factores, como la lógica, la estética y la conveniencia práctica). De lo anterior se sigue que a esta clase pertenecen todas las secciones que no aparecen siempre en un mismo lugar dentro del Bloque (comúnmente, al final) y que no necesariamente deben estar allí en cada periodo, sino que lo hacen de manera “aleatoria”, es decir, a criterio del autor o del editor, pero a partir de necesidades generadas por el texto. Asimismo, esta condición define su formato; a saber:

- Suelen ocupar una fracción de la página (si ocupan la página completa o más, es de manera incidental, no como una regla, o de lo contrario serían «secciones fijas»).
- Pueden aparecer, según el «diseño visual», dentro del cuerpo de texto (interrumpiendo el flujo discursivo del «texto expositivo») o en la zona a

la que suele llamarse «columna de apoyo»,⁶⁷ que ocupan, por lógica, las secciones que tienen una extensión muy breve.⁶⁸

- c) Iconografía. Aunque el *DRAE* define el término como la “descripción de imágenes, retratos, cuadros, estatuas o monumentos, y especialmente los antiguos”, o como “tratado descriptivo o colección de imágenes o retratos”, en el uso cotidiano, dentro del ámbito editorial, se llama de esta manera al conjunto de imágenes que se utilizan en las publicaciones.⁶⁹

Las imágenes pueden clasificarse en grandes grupos: las fotografías y las ilustraciones. En particular, en los LT se utilizan ambas especies, aunque, según el grado escolar y el proyecto de que se trate, puede predominar el uso de unas sobre el de las otras.⁷⁰ Así, en la «unidad de contenido» cumplen tres funciones básicas, de manera alterna o combinada:⁷¹

⁶⁷ Para algunos editores, “pasillo” lateral o “ladillo”. No debe confundirse con el margen (a simple vista se diría que son lo mismo aunque el margen aquí es “más ancho de lo normal”), sino considerársele una zona de la página, que se encuentra, en las páginas par, a la izquierda, y en las non, a la derecha. No conozco ningún LT en que el «diseño visual» prescindiera de ella, pero tampoco sé de ninguna norma que obligue a considerarla. Su presencia parece obedecer a una cuestión práctica y estética, ya que tradicionalmente es el espacio designado a las «secciones móviles» más pequeñas y a las imágenes. Espacio que, se supone, no deberían rebasar éstas, a la vez que el cuerpo de texto general no debería invadirlo (de manera que, si no hay ningún elemento en ella, el espacio debería quedar en blanco). Sin embargo, por necesidades de la edición o por factores circunstanciales, es frecuente encontrar páginas donde sucede una cosa u otra, o ambas.

⁶⁸ Por esta razón algunos editores llaman, a las de este tipo, “cápsulas” o secciones “flotantes”, pues parece que “flotan” a distintas alturas de la «columna de apoyo». Sin embargo, estos componentes suelen tener un punto de apoyo, así sea con respecto a la cornisa, la base de la página, los títulos o las «secciones móviles» que están dentro del cuerpo de texto. Así que realmente no “flotan”.

⁶⁹ Por esto, un investigador iconográfico es quien se encarga de conseguir las imágenes requeridas, no de producirlas (labor del diseñador, fotógrafo o ilustrador, según el caso).

⁷⁰ Puede señalarse que, por convención o por tradición, asociada a la conveniencia didáctica, las ilustraciones son imágenes preferentes entre preescolar y tercer o cuarto grado de primaria, y que a partir de estos grados empiezan a aparecer las fotografías, que se vuelven mayoría en los libros de secundaria, salvo en los casos en que resulta indispensable utilizar ilustraciones (por ejemplo, los mapas). Y aun en éstas, el estilo (el trazo, los colores) cambia y se vuelve más sobrio y menos “infantil”. El criterio para este manejo tiene relación con la madurez natural que van adquiriendo los alumnos al crecer: se supone que las imágenes “amigables” y “alegres” son necesarias en los primeros grados para que los estudiantes se sientan confortados al leer sus libros y trabajar con ellos; mientras que este recurso, al perder importancia, se atenúa en los últimos grados. Sin embargo, este criterio empieza a cambiar, ya que cada vez hay más libros de los primeros grados de primaria, e incluso de preescolar, en que se equilibra el uso de ilustraciones y fotografías. Ignoro cuál sea la justificación pedagógica de esta nueva tendencia, pero por ahora atribuyo el cambio a una cuestión de estilo editorial.

⁷¹ De paso, vale la pena mencionar que, como la «columna de apoyo» y otros elementos y componentes, la iconografía no se nombra de una sola manera en la práctica cotidiana. Algunos

- Contextualizan —es decir, ilustran de manera general— el ámbito y el trabajo escolar, o uno de los temas tratados.
- Representan visualmente una idea, un concepto o una situación en específico, sea de manera directa o indirecta. La representación directa, explícita, es una ejemplificación; la indirecta, una simbolización. La primera, la más frecuente, muestra algo concreto, y para ella pueden utilizarse fotografías o ilustraciones convencionales. La segunda, en cambio, sólo se utiliza para hacer comprensibles ciertas abstracciones y para incluir realidades cuya plena representación fuera complicada, contraviniera las normas de la SEP, pudiera suscitar conflictos respecto a un sector o grupo social, o rebase de alguna manera las convenciones editoriales en los LT.⁷²
- Sirven a una actividad (que consiste, precisamente, en trabajar con esa imagen). Si bien, dentro de esa actividad, la imagen puede cumplir cualquiera de las funciones anteriores: mostrar un ejemplo a partir del cual se plantea la actividad o servir de guía para su realización; o simplemente ilustrar el contexto o el tema tratado.

editores se refieren a ella, simplemente, como *imágenes* o, sin distinción de tipos, como *ilustraciones* (incluyendo aquí las fotografías y algunos organizadores gráficos). Asimismo, en el LT, dentro de la «unidad de contenido», es frecuente que se haga referencia a las imágenes como *figuras*. Sólo hasta el reciente *Acuerdo 689* la SEP los denomina, con mayor propiedad, *recursos iconográficos*. A lo largo de este trabajo, según lo considere conveniente por el contexto o por necesidades de la redacción, para hablar en términos generales, incluyendo ambos grupos y sus respectivas subclasificaciones, me referiré a la iconografía como tal o como *imágenes*.

⁷² Ejemplo de una representación directa es casi cualquier fotografía o ilustración con la que nos topamos al abrir un LT: de alumnos realizando una actividad escolar, de un lugar, de un objeto, etcétera. En cuanto a la representación indirecta o simbólica, ejemplo del primer caso (las abstracciones) sería la ilustración de un adolescente frente a varios caminos, para representar la *idea* de la capacidad de elección. Del segundo (las realidades que suscitan polémica) lo sería la imagen de algunos tipos de drogas, cuando debe ilustrarse el tema, pero sin mostrar a nadie consumiéndolas (lo cual sería una especie de metonimia visual); o la representación del arco iris lésbico-gay-bisexual-trasvesti-transsexual-transgénero-intersexual, sea en una pulsera o en una bandera (con la cual, en realidad, se emplearía un símbolo ya existente), para aludir a la diversidad sexual. En ambos casos, la simbolización también se lleva a cabo mediante el empleo de obras artísticas —entre otras opciones posibles— que aluden a esa idea o realidad o que la tienen como tema. Asimismo lo sería cualquier objeto, signo o figura, en cuanto imagen (fotografía o ilustración) que quiere *decir algo más* que lo que muestra o que lo que es en sí mismo. En cambio, un mapa o el esquema de una molécula serían formas de representación directa, dentro de los criterios aquí expuestos, por ser simples “modelos a escala” de aspectos de la realidad que no pueden apreciarse a simple vista.

Es posible que en algunos LT se incluyan imágenes sin más propósito aparente que el ornamental. Si es así, esto sucede propiamente en libros que no se dictaminan, ya que la SEP establece que todas las imágenes deben servir, de una u otra manera, al desarrollo de los contenidos.⁷³ No obstante, es probable que esas imágenes, aparentemente gratuitas, cumplan una función contextualizadora. De cualquier manera, en la «unidad de contenido», la validez de una imagen suele ser evidente, y cuando no, su función puede hacerse explícita mediante dos recursos: 1) la referencia directa dentro del «texto expositivo», de la actividad o del componente que tiene vínculo con ella —cuando, en el caso de la actividad y la sección, la imagen no se inserta dentro de la zona que corresponde a ellas, de manera que la relación entre ambas no sea evidente—; y 2) el pie que la acompaña (y que, nuevamente, es imprescindible en los LT de dictamen, pero no en el resto).⁷⁴ Ambos recursos sirven además para acotar las posibles interpretaciones que cada imagen pueda suscitar. Caso aparte son las imágenes que, en algunos LT, aparecen como miniaturas distintivas de las secciones, ya que en realidad forman parte del «diseño visual» y cumplen la función de iconos, como elemento de la etiqueta que da nombre a la sección.

d) Organizadores gráficos. Con este nombre —ya convencionalmente utilizado en el contexto pedagógico, cuando se habla de estrategias de aprendizaje—, agrupo aquí toda suerte de representaciones esquemáticas que, de manera sencilla y breve, y con una exposición simultánea de sus

⁷³ Cf. *Acuerdo 385* (artículo 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”. *Acuerdo 689* (artículo 5º, fracción VII, inciso e): “[La obra debe contener] recursos iconográficos como ilustraciones, fotografías, viñetas, mapas, dibujos, cuadros, planos, croquis, esquemas, gráficas, infografías y cualquier otro elemento visual, cuya función sea complementar los contenidos discursivos de la obra”. Debo mencionar que mi clasificación de las imágenes se aparta de la establecida por esta norma, ya que cuadros, esquemas y gráficas, entre otros similares, son en realidad organizadores gráficos, cuyas funciones y características se explicarán más adelante. De cualquier manera, reconozco que lo señalado por ambos *acuerdos* es igualmente válido para ellos.

⁷⁴ Cf. *Acuerdo 385* (artículo 6º, fracción III): “Incluir el pie de ilustración correspondiente”. *Acuerdo 689* (artículo 5º, fracción VII, inciso e): “En estos recursos se podrá incluir o no un pie de figura, de acuerdo con la función discursiva y la propuesta editorial”.

contenidos, ofrecen información sobre un tema (un concepto, un fenómeno, un proceso o un procedimiento), mostrando una ordenación (por clasificación, jerarquización —inductiva, deductiva, de importancia— o gradación, entre otras) de los datos duros que se desprenden de él; de las características o los aspectos que lo definen; de los elementos, las partes, los pasos o las fases que lo conforman; o de otros temas —conceptos, fenómenos, etcétera—, que se asocian a él.⁷⁵ Según el tipo de organizador, la ordenación establece entre estos ítems relaciones de paralelismo, implicación, continuidad, subordinación, causa-efecto, proporción, tendencia e igualdad. A la vez, esta relación se determina según el lugar que ocupan unos elementos respecto a otros (arriba/abajo, derecha/izquierda, centro/extremos), con base en ciertas convenciones de diseño gráfico. Asimismo, para presentar esta ordenación, los organizadores se sirven, según el caso, de figuras geométricas (recuadros, círculos, triángulos), líneas, vectores (flechas), llaves, colores, entre otros símbolos.

En su mayoría, los organizadores sirven de apoyo al «texto expositivo», por lo que aparecen en cualquier momento de la «unidad de contenido» —al inicio, durante el desarrollo o en el cierre—, sea como guías o mapas de lo que se expondrá a continuación, como reforzamientos de lo que se expone o como integradores de lo que se expuso previamente. Sin embargo, también llegan a aparecer en las actividades, pero no solamente para proveer información sino también para ser completados por el alumno.

En general, no hay criterios que regulen su aparición ni sus características. Pero se entiende que tanto las necesidades generadas por los contenidos como el nivel y grado escolar y la asignatura de que se trata, son los factores que determinan los tipos de organizadores que resulta pertinente utilizar, así como su cantidad, variedad y complejidad.

⁷⁵ Por esto, según la intención con que se utilizan, los organizadores pueden ser analíticos o sintéticos. Los primeros desagregan información de un tema; los segundos integran temas dispersos en relación con un tema o englobados en un contexto mayor.

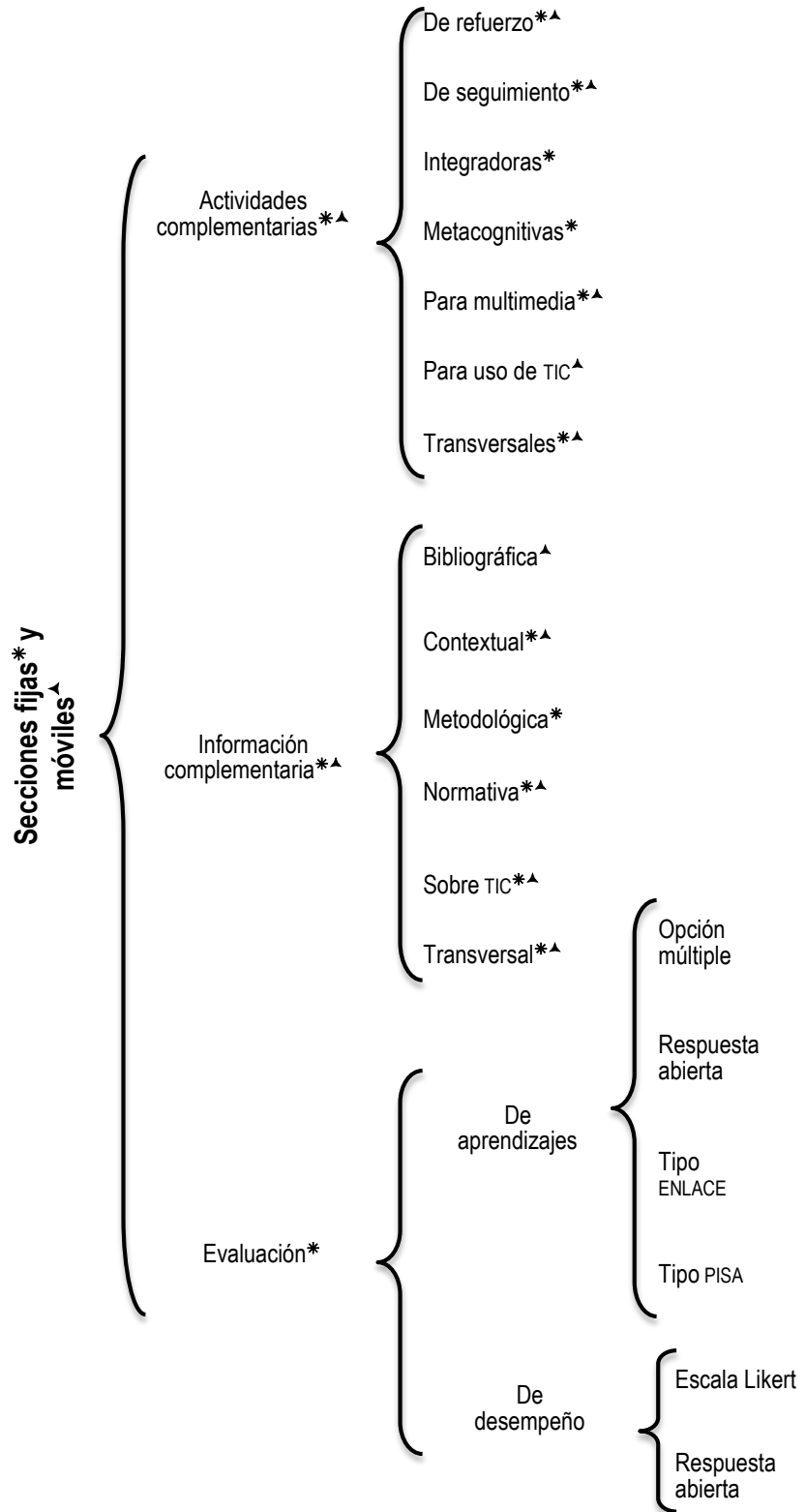
e) «Modelos». Se trata, simplemente, de ejemplos representativos de textos (obras auténticas o diseñadas para uso didáctico) o de otros productos escolares que se esperan al término de una secuencia o de un proyecto, y pueden aparecer tanto en el «texto expositivo» como en las actividades. El «modelo» es una muestra del producto al que debe llegarse, y en muchas ocasiones es real, es decir, no elaborado específicamente para mostrar en el libro. El caso más claro es el de textos como el poema, el ensayo, la carta, etcétera, tomados íntegra o parcialmente de obras auténticas, para mostrar al alumno cómo son. Una «respuesta modelo», en cambio, no puede ser una obra auténtica sino un ejemplo diseñado especialmente para mostrar, al alumno y al docente, cómo podría aquél responder a un planteamiento concreto.

Por lo anterior, el «modelo» puede consistir básicamente en una imagen (o serie de imágenes) o en un texto; pero, en los mejores casos, se acompaña de otros elementos que sirven de guía, como marcas (por ejemplo, subrayados y códigos de colores, en el caso de los textos), recuadros explicativos (insumos de información sobre sus características) y vectores o líneas que sirven para señalar cada una de sus partes y elementos. De hecho, en su conjunto, debido a la presencia de estos señalamientos, el «modelo» puede semejar un organizador gráfico (un diagrama o un mapa mental). No obstante, pese a su utilidad como recurso didáctico, es un componente poco acudido, al menos en las secuencias y con el formato descrito —con sus elementos guía—, tal vez por economía de espacio.

Hasta aquí se han descrito las funciones de los componentes de la «unidad de contenido». No obstante, es necesario detenerse a explicar las características específicas de algunos de ellos, cuya amplitud exige espacio aparte. Además, al hacerlo, se introduce un componente sobre el cual apenas se ha hecho una mención: las «marcas de contenido», nombre con el que aquí agrupamos los títulos y “subtítulos” y los pies de imagen, entre otros. Todos ellos, en los LT, también poseen características propias.

Especificaciones sobre los componentes de las «unidades de contenido» y del Bloque

«Secciones fijas» y «secciones móviles». La diferencia entre unas y otras es básicamente de extensión, no de contenido, ya que ambas cumplen una función tanto completa como complementaria, así sea al agregar información o al incorporar actividades. No obstante, cuando se analiza la tipología correspondiente a esa información o esas actividades, puede observarse que hay excepciones, ya que, si no una norma, el uso derivado de la comodidad editorial y la naturaleza de esos componentes han hecho que en casos



específicos se prefiera utilizar un tipo de sección en vez de otro. Para explicar esto, es necesario, desde luego, atender a esas tipologías.

Pero antes debe tenerse claro lo que se ha querido decir con funciones completiva y complementaria. Lo primero significa incluir componentes en el Bloque y en la «unidad de contenido» que les son necesarios para estar *completos* en un nivel básico; y lo segundo, añadir componentes que los *enriquecen*. Ambas funciones son necesarias, no sólo por convenciones editoriales, sino porque todos los componentes cumplen siempre una función didáctica concreta —es decir, no son ociosos— y porque los temas, por sí mismos, suscitan la aparición de éstos, los generan, como se observará en algunos de los casos siguientes.

1. Actividades complementarias.

- a) De refuerzo. Son actividades que se suman a las de base —las de desarrollo de las «unidades de contenido»—, como ejercicios o como investigaciones que permiten mejorar en una habilidad, ampliar un conocimiento o profundizar en un tema. Un ejemplo muy claro de ellas son las *actividades permanentes* de Español, que consisten en ejercicios de escritura, de lectura y gramaticales que se realizan de manera lateral a los proyectos.
- b) De seguimiento. Son las que sirven para preparar un producto que, por su complejidad, requiera una planeación anticipada y un desarrollo de avances parciales, en caso de que nada de esto se haga en las actividades de base, durante el desarrollo de la «unidad de contenido» correspondiente. En general, estos productos complejos son los proyectos, pues, aunque los de las secuencias didácticas también requieren un seguimiento, éste suele realizarse en las actividades de desarrollo.⁷⁶ Así, con excepción de Español, en todas las asignaturas

⁷⁶ En Historia y Geografía hay una tercera modalidad de trabajo optativa al proyecto y a la secuencia: el *estudio de caso*. Éste se plantea como una variante de secuencia didáctica que consiste en un ejercicio de análisis específico, pero no necesariamente conduce a un producto final: “El estudio de caso se distingue de los proyectos didácticos en que no plantea un producto final necesariamente, pues se centra en el análisis de situaciones concretas, las cuales a través de fragmentos periodísticos o literarios, de mapas y gráficas podrán brindar un punto de referencia o

puede aparecer este tipo de secciones de actividades, ya que, en general, las materias combinan el trabajo por secuencias con el de proyectos y el seguimiento de éstos se hace o de manera lateral y aleatoria a lo largo del curso (por lo cual, las actividades aparecerían dentro de «secciones móviles») o al final de los Bloques (por lo que también pueden encontrarse en «secciones fijas»). En Español no ocurre esto, porque el seguimiento de cada proyecto de esta asignatura se hace en él mismo, en sus actividades de desarrollo, no de manera anticipada.

- c) Integradoras. Son las actividades mediante las cuales se repasan y se vinculan los temas que se consideran más importantes o fundamentales y que han aparecido dispersos a lo largo de un Bloque, por lo que aparecen en «secciones fijas», al final de éste.⁷⁷ Las actividades integradoras generalmente se organizan en una “minisequencia”, aunque en muchos libros las evaluaciones tipo PISA y tipo ENLACE⁷⁸ cumplen esta función.

delimitar el estudio de caso para su indagación y su extrapolación hacia un análisis espacial cercano, local, estatal, nacional, regional o mundial”. *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Geografía*, p. 102. Cf. “La diferencia más importante entre estudio de caso y proyectos es que el primero no conlleva necesariamente un producto final para su evaluación; el propio proceso de investigación sobre el caso estudiado dará al profesor la pauta para evaluar la adquisición de conocimientos, actitudes y valores. Mientras que para el proyecto, el producto final, expresado de múltiples formas (cartel, exposición, trabajo escrito, video, página o sitio web, etc.) puede ser el resultado a evaluar”. *Programas de estudio 2011... Historia*, p. 131. En los LT, el estudio de caso puede aparecer en una «sección fija», como una subclase de lo que se ha denominado aquí *actividad de refuerzo*, ya que consiste básicamente en un ejercicio de aplicación de método. Sin embargo, también podría considerarse una actividad integradora, ya que el caso analizado sería representativo de uno o varios de los temas estudiados previamente.

⁷⁷ No obstante, aunque la sección de «Enlace con el grado anterior», cuando consiste en una actividad, es una excepción a esta regla —ya que como tal sería integradora—, se encuentra en las páginas preliminares, por lo que es anterior al desarrollo temático de todos los Bloques.

⁷⁸ Mientras se elaboraba esta sección del presente trabajo, a mediados de julio de 2013, el Secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet Chemor, anunció a los medios de comunicación que la prueba Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) desaparecería en 2014, así que para 2015 el formato de este tipo de evaluación ha desaparecido de los LT, reemplazado por otro que responde al Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Al margen de este cambio, como tantos otros que puede haber en lo sucesivo, es necesario mencionar, entre los componentes de los LT, el tipo de evaluación basado en el formato de la prueba ENLACE, ya que ha estado presente en muchos libros publicados dentro del periodo 2006-2013. Además, el documento *Criterios curriculares* de Historia, en su apartado *Evaluación* (inciso f), solicita “incluir una evaluación tipo ENLACE [...] al final de cada Bloque”.

- d) Metacognitivas. Consisten en un análisis que debe efectuar el alumno acerca de su procedimiento de trabajo, de sus actitudes y de sus aprendizajes a lo largo del Bloque. Por esta razón, se encuentran regularmente al final de éste, en una «sección fija». Además, pueden consistir en una serie de actividades, aunque no necesariamente enlazadas entre sí. Sin embargo, en muchos libros este análisis se efectúa mediante autoevaluaciones.
- e) Para multimedia. Este tipo de secciones de actividades se vincula con los recursos digitales y audiovisuales —mapas interactivos, evaluaciones, ejercicios, entre otros— que se entregan al docente en un CD o se ponen a su disposición en alguna plataforma en línea, aparte del LD, aunque también llega a haber LT que se acompañan de ellos. Como este recurso es aleatorio, debido a que suele contener actividades de refuerzo —porque las fundamentales deben incluirse en el libro impreso—, comúnmente aparece en «secciones móviles», aunque también es posible que las haya en «secciones fijas». De cualquier modo, el planteamiento en este tipo de actividades suele aparecer en el libro, y el insumo informativo o el recurso didáctico con el que se trabaja, en el archivo digital.⁷⁹
- f) Para uso de TIC. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (radio, televisión, pero sobre todo Internet) aparecen de manera recurrente en las «unidades de contenido» de todas las asignaturas, aunque no sólo como actividades sino como referencias. Esto se debe a que son fuentes informativas ineludibles y el fomento de su empleo se postula en la normatividad de la SEP.⁸⁰ Por ello, su consulta puede

⁷⁹ Quizá podría considerarse que este grupo es una subclase de las actividades de refuerzo. Sin embargo, el “*plus*” que significa el CD, en términos didácticos, tiene valor por sí mismo. Es decir, la propuesta didáctica que comprende el recurso de multimedia puede tener por objetivo tanto familiarizar a los alumnos con el uso de los audiovisuales como aprovechar las ventajas de éstos como herramienta de trabajo y de aprendizaje independiente.

⁸⁰ Acuerdo 385: “Fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ahí en donde su uso sea pertinente y represente una ventaja para el estudiante” (artículo 7º, fracción X). “Fomentar actitudes que despierten el interés, estimulen la reflexión, propicien la indagación y la investigación, así como el acercamiento a las innovaciones científicas y tecnológicas” (*ibidem*,

requerirse o sugerirse tanto en las actividades de desarrollo de las «unidades de contenido» como en «secciones móviles» donde la investigación por medio de ellas no sea sólo una fase sino el núcleo mismo de la actividad, incluso por encima de su finalidad aparente, que sería la ampliación de cierta información.

- g) Transversales. La transversalidad, es decir, el vínculo entre las asignaturas y entre los contenidos de los programas de estudio y temas asociados a ellos, es indispensable para el aprendizaje significativo. Aunque esta relación puede presentarse implícitamente la mayor parte del tiempo, es necesario enfocarse en ella, hacer esa conexión explícita, aunque sea sólo por momentos, para que los alumnos sean conscientes de la manera en que los temas se relacionan entre sí y efectúen un aprendizaje integral. Por esto, siempre se procura añadir, a los elementos que deben utilizarse de rigor y como base en los LT, dos que permiten el vínculo transversal: actividades e información adicional. Las actividades pueden aparecer en formatos variables, en secciones «móviles» o «fijas», según la importancia que se preste en cada libro a esta condición.

2. Información complementaria.

- a) Bibliográfica. Aunque, como se ha señalado antes, en las páginas finales debe haber un apartado de referencias bibliográficas, en las «unidades de contenido» puede haber referencias inmediatas a documentos y publicaciones de lectura sugerida. Entre los libros recomendados, tienen primordial importancia los que han sido autorizados por la SEP y que forman parte de las series Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar, del catálogo de Libros del Rincón, cuyos ejemplares se encuentran

fracción IV). Estos señalamientos desaparecen del *Acuerdo 689*, pero se incluye, con distintos matices, en los *Criterios curriculares* de las distintas asignaturas (con excepción de Español) al referirse a las actividades. Si bien, hace una advertencia oportuna: “El desarrollo de las actividades no debe estar supeditado al uso de las TIC, pues éstas deben emplearse como recursos de apoyo, para que los alumnos que no tengan acceso a ellas también puedan ejecutar las actividades” (Geografía); o bien: “Incluir el uso de las [TIC] con carácter complementario, pues no se puede garantizar su puesta en práctica en todas las aulas del país. El uso de estas herramientas debe ser pertinente para la tarea a realizar” (Biología, Matemáticas y Química).

precisamente en las bibliotecas de la escuela —de aquí el nombre de las series—, al alcance de los alumnos.⁸¹

- b) Contextual. Se trata de la información que se deriva de los temas tratados en el «texto expositivo» o que se asocia de alguna manera a ellos; pero que, si se incluyera en el cuerpo de texto, desviaría el discurso en direcciones que ya no conciernen a la «unidad de contenido». Por ello, esta información se incluye sólo si se considera relevante, enriquecedora, pero en secciones aparte —ya que en los LT de Educación Básica es inusual utilizar notas a pie de página—, sea en las «móviles» o en las «fijas», según su amplitud y los criterios establecidos en la propuesta didáctica del libro para comprenderla.
- c) Metodológica. Esta información complementaria se refiere a técnicas de estudio, de empleo y aplicación de los recursos escolares, y de investigación de temas de la asignatura, entre otras posibilidades. Por su extensión y complejidad —ya que implica una descripción de pasos y elementos, y, en ocasiones, la ilustración gráfica correspondiente—, suele aparecer en secciones fijas.
- d) Normativa. Este tipo de secciones brinda información sobre las fuentes de las que proceden ciertos marcos normativos cuyas normas y leyes se han citado o referido en el desarrollo de los temas: la Constitución, acuerdos internacionales, el *DRAE*, entre otros. La información puede constar solamente de la referencia, de un extracto de la fuente o de una síntesis monográfica del tema. De esto depende su extensión y, en consecuencia, que la información aparezca en una sección «fija» o «móvil» (y, si es incidental, esta información también puede considerarse contextual).

⁸¹ Estas publicaciones son a las que se refiere la SEP en el *Acuerdo 385* en su artículo 5º, fracción V, ya citado, así como en el artículo 7º, fracción IX: “Promover el uso de los materiales educativos que la Secretaría de Educación Pública ha distribuido a las escuelas de educación básica”. El *Acuerdo 689* también alude a ellas en el artículo 5º, fracción VII, inciso g, también citado previamente. *Vid.* “Divisiones principales y otras partes ya reconocidas”: “Páginas finales”, pág. 34, nota 42.

- e) Sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Consiste en la referencia de páginas web a las cuales puede acudir el alumno para ampliar información o emprender una investigación, por lo que generalmente se incluye la dirección electrónica de la página recomendada. Aunque, en ocasiones, esta referencia aparece ya integrada en las instrucciones de las actividades de desarrollo de la «unidad de contenido», muchas veces aparece en una «sección móvil», dentro de la «unidad de contenido», ya que tiene relación directa con un tema tratado en ésta.⁸² Sin embargo, también es posible que se dedique a ella una sección «fija», como complemento de las «móviles» o en lugar de éstas, y que incluya un resumen sobre el contenido de las páginas web o señale el procedimiento que debe efectuarse para ingresar a una sección específica de ellas. Asimismo, puede proveerse información general sobre el uso de las TIC en la sección metodológica.
- f) Transversal. La información de este tipo cumple muchas veces una función contextual, en cuyo caso aparece en «secciones móviles» y en ocasiones limitada a establecer una conexión entre asignaturas. No obstante, también puede designársele un espacio propio, en una «sección fija», combinada con actividades, para tratar temáticas de suyo transversales o de interés en todas las asignaturas, como el desarrollo sustentable, la educación para la salud, la equidad de género, etcétera.
3. Evaluación. Esta tercera especie de secciones complementarias es «fija», ya que aparece al final de cada ciclo bimestral, es decir, de cada Bloque. También, aunque con menor frecuencia, puede haber evaluaciones que se inserten al inicio del curso, antes de los Bloques—incluso como una variante de la sección «Enlace con el grado anterior»— y que sirvan para conocer el nivel de conocimientos de la asignatura que tienen los alumnos al comenzar el curso. De cualquier manera, estas evaluaciones no suelen influir

⁸² En este punto cabe distinguir entre la información de apoyo, la que tiene como propósito deliberado proporcionar una fuente para la investigación, y que es la que se explica aquí; y la de referencia, la que abre esa ruta de manera accidental o incidental, cuando aparece al pie de una imagen o un texto y señala su procedencia. Esto se comentará en el apartado sobre «marcas de contenido».

directamente en las calificaciones de la asignatura, pues sólo sirven para que el docente y los alumnos tengan una idea de los avances del aprendizaje del grupo y de la calidad de su desempeño al término de cada ciclo bimestral, a fin de que los alumnos —sea de manera individual o como grupo— se sitúen en una escala de progreso —no necesariamente definida en el libro— y conozcan tanto sus fortalezas como sus “áreas de oportunidad”.⁸³ El formato de estas evaluaciones varía según la clase de que se trata, ya que algunas se presentan como pruebas convencionales, otras como exámenes PISA o ENLACE y otras como escala Likert.

Como sucede con la mayoría de las secciones «fijas» y «móviles», las evaluaciones son elementos característicos de los LT y aparecen en casi todos ellos, aunque, al igual que las otras secciones, no necesariamente se incluyen todas en cada libro. Por el contrario, a diferencia de lo que sucede con aquéllas, la elección del tipo de evaluación que se utiliza depende más de los criterios editoriales particulares —los que se establece para una serie— que de la asignatura o del grado escolar, a partir de que se considera que los alumnos son ya capaces de reflexiones metacognitivas, es decir, de analizar su propio aprendizaje y desempeño.

En general, el agente verificador es el alumno mismo, por lo que se trata, en su mayoría, de *autoevaluaciones*. No obstante, puede haber *coevaluaciones*, en las que dos o más alumnos analizan, unos a otros, su trabajo colaborativo. Y aun llega a haber *heteroevaluaciones*, con el formato de exámenes, cuya revisión queda a cargo del docente.

Por último, y como ya se mencionó en un principio, las evaluaciones se centran básicamente en dos aspectos: los aprendizajes adquiridos y el

⁸³ En los LT estas evaluaciones son todavía poco rigurosas y por ello no me atrevería a identificarlas plenamente con los tres tipos de evaluación por competencias: la *diagnóstica* o *inicial* (“centrada en identificar la línea base, el inicio para el desarrollo de la competencia”), la *formativa* o *procesual* (“centrada en el proceso que se realiza para desarrollar la competencia”) y la *sumativa* (“centrada en el resultado alcanzado por las estrategias para desarrollar la competencia”), cuya elaboración y aplicación quedan, más bien, a cargo del docente. No obstante, sí podría considerarlas aproximaciones que, en mayor medida, ayudan al alumno, en tanto que se trata de ejercicios de autoanálisis. (Citas textuales tomadas de Laura Frade Rubio, *La evaluación por competencias*, pp. 20 y 21.)

desempeño que se ha tenido durante el desarrollo del Bloque. De éstos dependen los formatos que se utiliza.

En suma, las evaluaciones en los LT pueden clasificarse como sigue:

- a) De aprendizajes. Apuntan al conocimiento y la comprensión de conceptos específicos —remanente del enfoque tradicional, conductista—, pero también a las competencias que deben adquirirse y desarrollarse mediante el tratamiento de los contenidos señalados por cada programa escolar. Los formatos utilizados son:
- Cuestionarios de respuesta abierta. Este formato tradicional se aplica, casi invariablemente, a planteamientos para recuperación y comprensión de información. Se caracterizan por integrarse de reactivos que permiten al alumno responder con sus propias palabras, aunque dentro de un espacio delimitado, que tiene pautas como pautas de escritura.
 - Cuestionarios de opción múltiple. Este formato también suele centrarse en los niveles de recuperación y comprensión de información, aunque aquí se elige una respuesta de tres o de cuatro opciones. Hay casos de evaluaciones con formato de examen en las que se combina este tipo de cuestionarios con el de respuesta abierta.
 - Tipo PISA.⁸⁴ El formato es muy semejante a la mezcla del cuestionario de respuesta abierta y del de opción múltiple, pero el propósito cambia: en él, el alumno no realiza necesariamente una operación de recuperación de conocimientos, sino que pone a prueba su

⁸⁴ *Program for International Student Assessment: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Programa para la Educación Internacional de Alumnos.* Debe tenerse claro que en los LT no ha habido, en rigor, pruebas o exámenes PISA —de cuya aplicación se encarga la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)— sino *tipo* PISA, ni ENLACE —que aplica la SEP— sino *tipo* ENLACE, en parte con el objeto de aprovechar sus características como un recurso didáctico y en parte para que los alumnos se familiaricen con ellos. De aquí las libertades que se ha tomado respecto a los criterios formales de este tipo de pruebas. En el caso de las evaluaciones tipo PISA, una licencia es que muchas veces se les ha utilizado en los LT de todas las asignaturas y en todos los grados de secundaria, pese a que debería aplicárseles solamente para evaluar competencias de lectura, Matemáticas y Ciencias, en estudiantes de quince años de edad. Ahora bien, en los actuales *Criterios curriculares* de Español, Matemáticas, Química y Biología se requiere incluir en los LT evaluaciones tipo PISA.

capacidades de análisis, inferencia, interpretación de la información y resolución de problemas. Puede decirse, incluso, que los contenidos son un “pretexto” para que el alumno aplique estas habilidades; o bien, son el insumo y el instrumento que le permiten resolver las interrogantes. Estas últimas parten de un texto base que provee información o que plantea un caso; sin embargo, las preguntas no siempre tienen una relación directa con el texto, sino que, con éste como motivo o como pretexto, se orientan en distintas direcciones.

- Tipo ENLACE.⁸⁵ En los LT, la diferencia básica entre estas evaluaciones y las tipo PISA es, sobre todo, un detalle de formato: la inclusión de alveolos (celdillas de forma ovoide, comúnmente llamadas “óvalos”) para marcar la respuesta correcta a un planteamiento. Podría decirse que, a diferencia de la otra, en ésta se evalúa el conocimiento y la comprensión de los temas con planteamientos muy concretos, aunque el contenido de este tipo de evaluación puede variar según el criterio de los autores y de la editorial, como una de las muchas licencias que se toman frente a la prueba ENLACE verdadera.⁸⁶
- b) De desempeño. Estas evaluaciones son especialmente metacognitivas, ya que por medio de ellas cada alumno reflexiona sobre la eficacia de sus técnicas de estudio y de su forma de trabajo individual y colectivo, además de su disposición y actitudes frente a éste. Su finalidad es que él se haga consciente tanto de sus fortalezas como de sus “áreas de oportunidad”, es decir, de los aspectos en que debe mejorar, y adopte un compromiso con su aprendizaje. Por ello, a diferencia de las

⁸⁵ Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. En Educación Básica, esta prueba se ha aplicado a partir de tercer grado de primaria.

⁸⁶ Además de este tipo de evaluaciones, sólo tengo noticia del uso de uno más: el de PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), en los libros de Español de primaria de la serie Sentidos, publicada por Santillana en 2011. Sin embargo, en este caso no se trata de evaluaciones, sino de una sección de apertura de las «unidades de contenido» (una «sección fija») que consiste en la lectura y el análisis de un texto. Los reactivos se basan en los cuatro procesos de comprensión lectora estudiados por PIRLS: 1. Localización y obtención de información explícita; 2. Realización de inferencias directas; 3. Interpretación e integración de ideas e información; y 4. Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Vid. Ina V.S. Mullis et al., *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*, pp. 12-17.

evaluaciones de aprendizajes, no hay planteamientos por los que el alumno tenga que demostrar conocimiento o dominio de alguna habilidad. En ocasiones, por economía de espacio, una misma evaluación de aprendizajes se combina con la de desempeño y ocupa el mismo formato. Pero cuando la evaluación sólo es de desempeño, comúnmente se sirve de uno de los siguientes dos formatos:

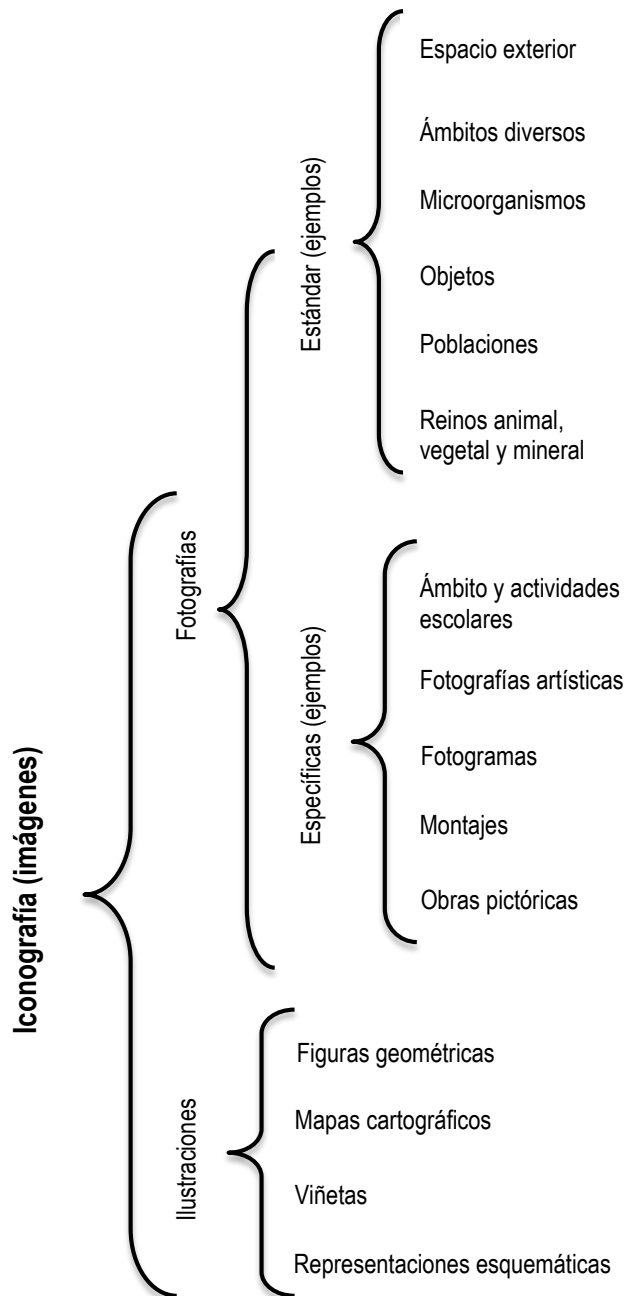
- Cuestionarios de respuesta abierta. Son iguales a los que se usan en las evaluaciones de aprendizaje: plantean preguntas que exigen al alumno responder con sus propias palabras en un espacio limitado.
- Escala Likert. Consiste en una tabla de formato similar al cuadro comparativo y a la matriz de clasificación. Consta de dos partes: una, en la que se enlistan los criterios con base en los cuales se realiza la evaluación, redactados generalmente en primera persona (Por ejemplo: “Expuse mis ideas de manera clara”, “Escuché a mis compañeros de manera atenta y respetuosa”); la otra, de columnas en cuyos encabezados aparecen las opciones de respuesta (“sí”, “no”; “mucho”, “poco”, “nada”). En estas columnas, los alumnos se limitan a elegir y marcar, ante cada criterio, la respuesta que se aproxima lo más posible a su desempeño real.

Hasta aquí, la descripción general de las secciones. Es importante tener presente siempre que el concepto de *sección* que aquí manejamos es el de un componente del Bloque o de la «unidad de contenido», y considerar que cada una se presenta como una unidad “cerrada”, que, si es «móvil», aparece inserta, como “cápsula”, en otro componente o elemento, o en la «columna de apoyo»; y si es «fija», como una página o serie de páginas aparte de las demás, y que siempre tendrá una marca que la identifique, sea un icono, un contorno o una plasta de color, o un «rótulo» que no será un título sino un nombre propio. De esta manera, se diferenciará del *apartado*,⁸⁷ que no es sino una división del cuerpo de texto, cualquiera que éste sea.

⁸⁷ Puede llamarse *apartado* tanto a las divisiones del «texto expositivo» como, por analogía, a las del libro y a las de cada sección, «fija» o «móvil», siempre que un rótulo las marque.

Tipos de imágenes. Se ha señalado anteriormente que hay dos grupos de imágenes: las fotografías y las ilustraciones. Dentro de éstos, a la vez, hay diversos tipos de imágenes cuyo uso depende de la función que deben cumplir en la «unidad de contenido». Sin embargo, al hablar sobre estos tipos de imágenes conviene referirse también a su procedencia, para empezar a tener una idea clara del proceso de edición de los LT.

Las fotografías pueden tomarse de otras publicaciones o de bancos de imágenes —propios, gratuitos o comerciales—, solicitarse a una institución o a algún particular —si forman parte de una colección—, o producirse especialmente para un libro.⁸⁸



⁸⁸ Por una cuestión de calidad —asociada a la resolución de las imágenes— y de derechos de autor, no suelen tomarse de Internet (del buscador de imágenes o de algún sitio virtual). A menos que la imagen tenga una resolución que sirva para la impresión en papel, de 300 DPI (puntos por pulgada); y que se tramite la autorización correspondiente, en los casos en que la imagen no sea de dominio público y esté protegida por la Ley Federal de Derechos de Autor (esto debe investigarse). O bien, que las imágenes tomadas sean provisionales, para calcular espacios durante la elaboración del original de autor o del *dummy* de editor, o en la diagramación (ya que, por las circunstancias, muchas veces debe iniciarse ésta con la ausencia de algunos elementos); o incluso para presentar a la SEP, en los libros de dictamen —ante el riesgo de que la obra no se apruebe y no pueda publicarse—, en cuyo caso, una vez aprobado el libro, las imágenes se reemplazan por otras que sean muy similares, es decir, que tengan un estilo aproximado, que

Si bien, es lógico que, con el tiempo, las fotografías que se produjeron para un proyecto vuelvan a usarse en otros, por lo que las editoriales las agregan a su banco de imágenes —o conforman éstos a partir de su cúmulo—, a fin de usarlas tanto como sea posible y ahorrar en costos. Puede decirse que, en general, se usan dos clases de fotografías:

- Las “estándar”, que se consiguen en los bancos gratuitos o comerciales, a través de Internet. Podría considerárseles fotografías “universales”. Algunas retratan ambientes externos: paisajes, panorámicas de ciudades o del campo, incidentes de carácter social, personas de distintos grupos sociales, personas realizando alguna actividad al aire libre, etcétera. Otras muestran ambientes internos: restaurantes, cafés, oficinas, talleres, espectáculos (teatros, conciertos) e incluso aulas de clases (aunque, para mostrar estudiantes de Educación Básica se prefiere las imágenes producidas), reuniones, etcétera. Y otras más se concentran en seres vivos no humanos, en objetos, en monumentos históricos... Sería complicado hacer aquí una relación completa de las posibilidades. Baste tener presente que con este tipo de fotografías se atiende a una idea “general”, en la que no se necesita una imagen de características precisas o, si se quiere, exactas.
- Las “específicas”, que se *producen* —es decir, se hacen especialmente para el proyecto en cuestión—, se toman de alguna otra publicación o se consiguen de alguna institución o colección particular. Se trata, en suma, de imágenes necesarias —incluso cuando sólo cumplan una función contextualizadora— y en ciertos casos irremplazables por otras que sean conceptualmente aproximadas pero no equivalentes: requeridas a solicitud del autor o del editor porque ilustran algo con cierto grado de exactitud.

Las fotografías que se producen, sea que se encarguen a fotógrafos expertos (colaboradores externos), o que sean elaboradas por el departamento de arte e iconografía (o su equivalente) dentro de la editorial, tienen características muy

posean más o menos las mismas dimensiones y que representen el mismo concepto. De cualquier manera, para la versión definitiva del libro, la que se publicará, las imágenes autorizadas —previo trámite, cuando sea necesario— deben haberse pegado ya en las páginas.

definidas, pues deben mostrar hechos o situaciones específicos: entre otros, las fases de un experimento o los pasos para la elaboración de un producto escolar. También pueden centrarse en objetos de uso no cotidiano y por ello no ser fáciles de encontrar en los bancos de imágenes, como son los productos escolares mismos; o bien, mostrar estudiantes en el ambiente escolar (el aula de clases, las canchas deportivas, el patio, los pasillos), realizando alguna actividad concreta.⁸⁹ Asimismo, podría considerarse una subespecie de este tipo de fotografías la que conforman los materiales visuales elaborados por instituciones para la difusión de información (carteles, folletos), los montajes (collages) y la reproducción de páginas de Internet cuya consulta se recomienda en los LT.

Por otra parte, entre las fotografías que se toman de otras publicaciones o se consiguen en instituciones o en colecciones particulares se encuentran las históricas, los fotogramas, las reproducciones pictóricas, ilustraciones antiguas (grabados, litografías) y las que son consideradas, en sí mismas, obras artísticas (y que son obras de autor). En todas debe investigarse si son de dominio público o están protegidas por derechos de autor, ya que en este último caso debe solicitarse el permiso respectivo, a cuyos trámite, precio y condiciones se atiende la posibilidad de su publicación.⁹⁰

⁸⁹ Respecto a este último caso, cabe mencionar que las fotografías contextualizadoras del ámbito escolar se producen también, ya que, aunque puede haberlas en los bancos de imágenes “estándar”, muchas de las personas que aparecen en ellas —además de los estudiantes, familias, personas en diversas situaciones— son de origen extranjero que, además, por el escenario que los rodea, evidencian detalles de una realidad socioeconómica ajena a la de la gran mayoría de los estudiantes de nuestro país; mientras que, por su aspecto, pueden considerarse estereotipos.

Si bien, ni el *Acuerdo 385*, ni el *Acuerdo 689* han establecido explícitamente ninguna condición al respecto, en el reciente manual *Criterios editoriales: sugerencias de uso para libros de texto de nivel secundaria*, se incluye la *diversidad* como eje temático necesario y se recomienda evitar los estereotipos. Asimismo, en los *Criterios curriculares* de Formación Cívica y Ética se requiere que en los libros “se incluyan imágenes de la diversidad cultural del país, garanticen el equilibrio de las que son alusivas a niñas y niños [y a] mujeres y hombres, evitando omisiones y estereotipos en sus actividades, a fin de promover la equidad e igualdad”. Esto se debe a que el aprecio y el respeto a la diversidad cultural universal —con énfasis en la diversidad cultural que hay nuestro propio país— son valores presentes en las materias del Plan de Estudios de Educación Básica, en congruencia con Formación Cívica y Ética, a cuya luz se fomentan. Además, el cuestionamiento de los estereotipos es uno de los aprendizajes esperados de esta asignatura. No obstante, a pesar de esto —sea por falta de tiempo, por cuestiones económicas, por políticas editoriales o por simple descuido—, es cada vez mayor el número de LT que, voluntaria o involuntariamente, se ilustra con fotografías de estereotipos extranjeros.

⁹⁰ Puede mencionarse que las fotografías que se toman a estudiantes de Educación Básica, y en general a todos los menores de edad, requieren el permiso por escrito de los padres o tutores.

En cuanto a las ilustraciones, son imágenes a las que, en general, puede considerarse necesarias, por el simple hecho de que se producen, es decir, se hacen por encargo, aunque la función de algunas sea únicamente contextualizadora. Este grupo comprende las viñetas, los mapas cartográficos, las figuras geométricas, los esquemas representativos (de átomos y moléculas, entre otros) y, en general, toda imagen creada a mano (con una técnica específica) o de manera digital (mediante megapíxeles), por un dibujante o por un diseñador, sin ser esencialmente una fotografía (ya que hay ilustraciones que contienen fragmentos de ellas). En este sentido, cabe incluir aquí a los organizadores gráficos que no pueden elaborarse durante la diagramación sino que se producen aparte, por diseñadores especialistas en ellos, debido a su dificultad y a la precisión que requieren, como son las *líneas del tiempo* y las *infografías*. Asimismo, por compartir la característica de ser elementos visuales y recibir tratamiento de ilustraciones durante el proceso de edición, aunque su elaboración sea mucho menos compleja, puede hacerse mención de las gráficas y algunos mapas conceptuales y diagramas de flujo. Sin embargo, por su función en la «unidad de contenido», no como representaciones visuales que ejemplifican o contextualizan, o que sirvan como referente, sino como recursos de organización de la información, las considero un grupo aparte.

Por otra parte, la iconografía, en general, debe cumplir con algunas condiciones que van más allá de la calidad y de la funcionalidad, y que tienen relación con ciertos parámetros de lo admisible y lo deseable, no sólo desde una perspectiva didáctica y estética, sino de convenciones educativas, políticas y legales. Algunas de éstas se han postulado en la normatividad de la SEP; pero otras, derivadas de ellas, han ido definiéndose en la práctica, en congruencia con los valores éticos, los aprendizajes y las competencias que se desarrollan a partir de Formación Cívica y Ética, asignatura transversal a todas las demás. A la vez, esta congruencia entre asignaturas y niveles escolares implica que los requerimientos para libros de dictamen se extiendan a todos los LT de Educación Básica, incluso

Desde luego, si se fotografía el interior o el exterior de un plantel escolar, también se tramita el permiso correspondiente.

cuando haya casos, en los LT de preescolar y primaria, en que esos requerimientos no se observen con el debido rigor. Así, el *Acuerdo 385* establecía como indispensable evitar que las imágenes:

- “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”.⁹¹
- “[Muestren] situaciones relativas a promoción o publicidad”.⁹²

Lo anterior implica que, así hubiera justificación contextual, un LT no debe contener imágenes que muestren acciones violentas de ninguna clase —lo cual incluye el maltrato animal y a la vegetación—, el consumo de algún tipo de drogas —entre ellos, el alcohol y el tabaco— o actos eróticos o sexuales. Y tampoco imágenes que puedan prestarse a esta interpretación, al menos por lo que respecta a las eróticas y a las que sugieran, por ejemplo, una acción de pedofilia (como la de un adulto acariciando a un menor de edad o mirándolo fijamente). Es esto a lo que se llama mensaje “negativo”: los contraejemplos, todo aquello que signifique una acción y una actitud indeseables, por mucho que su propósito sea la concientización del alumno de evitarlas y de observarlas desde una perspectiva crítica.⁹³ Pero el concepto de violencia visual se extiende a las imágenes que puedan mostrar “mensajes deprimentes”, es decir, impactantes, que involucren elementos capaces de transmitir emociones como el desencanto y la tristeza y que despierten la morbosidad de los menores (por ejemplo, accidentes, personas o animales enfermos o sufriendo de alguna otra manera, cadáveres, paisajes desolados). Por el contrario, se procura que las imágenes sean positivas y

⁹¹ *Acuerdo 385*, artículo 6º, fracción II.

⁹² *Ibidem*, fracción IV.

⁹³ Es importante señalar este punto porque tanto los autores como los editores inexpertos son proclives a recomendar este tipo de imágenes en los LT de Formación Cívica y Ética, acaso con el fin de ofrecer un libro “realista” y confiados en que el mensaje del pie de imagen, el tratamiento del tema en el “texto expositivo” y las instrucciones de la actividad —si la hay— bastarán para justificar este uso. No obstante, olvidan que la imagen tiene siempre mayor presencia e influencia inmediata que el texto por sí mismo, aunque sea éste el que predomine en la página, por ser lo primero que se ve en ella.

propositivas, es decir, luminosas y gratas a la vista, capaces de alentar y orientar las acciones y actitudes en una dirección creativa dentro de los márgenes de la situación didáctica, sin que esto signifique la manipulación o el ocultamiento de la realidad.⁹⁴

Las normas señaladas arriba implican también que haya cierto control sobre las imágenes que suponen o evidencian una infracción a la lógica y a la realidad, y aun al carácter de laicidad de los LT (por ejemplo, una ilustración de preescolar o de primaria en que los animales hablen o en que, para ilustrar el ciclo de vida, un bebé sea llevado por una cigüeña o que una persona al morir ascienda al cielo). Sin embargo, no quiere esto decir que se descarte la reproducción, por ejemplo, de obras pictóricas surrealistas o de iconos religiosos, tan necesarios a veces en los libros de Historia y de Artes Visuales. Las expresiones artísticas no suelen generar polémica, a menos que reciban un tratamiento didáctico inadecuado o que resulten demasiado complejas para el grado escolar, o que sean explícitas en cuanto a su contenido erótico, sexual o violento, y, por lo tanto, contradigan los postulados anteriores.⁹⁵

Por otra parte, el punto referente a los valores nacionales es mucho más complejo. Comprende tanto la reproducción respetuosa y correcta de los símbolos patrios, en los términos establecidos por la Ley,⁹⁶ como el tratamiento equitativo y respetuoso de las distintas manifestaciones culturales y, desde luego, de las diversas comunidades indígenas y los diferentes sectores sociales de nuestro país. Si bien, este mismo tratamiento se aplica a las manifestaciones y los grupos

⁹⁴ Al respecto, me permito ensayar este argumento. Si la realidad se observa de forma esquemática, como una moneda cuyas caras muestran, una el lado luminoso, virtuoso y positivo, y la otra el oscuro, perverso y negativo, para fines didácticos de la Educación Básica, por lo que concierne al aspecto visual, y por la influencia que ejercen las imágenes en edades tan tempranas, se hace énfasis en la primera, así haya o no asomos a la segunda (asomos que, de existir, siempre serán superficiales, regulados por los distintos filtros con los que se cuenta durante el proceso de elaboración del LT). Esta última se aborda, más bien, desde el enfoque didáctico, a partir de la observación de problemas y la búsqueda de propuestas para su resolución.

⁹⁵ Si bien, es muy probable que la necesidad de utilizar una imagen o un texto con estas características —ser demasiado complejo y explícito en ciertos rasgos indeseables— acuse en realidad el tratamiento didáctico erróneo de un tema, puesto que el nivel de profundidad con que se abordan los contenidos en Educación Básica no exige el análisis de elementos cuyo abordaje pueda generar conflictos con algún sector social.

⁹⁶ Vid. *Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales*, publicado por el *Diario Oficial de la Federación*, con última reforma del 17 de enero de 2012.

culturales de cualquier lugar del mundo, cuando es necesario referirse a ellos y representarlos visualmente.

El último punto señalado, sobre “situaciones relativas a promoción o publicidad” es muy abierto, pero se entiende que alude tanto a la promoción o publicidad comercial, como a la de figuras y grupos políticos y a la de creencias religiosas. En términos generales, suele actuarse con mucha cautela al respecto. Cuando la presencia incidental de una marca comercial es inevitable, se borra o se altera digitalmente, a menos que, como llega a suceder en los libros de Artes Visuales, haya algún comentario sobre su diseño o se requiera para su análisis. Asimismo, suelen eliminarse los símbolos religiosos incidentales —por ejemplo, un crucifijo—, aunque las fachadas y cúpulas de iglesias son admisibles cuando son representativas de algún sitio o tienen relevancia histórica y cultural; pero es en casos como éstos en que el pie de imagen desempeña un papel primordial, pues ayuda a enfocar la atención en el contexto estudiado. También suele evitarse la inclusión de personajes políticos y de funcionarios públicos en activo, y más bien se prefiere poner el acento en las instituciones de las que ellas forman parte. Finalmente, si es ineludible incorporar el logotipo de los partidos políticos, se evita el predominio visual de unos sobre otros, y en cambio se procura que aparezcan todos los que existen.

Es necesario aclarar que la mayoría de estos puntos se omite ya en el *Acuerdo 689*, donde sólo permanece el referido a la evitación de la “promoción o publicidad”, cuando se menciona que los libros deben contener “portadores publicitarios únicamente con fines didácticos, sin referencia a marcas”⁹⁷ y, que, por el contrario “no deberán incluir propaganda política y anuncios con fines comerciales”.⁹⁸ Sin embargo, el resto se reproduce, aunque con matices, en los

⁹⁷ *Acuerdo 689*, artículo 5º, fracción VII, inciso f.

⁹⁸ *Ibidem*, fracción VIII. También se estipula que los libros “en ningún caso, podrán llevar impreso con fines promocionales el nombre, el logotipo o la imagen institucional de la Secretaría, ni ningún tipo de leyenda alusiva relacionada con el procedimiento de evaluación a la que se refiere el presente Acuerdo, o contener texto relacionado con programas o políticas de competencia exclusiva de la Secretaría” (*ibidem*, fracción XIX). Este señalamiento aparecía ya en el *Acuerdo 385*: “Con fines promocionales, los libros autorizados para su uso en la educación secundaria en ningún caso podrán llevar impreso el nombre o el logotipo de la Secretaría de Educación Pública, ni podrán imprimir dicha autorización o cualquier tipo de leyendas alusivas a la relación del texto

Criterios curriculares de Formación Cívica y Ética, en cuyo apartado sobre el uso del lenguaje y de las imágenes se pide “evitar que las ilustraciones”:

Muestren deformaciones grotescas de la realidad y mensajes denigrantes o negativos, es decir, aquellos que contengan 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, y la diversidad e identidad nacional o que estén en contra del respeto y la responsabilidad en el cuidado de la salud, del patrimonio natural y cultural, así como del consumo sustentable de los recursos naturales.

También el nuevo documento *Criterios editoriales: sugerencias de uso para libros de texto de nivel secundaria* implica algunos de estos aspectos en sus “ejes temáticos”, que, por cierto, no sólo se aplican a las imágenes sino también al tratamiento de los temas, ya que “deben estar siempre presentes en el momento de diseñar los contenidos, las actividades y el aparato gráfico de los libros”. Estos ejes son:

- *Equidad de género*: debe basarse en la conciencia de que somos (o nos gusta ser) diferentes en muchos aspectos, pero tenemos los mismos derechos, oportunidades y acceso a espacios.
- *Salud*: procura transmitir, desde sus ámbitos específicos, la cultura del cuidado del cuerpo, los hábitos alimenticios y de higiene y la prevención de enfermedades y salud emocional.
- *Diversidad*: promueve la inclusión y el respeto de los derechos humanos de las minorías. Tanto contenido como aparato gráfico procurarán mantener una perspectiva inclusiva de la diversidad en aspectos étnicos, culturales, sociales, religiosos, sexuales, de estructuras familiares y de capacidades físicas e intelectuales distintas.
- *Prevención de accidentes y catástrofes*: favorece la toma de decisiones responsables e informadas a favor de la salud y el ambiente mediante la práctica de hábitos, y utiliza el análisis y la inferencia de situaciones de riesgo, sus causas y consecuencias.
- *Identidad*: se busca favorecer la construcción de la identidad personal y nacional de los estudiantes para que valoren su entorno, vivan y se desarrollen como personas plenas.
- *Valores, convivencia escolar*: otra característica es el desarrollo de valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos, la tolerancia, la inclusión y la pluralidad; así como la valoración de las consecuencias de un saber hacer (actitudes y valores).

con programas o políticas de responsabilidad exclusiva de la Secretaría de Educación Pública, en ninguna de sus partes” (artículo 12).

- *Cultura de la legalidad*: promueve la conciencia de convivir dentro de un marco normativo que regula la vida en sociedad.
- *Plan de vida*: intenta crear o fortalecer en los niños la conciencia de planeación de la vida mediante la fijación de objetivos a futuro. Lejos de un afán determinista de futuro, lo que se pretende es fomentar una conciencia de construir y desarrollar permanentemente intereses, espacios, afinidades, valores que diseñarán lo que un individuo quiere para sí en el futuro. Es una proyección de sí mismo a futuro, con la conciencia de que la materialización de ese plan se construye de manera paulatina.
- *Sustentabilidad*: busca administrar de forma eficiente y racional los recursos, de manera tal que sea posible mejorar el bienestar de la población sin comprometer la calidad de vida de las generaciones futuras. Uno de los principales retos que enfrenta México es incluir al ambiente como uno de los elementos de la competitividad y el desarrollo económico, social y ambiental.⁹⁹

Otros criterios, más específicos, recomendados por el mismo documento, son los siguientes:

1. Evitar los estereotipos de género en la vestimenta, la complexión y las actividades o juegos. Conviene equilibrar los papeles y funciones que desarrollan las personas de ambos géneros.
2. Evitar incluir en exceso imágenes de dulces, pasteles y refrescos.
3. Favorecer la multiculturalidad del país, tanto en la representación de personas como de las actividades o vestimenta.
4. Evitar las caracterizaciones que promuevan o toleren la violencia.
5. Incluir diversidad de estructuras familiares, y no exclusivamente la nuclear.¹⁰⁰

Respecto a los criterios que han ido estableciéndose en la práctica, en parte derivados de los requerimientos anteriores —previos, en su aplicación, al documento de *Criterios editoriales...*—, y en parte fundamentados en la asignatura de Formación Cívica y Ética, son diversos y no siempre atendidos; sin embargo, puede mencionarse algunos más o menos estandarizados y deseables:

- La presencia paritaria de hombres y mujeres. Esto quiere decir que aparecen en la misma cantidad o en número aproximado, sin predominio de un género o del otro, y en un plano de igualdad, es decir, sin destacar uno sobre otro y realizando ambos las mismas actividades.
- La pluralidad social. Se incluyen personas de distintos grupos o sectores sociales, sin distinción de creencias, costumbres, raza o posición económica.

⁹⁹ *Criterios editoriales: sugerencias...*, pp. 7 y 8.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 32.

- La participación colectiva. Aunque en muchos LT se muestra a niños o adolescentes en situaciones de trabajo o entretenimiento individual, y aun cuando este tipo de imagen predomina en algunos casos, la cultura democrática, el principio de inclusión social y el señalamiento de evitar imágenes “deprimentes” conducen a optar por aquellas en que interactúen con sus pares. De hecho, esta característica se encuentra ya presente en otros elementos de la “unidad de contenido”, concretamente en las actividades, donde el trabajo individual es apenas una parte del proceso, al que se integra el colectivo —con formas de organización en parejas, en equipos y en grupo— como un complemento indispensable. Rasgo que, por congruencia, debe reflejarse en las imágenes.
- La presencia mayoritaria —pero no exclusiva— de niños y adolescentes mexicanos sobre los extranjeros, fotografiados en escuelas y localidades del país. Sin derivar esta tendencia a extremos chovinistas y discriminatorios, totalmente contrarios a los principios de la SEP que aquí se han desagregado, es muy clara la necesidad de preferir las imágenes que dan cuenta de la realidad inmediata de los alumnos, las del entorno, la localidad, la ciudad y el país a que éstos pertenecen, a las de realidades de contextos ajenos.
- La ruptura de los estereotipos. Esto, en todo sentido: las bellezas “ideales”, los roles de género tradicionales, las imágenes “típicas” que signifiquen un atentado contra la dignidad de las personas.

Por último, es necesario mencionar que cuanto se ha señalado respecto a la iconografía de las «unidades de contenido» es válido para las que son externas a éstas, es decir, las que ilustran la portada del libro, las «entradas de Bloque», las secciones fijas e incluso los anexos. Según el caso, cumplen alguna de las funciones mencionadas, pueden ser fotografías o ilustraciones, y responden a los mismos lineamientos. En cuanto a los pies de imagen y las referencias que se hacen a éstas dentro de la unidad de contenido, los abordaré en el apartado sobre «marcas de contenido».

Tipos de organizadores gráficos. Aunque hay una gran cantidad de organizadores, en los LT sólo se usan unos cuantos, según las necesidades generadas por las asignaturas y por ciertos contenidos, y a partir de los límites que impone la dificultad de su interpretación en los distintos niveles de Educación Básica: condición a la que se debe, en gran medida, la preferencia de unos sobre otros.

Los organizadores gráficos más comunes en los LT son seis: los cuadros sinópticos, los diagramas, las gráficas, las líneas del tiempo, los mapas cognitivos y la tablas comparativas. A éstos, sin embargo, deben sumarse las infografías, que, aunque se trata de un recurso novedoso todavía, puede convertirse, por influjo de Internet y por el empleo creciente de materiales multimedia, en una herramienta indispensable en los LT impresos, y por ello debe tenerse en cuenta en esta relación.¹⁰¹

Organizadores gráficos

- 
- Cuadros sinópticos
 - Diagramas
 - Gráficas
 - Infografías
 - Líneas del tiempo
 - Mapas cognitivos
 - Tablas comparativas

- a) Cuadros sinópticos. Debido a la sencillez de su diseño, son las representaciones esquemáticas más comunes, en cualquier asignatura y grado escolar. Se caracterizan “por organizar los conceptos de lo general a lo particular, y de izquierda a derecha, en orden jerárquico”.¹⁰² Jerarquía que, entre los grupos formados con respecto al tema principal, establece una relación de implicación —no de subordinación—, mediante llaves de apertura ({, [). Mientras que, de arriba hacia abajo, entre los grupos y entre los elementos que conforman cada uno, se establece una relación de

¹⁰¹ En cambio, no podría incluir aquí al crucigrama, ya que, si bien llega a utilizarse como recurso didáctico, no integra información ni sirve para mostrar relaciones entre los conceptos. Más bien, lo considero un tipo de ilustración empleado en actividades que se encuentran todavía en el más elemental de los niveles de trabajo de pensamiento: el de recuperación de conocimiento, de acuerdo con la Taxonomía de Bloom. *Vid.* “Partes y elementos de las «unidades de contenido»”, pág. 46, nota 58.

¹⁰² Julio H. Pimienta Prieto, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*, p. 24.

gradación (por orden de importancia), salvo cuando esos grupos o elementos se enlistan alfabéticamente o al azar (en cuyo caso, la relación entre ellos sería de paralelismo). Además, a diferencia de la mayoría de los organizadores, los cuadros sinópticos tienen cierta ductilidad que les permite agrupar elementos que consisten en una palabra, una frase o incluso párrafos cortos (por ejemplo, definiciones).

- b) Diagramas. A esta categoría pertenecen las representaciones esquemáticas de situaciones y relaciones dinámicas, es decir, de realidades en interacción y movimiento. Las relaciones pueden ser de implicación, causa-efecto, tendencia o continuidad. Las realidades pueden referirse mediante una palabra o una frase, ya que los diagramas no disponen de espacio suficiente para incluir textos extensos; en cambio, admiten un amplio número de elementos y pueden crear complejos entramados de relaciones (si bien, la premisa de su uso, como en cualquier organizador, es facilitar la comprensión de un tema y ser ellos mismos fácilmente inteligibles, por lo que se procura que su diseño sea muy simple). Además, los diagramas pueden leerse en múltiples direcciones o, mejor dicho, en la dirección que sigue su entramado, ya que, según el caso, dentro de la zona que comprende el diagrama, el punto de partida puede situarse tanto en el ángulo superior izquierdo como en el centro, mientras que el término, cuando lo hay, casi podría ubicarse en cualquier punto de la zona del esquema (esto depende de la lógica que sigue cada diagrama en concreto). Por último, se distinguen de otros esquemas similares —como el mapa cognitivo— por el uso exclusivo de vectores (\leftarrow , \uparrow , \rightarrow , \downarrow), que, además de conectar los elementos y evidenciar, cuando existe, la relación jerárquica que hay entre ellos, dan cuenta de la dirección del movimiento y de las relaciones que se representan.

En LT sólo es común encontrar, cumpliendo específicamente la función descrita, el *diagrama de flujo* (**fig. 1, pág. 100**).¹⁰³ Éste representa procesos

¹⁰³ Me sirvo de la tipología que propone Julio H. Pimienta. Él consigna cuatro tipos de diagrama: *radial*, *de árbol*, *de flujo* y *de causa-efecto*. Respecto a que los dos primeros, aunque aparecen en

y procedimientos. Por ello, puede establecer todos los tipos de relaciones señalados para los diagramas en general. No obstante, debe mostrar siempre un punto de partida —por lo general, en el extremo superior izquierdo— y uno de término (que en los otros no existe o no es único, porque, de existir, se encuentra en todos los elementos últimos del entramado radial o de árbol). Además, el punto de partida no suele identificarse con el tema, sino con el inicio del proceso que se representa (por lo cual el tema es externo al diagrama: aparece como título). Por otra parte, el diagrama, en su conjunto, puede formar una línea recta, un ángulo, un semicírculo o incluso un círculo, así tenga ramificaciones o no (y las ramificaciones, entre sí, también podrían conformar círculos, si fuera necesario). Finalmente su simbología es amplia, ya que, además de los vectores de conexión y dirección, se utilizan en él distintas figuras geométricas con significados específicos; por ejemplo, el punto de partida y el de término se rodean con un óvalo, y las actividades o las fases (o los pasos), con un rectángulo.¹⁰⁴

En cuanto a los *diagramas de Venn*, a pesar de su nombre, no cumplen la función descrita arriba para los diagramas sino la de un mapa cognitivo, llamado precisamente *mapa cognitivo de aspectos comunes*. Por esto, me referiré a él en el inciso correspondiente.

- c) Gráficas. Éstas representan datos duros, numéricos. Según el caso, sirven para mostrar una relación de proporción entre datos (cantidades y porcentajes) y de tendencia entre las variables implicadas (los datos y los elementos comparados). Los tipos de gráficas más comunes en LT —no

los LT, generalmente cumplen la función de mapas cognitivos, por lo que los describo en el inciso correspondiente. El último, por su complejidad, no parece utilizarse en Educación Básica; además, tampoco resulta necesario, porque la relación causa-efecto puede representarse (y se representa) en cualquiera de los otros, sea que se evidencie o se deduzca gracias a los vectores. *Vid.* "Diagrama de causa-efecto", *ibidem*, pp. 53-55.

¹⁰⁴ Según Julio H. Pimienta, el código sería el siguiente: "Óvalo: Inicio y término del proceso./ Rectángulo: Actividad o procedimientos./ Rombo: Decisión, formula una pregunta o cuestión./ Círculo: Conector, es el enlace de actividades dentro de un procedimiento./ Flechas: Indican la direccionalidad el proceso". *Ibid.*, pp. 56-57.

sólo en Matemáticas sino en todas las asignaturas que requieren este tipo de organizadores— son los siguientes:

- Lineales: Se elaboran sobre las coordenadas (las variables) X, Y (ejes horizontal/vertical, respectivamente) de un plano cartesiano, que parten de cero en orden ascendente. Muestran tendencias a partir de la línea resultante de la intersección entre los puntos convergentes de las variables.
 - De barras o de columnas: Parten también de dos coordenadas, pero en este caso los elementos comparados ocupan el eje horizontal y una escala numérica el vertical. La escala parte de cero en orden ascendente. Las barras crecen de acuerdo con los datos aportados para cada elemento comparado, en relación directa con la escala numérica. Las gráficas muestran las relaciones de proporción entre esos datos. Además, por lo general, las barras se colorean —todas del mismo color o cada una con un color propio— aunque este recurso se limita cumplir una función estética, ya que las barras por sí mismas bastan para la representación visual. Estas gráficas muestran relaciones de proporción entre los datos comparados.
 - Circulares: Llamadas también “de 360 grados”, “de pay” o “de pastel”, muestran proporciones entre cantidades o porcentajes. Este tipo de gráficas consiste en una figura circular, en dos o en tres dimensiones, dividida en “porciones” o segmentos que representan a los elementos comparados. Cada segmento tiene su propio ángulo de apertura (su “tamaño”), definido por su relación proporcional con la totalidad, de manera que la “suma” de todos los segmentos da como resultado la circunferencia. Además, es común que cada segmento tenga su propio color, para facilitar su identificación.
- d) Infografías. Son representaciones informativas visuales y sintéticas, que pueden abarcar una página completa o dos páginas encontradas (par y non). Funcionan como mapas capaces de mostrar una gran cantidad de información en un espacio reducido, al concentrarla en párrafos de muy

breve extensión —muchas veces en “cápsulas”— y en otros organizadores gráficos que, a su vez, facilitan la representación de los diversos componentes que constituyen el tema central de la infografía. Además, tienen la cualidad de ser multidireccionales, de manera que la lectura puede comenzarse en cualquier parte y saltar de un lugar a otro, ya que la disposición de los elementos no sigue una lógica convencional (es decir, no se leen necesariamente de izquierda a derecha, o de arriba hacia abajo), y cada elemento puede considerarse una unidad informativa en sí mismo (esto es: no tiene que leerse una parte para entender la otra; cada organizador gráfico y cada ilustración que lo componen se explican por sí mismos). Sin embargo, cada infografía tiene su propia estructura, por lo que la elaboración de este tipo de organizadores resulta compleja y suele quedar en manos de diseñadores expertos en ellos. Debido a esto, y pese a su funcionalidad didáctica —ya que, por ejemplo, facilitan la comprensión de datos duros cuya exposición enunciativa supone un gran esfuerzo de abstracción— y su atractivo estético —su diseño y colorido les confieren cierto dinamismo visual—, las infografías no son todavía elementos recurrentes en los LT. Sin embargo, es necesario incluirlos en esta relación porque son recursos explicativos de uso regular en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que a su vez influyen de manera creciente en el «diseño visual» de los LT. Pueden ser útiles en todas las asignaturas y aparecer desde los primeros grados de primaria, siempre que su complejidad se adapte al nivel de comprensión de los alumnos.

- e) Líneas del tiempo. Sirven para mostrar relaciones de continuidad y de implicación entre sucesos y los periodos de tiempo (años, siglos, eras). Por lo general, se utilizan tanto en primaria como en secundaria, en las asignaturas de ciencias sociales: Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética. Tienen el aspecto de un vector horizontal que debe leerse de izquierda a derecha, con divisiones verticales de amplitud proporcional entre los periodos considerados. Estas divisiones se acompañan de líneas que marcan puntos exactos de esos periodos (un año, una fecha concreta).

También se dividen de manera horizontal, en dos o tres niveles que deslindan los marcos históricos que se tienen en cuenta (historia universal, historia de América, historia de México). Asimismo, pueden incluir subniveles o segmentos que señalan periodos más específicos (por ejemplo, dentro de la historia de México, subdivisiones que distinguen los periodos República Restaurada y Porfiriato). En este caso, los colores cumplen una función primordial, ya que permiten distinguir fácilmente los periodos y los marcos históricos. Por último, la proporción entre los periodos debe ser precisa, por lo que estos organizadores suelen ser elaborados por expertos en ellos, es decir, por un historiador o por un diseñador en colaboración con un historiador.

- f) Mapas cognitivos. Son, junto con los cuadros sinópticos, los diagramas y las tablas comparativas, los más utilizados en los LT de cualquier nivel y en cualquier asignatura. Esto se debe a que “sirven para la organización de cualquier contenido escolar”, además de que, entre otras funciones, “permiten diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuenciar, agrupar y organizar gran cantidad” de información.¹⁰⁵ Incluso, a simple vista, suele confundírseles con los diagramas, por la semejanza de su aspecto; pero, en tanto éstos sirven para mostrar relaciones dinámicas —procesos, procedimientos, tendencias, derivaciones, transformaciones—, los mapas cognitivos suelen presentar relaciones estáticas: los elementos de que se compone una totalidad, con sus distintas jerarquías y categorizaciones. No obstante, como los diagramas, llegan a usar vectores, acaso para facilitar su interpretación (ya que, en los organizadores gráficos, los vectores siempre indican dirección y sentido). Si bien, la utilización de estos recursos, como la de los diagramas, no suele ser muy rigurosa, en parte debido al desconocimiento que hay sobre su estructura, nombre y función específica; y en parte, también, a las necesidades del contenido, que se

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 59.

impone y determina sus características, por lo que un tipo de mapa cognitivo puede mezclarse con otro o con algún tipo de diagrama.¹⁰⁶

Los mapas cognitivos más comunes en LT son los siguientes:¹⁰⁷

- Mapa conceptual: Como su nombre mismo lo sugiere, es una “representación gráfica de conceptos y relaciones”.¹⁰⁸ O, de otra manera: es la representación gráfica de un concepto o de un tema desarmado en los conceptos o subtemas que lo componen, y que muestra las relaciones de implicación y paralelismo que hay entre ellos. Para esto, el concepto principal aparece destacado en la parte superior de la zona que comprende el mapa, y de él se desprende, hacia abajo y hacia los laterales, todo el entramado jerárquico de relaciones conceptuales, que muestra de manera evidente el tipo de relación que guardan unos componentes con otros. Por lo general, estos componentes (subtemas, conceptos subordinados) se enmarcan en figuras geométricas (círculos, cuadrángulos), que los distinguen de las palabras o frases que sirven de nexos entre ellos y que se encuentran en el exterior, en las líneas conectoras o los vectores (encima, debajo o

¹⁰⁶ En el uso cotidiano, un editor, autor o diseñador puede llamarlos, indistintamente, “esquemas”, sin atender a las diferencias que hay en ellos, pero esta falta de precisión no entorpece su labor ni repercute en los resultados, siempre que el organizador gráfico represente lo que pretende y sea fácil y correctamente interpretable.

¹⁰⁷ También en este caso sigo la tipología propuesta por Julio H. Pimienta. No obstante, descarto otro tipo de mapas cognitivos que él incluye en su libro y que, por su complejidad visual, son raros en los libros de Educación Básica o definitivamente no se incluyen en éstos: *mapa semántico*, *mapa cognitivo tipo sol*, *mapa cognitivo de telaraña*, *mapa cognitivo de calamar*, *mapa cognitivo de algoritmo*. No obstante, dejo fuera el *mapa cognitivo de ciclos* por ser un diagrama de flujo con la peculiaridad de aparecer dentro de un círculo; por lo tanto, la descripción hecha para los diagramas es también válida para él. Lo mismo con el *mapa cognitivo de secuencia*, que sólo es una forma del diagrama de flujo. Cf. *Ibid.*, pp. 68-92. Finalmente, también descarto el *mapa mental*, que, como ha sido desarrollado por Tony Buzan —a quien puede considerarse su creador—, es de diseño complicado, y en la práctica se hacen falsas aproximaciones a él, pues suele confundirse con el *diagrama radial* y *diagrama de árbol*, así como con el *mapa conceptual*. El *mapa mental* representa un caso especial, pues, aunque puede funcionar como organizador gráfico y servir para la exposición de contenidos, es más bien un recurso didáctico cuya utilidad reside precisamente en su elaboración. Visualmente, el mapa mental se caracteriza por tener un diseño libre pero con forma orgánica —no geométrica—, siempre imitativo de estructuras naturales (la raíz de un árbol, las redes neuronales), por lo que se elabora “a mano alzada”, con una diversidad de colores que distingue sus múltiples ramificaciones, así como una gran cantidad de iconos y símbolos —también diseñados libremente— que representan los conceptos vinculados. Vid. Tony Buzan y Barry Buzan, *El libro de los mapas mentales*.

¹⁰⁸ Julio H. Pimienta, *op. cit.*, p. 64.

a un lado). Su aspecto es semejante al diagrama de árbol y al mapa cognitivo de cajas, ya que en ambos casos también se desagrega un tema o un concepto de “arriba” hacia “abajo”, pero tiene un entramado más complejo que el de éstos (**fig. 3, pág. 101**).

- Mapa cognitivo de aspectos comunes: Pueden identificarse con la subclase de *diagramas de Venn* llamados *diagramas de conjuntos*.¹⁰⁹ Su función consiste en agrupar “los aspectos o elementos comunes entre dos [o más] temas o conjuntos”,¹¹⁰ a la vez que separar aquellos que pertenecen a cada tema. Para esto, cada conjunto se representa con un círculo. Entre los círculos hay un punto de intersección en el que se agrupan los elementos comunes, fuera del cual quedan las “diferencias”, o los elementos que pertenecen propiamente a cada uno de los conjuntos originales. Por ello, este tipo de organizadores gráficos muestra relaciones de implicación y paralelismo (**fig. 2, pág. 100**).
- Mapa cognitivo de cajas. Por su aspecto, puede considerarse la versión más simple del mapa conceptual, ya que tiene casi las mismas características, salvo que en este caso la figura geométrica usada es siempre un cuadrángulo (cuadrado o rectángulo), no hay palabras o frases que apoyen el enlace entre los elementos o componentes, y suele estructurarse en tres niveles: el concepto principal (en la zona central superior del esquema), los subtemas o conceptos subordinados (zona intermedia) y los contenidos de estos subtemas o conceptos (zona inferior). Al mismo tiempo, su función es separar una totalidad en las partes que lo componen (los conceptos de un tema, las partes de un concepto), cuando éstas no suman más de cuatro, o las que hay pueden caber en una sola línea y de ellas se desprende un solo nivel de elementos implicados, o de otro modo el mapa cognitivo se convertiría en mapa conceptual. Así, estos mapas muestran relaciones de implicación y paralelismo (**fig. 4, pág. 101**).

¹⁰⁹ Señala Julio H. Pimienta que son “similares” a ellos, pero yo no encuentro ninguna diferencia entre unos y otros; de hecho, la función que cumplen es la misma. Cf. *Ibid.*, p. 76.

¹¹⁰ *Idem*.

- Diagrama radial.¹¹¹ Como mapa cognitivo, sólo es una variante visual del mapa conceptual. En este caso, el punto de partida —“concepto o título”—¹¹² se encuentra en el centro del diagrama, desde donde el resto de los elementos se “irradia” en distintas direcciones. Esto significa que todos los elementos que rodean al punto de partida conforman una especie de órbita (o serie de órbitas, en caso de que haya más niveles de elementos derivados) que, entre sí, establecen una relación de paralelismo, y respecto del punto de partida, una relación de implicación o de dependencia (asimismo ocurre con las órbitas de elementos derivadas: los elementos son entre sí paralelos, pero son dependientes del que derivan o están implicados en él). Aparte, aun como mapa, este tipo de diagrama también puede aparecer con líneas conectoras o con vectores, sólo para desagregar los componentes de una totalidad, y cada elemento se enmarca en un círculo (**fig. 5, pág. 102**).
 - Diagrama de árbol. Como mapa, puede parecer una variante visual del mapa de cajas, aunque con la posibilidad de incluir mayor número de niveles y elementos, y con estos últimos enmarcados en círculos o en óvalos (por lo que sus enunciaciones son muy breves). El punto de partida —“concepto inicial (la raíz del árbol que corresponde al título del tema)”—¹¹³ se encuentra siempre en la zona superior, sea en el ángulo izquierdo o en el centro de la misma, y de él se “derivan” ramas y subramas —a diferencia del mapa de cajas, del que se desprende una sola rama, de la que se derivan las demás—, siempre hacia abajo pero con la posibilidad de abrirse de manera diagonal (**fig. 6, pág. 103**).
- g) Tablas comparativas. También llamadas “cuadros comparativos”. Sirven para “identificar las semejanzas y diferencias de dos o más objetos o

¹¹¹ Incluyo en este grupo los diagramas radial y de árbol porque en LT suelen cumplir la función de mapas cognitivos, al mostrar relaciones entre las partes de una totalidad, y no, como los diagramas, relaciones dinámicas.

¹¹² Julio H. Pimienta, *op. cit.*, p. 47.

¹¹³ *Ibid.*, p. 50.

hechos”.¹¹⁴ Consisten, precisamente, en una tabla semejante a una matriz de clasificación, dividida en columnas (verticales) y en filas (horizontales). En la primera columna se enlistan los ítems comparables y en los encabezados del resto de las columnas se consignan las categorías (clases, tipos, órdenes, etcétera). Si bien, en ocasiones, esta organización de elementos puede invertirse. De cualquier manera, cada celda o recuadro de la tabla es un punto de intersección entre los ítems y las categorías, que permite contrastar los elementos comparados, a fin de establecer semejanzas y diferencias entre ellos.

Termino en este punto la descripción sucinta de los rasgos característicos de los organizadores gráficos. Insisto en que incluyo en esta relación aquellos que se utilizan comúnmente y cuya presencia se observa en LT de diversas asignaturas y grados escolares. Esto quiere decir que puede haber editoriales que no utilicen algunos de estos recursos en sus materiales didácticos, y que, por el contrario, algunas otras hayan incluido ya otros no referidos aquí, por lo que de ninguna manera descarto la posibilidad de que, en cualquier momento, sea necesario ampliar este listado.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 27

Ejemplos de estructuras de organizadores gráficos

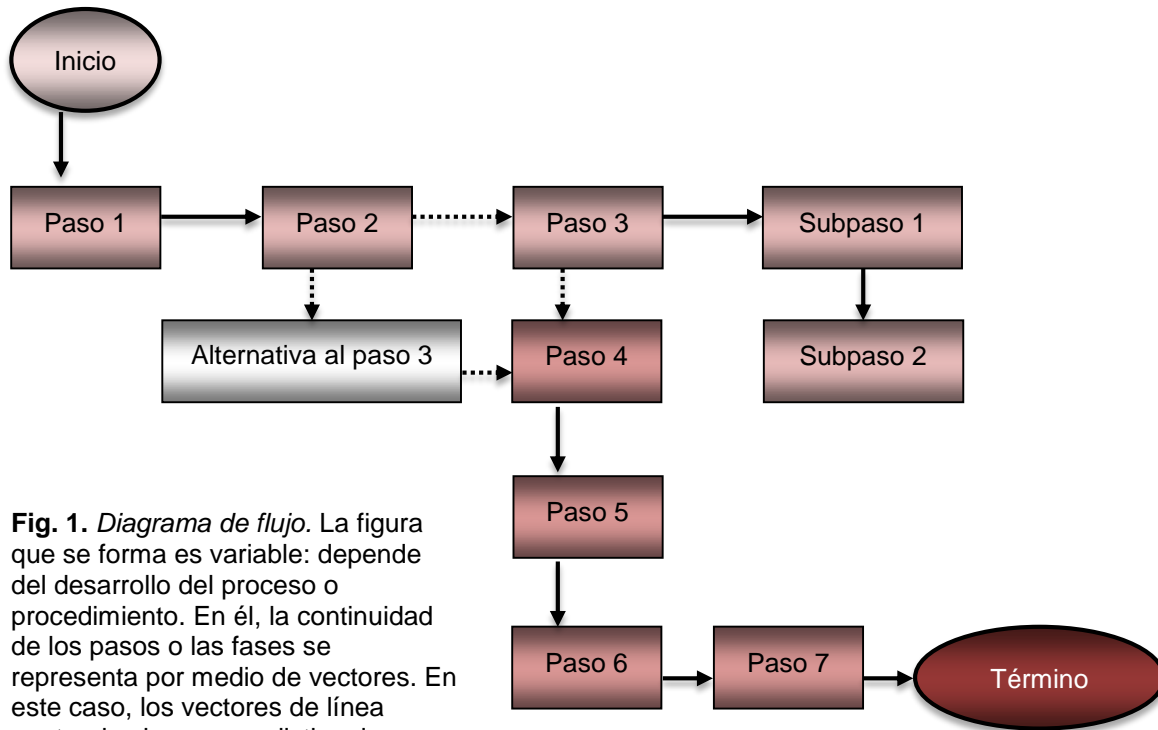


Fig. 1. Diagrama de flujo. La figura que se forma es variable: depende del desarrollo del proceso o procedimiento. En él, la continuidad de los pasos o las fases se representa por medio de vectores. En este caso, los vectores de línea punteada sirven para distinguir pasos posibles pero no necesarios (ya que existe una alternativa al paso 3).

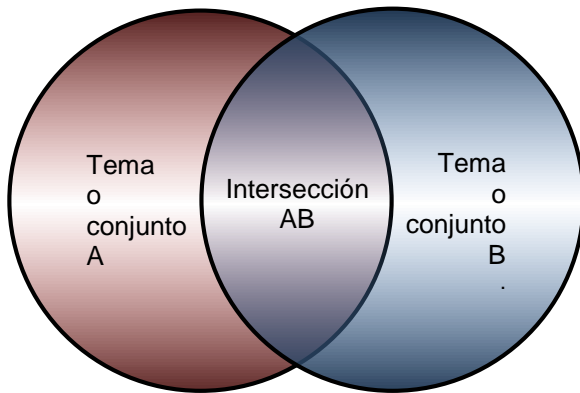


Fig. 2. Mapa cognitivo de aspectos comunes. En este caso, con sólo dos elementos de comparación (ya que pueden ser varios), el tema o conjunto A tiene características particulares que son, al mismo tiempo, sus diferencias respecto al conjunto B y viceversa. Evidentemente, en el centro (la intersección) se ubican las características comunes a ambos.

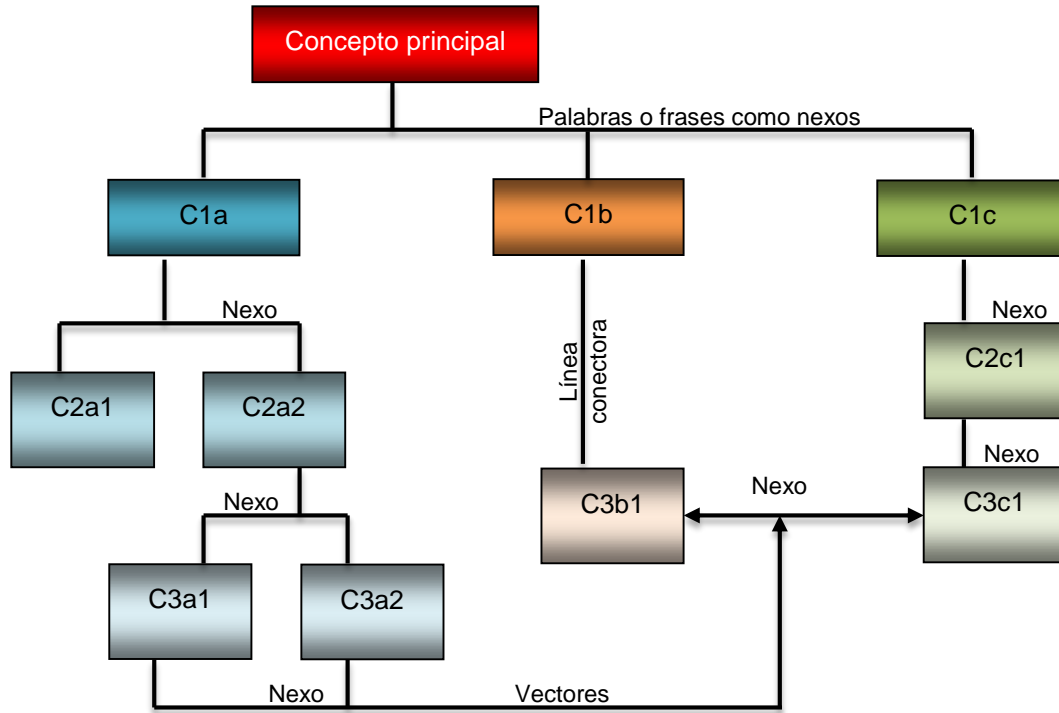


Fig. 3. Mapa conceptual. Es semejante al *diagrama de árbol* y al *mapa cognitivo de cajas*, pero puede mostrar relaciones más complejas entre sus elementos. Este ejemplo de estructura de mapa se compone de tres niveles: los conceptos ubicados en el primero (C1) y el segundo (C2) muestran una relación de paralelismo, mientras los que se encuentran en el tercero (C3) se interrelacionan de distinta manera: *C3b1* y *C3c1* se corresponden entre sí, mientras *C3a1* y *C3a2* corresponden a ellos pero no se corresponden entre sí.

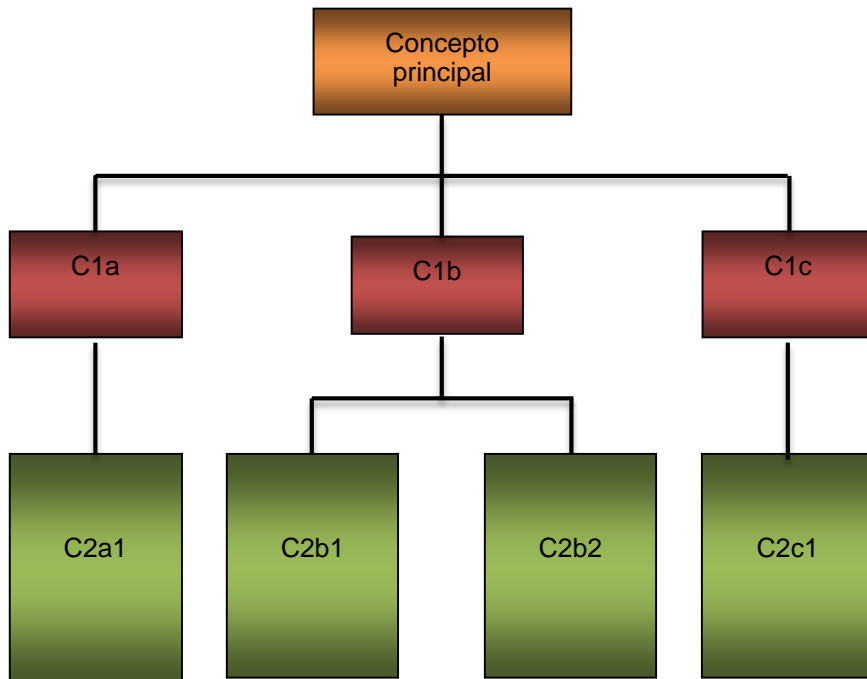


Fig. 4. Mapa cognitivo de cajas. Es uno de los esquemas de estructura más simple. El concepto principal se descompone en conceptos (primer nivel: C1), y éstos se desglosan o se definen (segundo nivel: C2).

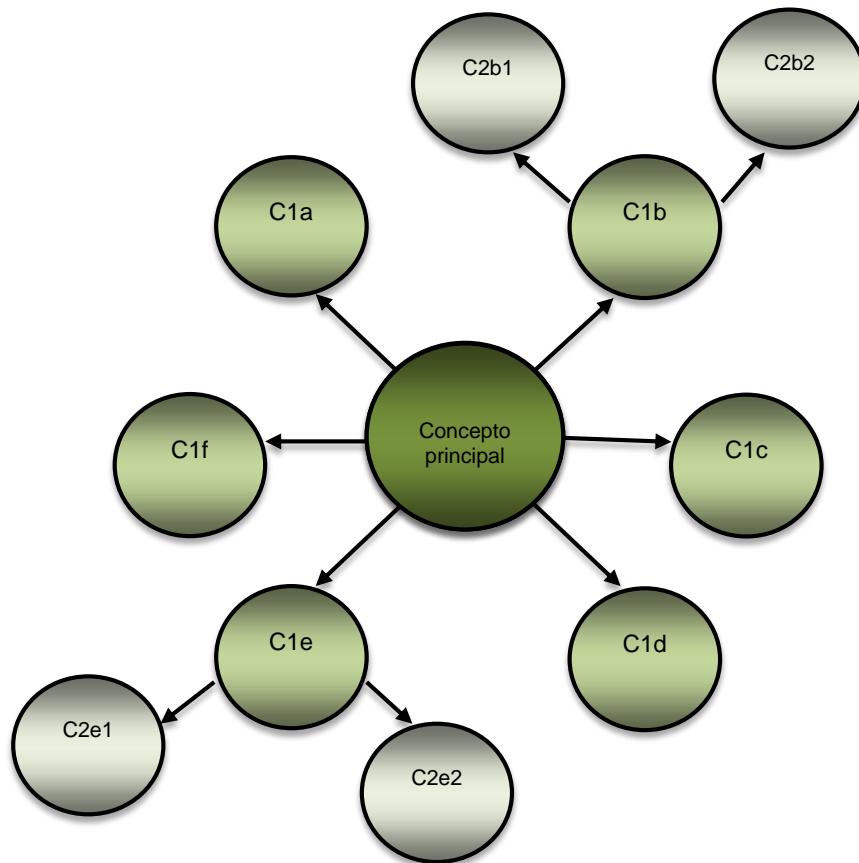


Fig. 5. *Diagrama radial.* El tema o concepto principal se encuentra al centro. En este ejemplo, se asocian a él (o se desprenden de él) cuatro elementos (C1) que conforman el primer nivel. A la vez, a cada uno de éstos puede asociarse (o de cada uno de ellos, desprenderse) dos elementos más (C2), que conformen un segundo nivel.

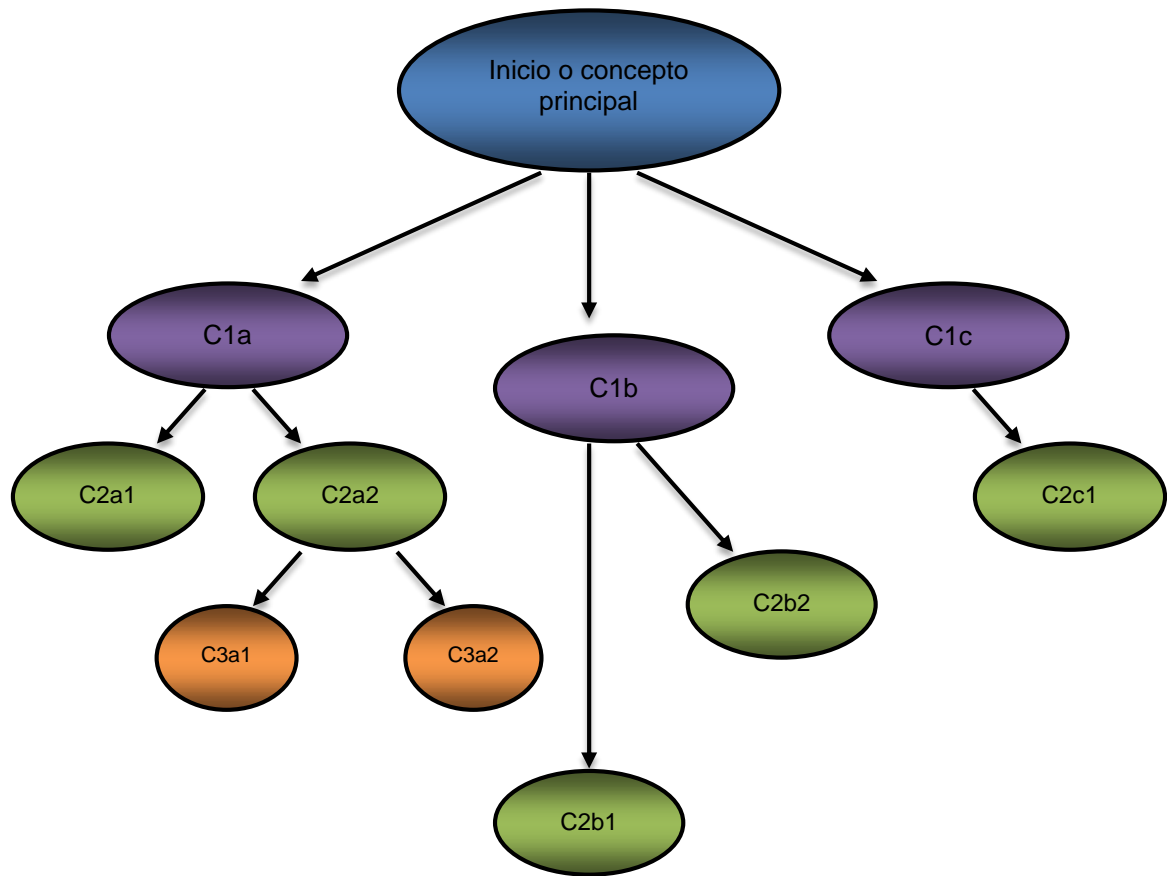
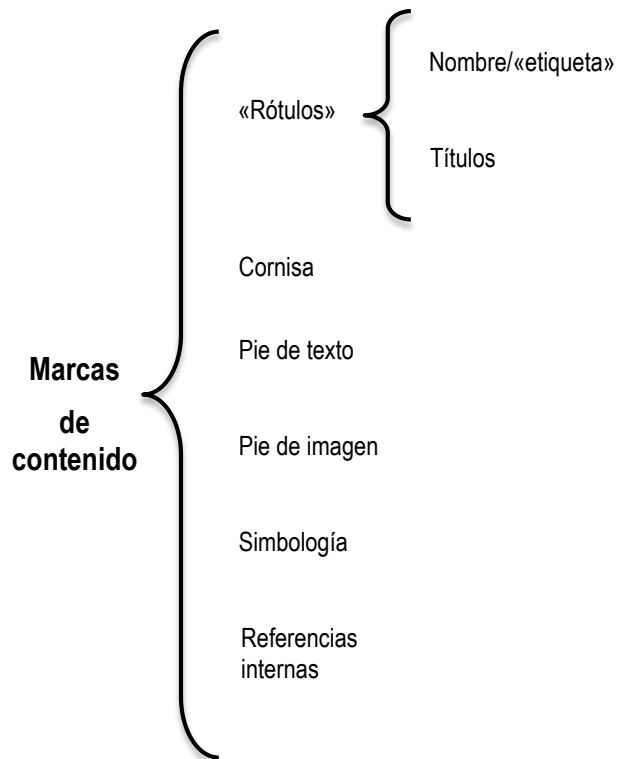


Fig. 6. *Diagrama de árbol.* Puede usarse para analizar procesos, conceptos o estructuras. Según el caso, puede elegirse usar líneas conectoras o vectores.

«*Marcas de contenido*». Con este nombre agrupo aquí todos los elementos que, aislados del cuerpo de texto general, o destacados en él, hacen referencia al contenido —tanto al «metatexto» como al «discurso didáctico», y a los elementos que lo integran: iconografía, citas textuales— y que, al igual que todos los componentes expuestos en los apartados anteriores, siguen criterios específicos. Los he llamado «*marcas*» porque no



todos estos referentes son texto o exclusivamente texto, como se verá más adelante. Sólo he omitido el principal, que es el nombre mismo de la obra, por ser externo a las divisiones que aquí se han establecido para el análisis: *páginas preliminares, interiores (bloques), páginas finales*.¹¹⁵

- a) «Rótulos». Con este nombre me refiero a lo que se conoce comúnmente como “títulos y subtítulos”, es decir, como los encabezados que ayudan a diferenciar “partes del texto”; o bien, como los enunciados que cumplen la función de dividir y organizar el discurso en que se insertan, de manera que éste presente un orden lógico y fácil de entender. Sin embargo, la disposición de éstos, en los LT, obedece a ciertos principios, tanto en su organización —la manera en que se jerarquizan— como en su redacción.

¹¹⁵ Si bien, del nombre del libro puede señalarse una característica general: refiere directamente a la asignatura de que se trata, así como al grado y al nivel escolar que corresponden; por ejemplo: *Español 1. Primaria, Español 1º. Secundaria*. Aun si el nombre varía y se le añaden elementos, tanto la asignatura, como el grado y el nivel escolar siguen siendo parte del nombre. Así que, también en este detalle, los LT se distinguen de otras publicaciones en las que el nombre se elige con mayor libertad.

Los he llamado aquí, genéricamente, «rótulos»,¹¹⁶ para comprender por igual a los que son propiamente “títulos” y los que son, más bien, nombres o «etiquetas» .

En los LT, los «rótulos» —específicamente, los que abajo llamo “nombres” y “títulos”, pues no ocurre así con las «etiquetas» — siguen un lineamiento muy claro: se corresponden con los temas de los programas oficiales, de manera que aluden a ellos o los citan textualmente. De hecho, aunque en los libros de preescolar y primaria hay cierta libertad para redactar los títulos de las «unidades de contenido», siempre que aludan los temas tratados en ellas o a sus actividades, la tendencia, en general —y sobre todo en los libros que se dictaminan—, es usar los “temas y subtemas” de los programas como títulos; es decir, transcribirlos literalmente, o apegarse lo más posible a su redacción original (ya que algunos contenidos son tan largos que deben editarse). Si bien, no siempre se da la identidad tema=título principal, subtema=título secundario, porque algunos contenidos que aparecen como subtemas en el programa pueden tratarse en el LT como temas principales de las «unidades de contenido».¹¹⁷ Incluso puede ocurrir que distintos “temas y subtemas” se integren en un solo título, para desarrollarse en un apartado único. Estas variaciones dependen del criterio elegido por el editor o por el autor en cada caso.

A esta condición se asocia el número limitado de niveles en que puede fraccionarse el texto de un LT, ya que no suele incluirse ningún subapartado que no tenga su contenido referente en el programa de estudios. Estos contenidos suelen ser abundantes y deben desarrollarse

¹¹⁶ En el *DRAE*, *rótulo* tiene como acepciones, entre otras: “Título de un escrito o de una parte suya./ Letrero o inscripción con que se indica o da a conocer el contenido, objeto o destino de algo, o la dirección a que se envía/ Letrero con que se da a conocer el contenido de otras cosas”.

¹¹⁷ Un problema de los nuevos programas de estudio es que hay contenidos redactados de manera tan ambigua que se abren a la interpretación, por lo que no siempre queda claro si un tema se deriva de otro o debe tratarse aparte. Y es un problema que no supone ninguna ventaja —por ejemplo, la de contar con cierta libertad para trabajar a partir de él—, porque los programas son documentos normativos, de los que depende el correcto desarrollo de los temas en la clase y su traducción escrita en los LT.

en su totalidad, en un número de páginas siempre limitado,¹¹⁸ por lo que no siempre hay espacio para desagregar los tópicos de cada contenido o para incluir otros no considerados en el programa, aunque los autores los consideren necesarios para la comprensión de los temas obligatorios. A ello se suma la necesidad de facilitar la lectura a los estudiantes de nivel básico, a quienes se supone poco entrenados en ella. Es claro que un LT no cumpliría debidamente su función didáctica si, por contar con una fragmentación de texto lógica en sí misma pero excesivamente minuciosa, causara problemas de comprensión de lectura o exigiera tal esfuerzo que la desalentara. Así que esta fragmentación es limitada en cada una de las divisiones del libro que aquí se ha considerado: las principales (preliminares/Bloques/finales), las «unidades de contenido» y las secciones «fijas» y «móviles». Los «rótulos» pueden clasificarse de la siguiente manera:

- Nombre: Es el encabezado principal; precisamente, el que denomina a cualquiera de las divisiones del libro; o bien, es el «rótulo» que denomina globalmente a cada una de esas unidades de texto,¹¹⁹ sin importar su extensión. Por comodidad en la edición, este elemento muchas veces se considera aparte de la jerarquía de títulos establecida para el libro, y no cuenta como un nivel entre ellos, ya que aparece destacado en un sitio especial, separado del cuerpo de texto general y con una tipografía distinta de la que se utiliza en los que son

¹¹⁸ En promedio, un LT de cualquier grado de nivel básico tiene entre 200 y 350 páginas. Sólo en casos aislados ha llegado a rebasarse esta cantidad e incluso a alcanzarse las 400 páginas, pero se trata de excepciones debidas en parte a la abundancia de contenidos de los programas de estudio y en parte a errores de cálculo durante el proceso de edición. No obstante, como se verá al final de este apartado, la SEP ha regulado ya la extensión de los libros de dictamen.

¹¹⁹ No debe confundirse esta expresión con «unidades de contenido», que es como he llamado, de manera genérica, a las “lecciones”, secuencias didácticas, proyectos, etcétera, en que se organizan los contenidos del programa y se dividen los Bloques. Con “unidad de texto” me refiero a cualquier texto o discurso al que pueda considerarse completo y hasta cierto punto independiente —lo necesario para cumplir su función—, y no un fragmento de otro, incluso cuando se integre a éste. Así, una «unidad de contenido» es una unidad de texto, a pesar de que forme parte del Bloque, pero también lo son las actividades y secciones que contiene —cuyo principio y cierre se enmarca visualmente—, así como, por analogía, la presentación del libro o el índice general, entre otros.

propriadamente títulos. Esto sucede especialmente en casos como el de las secciones «fijas» y «móviles», donde el nombre es inalterable entre unidades de texto análogas y puede considerarse, más bien, una «etiqueta», una especie de nombre propio. Aun así, no siempre es fácil identificar el “nombre” y diferenciarlo de los títulos, con los que puede confundirse. De hecho, a veces queda casi a criterio del editor considerarlo dentro o fuera de la jerarquía de títulos. Por ejemplo, el «rótulo» de un Bloque podría ser nombre o título; pero ya que éste se encuentra “aislado” del cuerpo de texto, en una portadilla —la «entrada de Bloque»—, parece más acertado considerarlo el nombre del Bloque en vez de “título principal”.¹²⁰

- Títulos: Son los «rótulos» que especifican el contenido del cuerpo de texto, y se organizan en un sistema jerárquico que toma como referente unidades de texto análogas: por un lado, las «unidades de contenido»; por otro, las «secciones fijas»; por otro, las «secciones móviles», etcétera, así éstas cuenten o no con un nombre o una «etiqueta». Muchas veces, la corta extensión de la unidad de texto a que pertenecen o la manera en que se evidencia su contenido, hace innecesaria la existencia de títulos, y entonces éstos se descartan; pero, para ello, seguramente esa unidad de texto cuenta ya con un nombre (su «etiqueta»), como sucede con muchas secciones «móviles».

En los LT, el sistema jerárquico de títulos en cada unidad de texto a que se aplica es, como se había mencionado antes, limitado. Por lo general, la fragmentación del texto considera un máximo de cuatro niveles, sobre todo en las «unidades de contenido», ya que otras partes, como secciones «fijas» y «móviles», pueden necesitar

¹²⁰ Pero es muy claro, en partes del libro de sobra conocidas, como el índice general y la bibliografía, que sus «rótulos» no son títulos sino los nombres de esas partes. Sin embargo, queda pendiente discutir si los libros mismos tienen nombre o título. Dentro de la lógica aquí expuesta, los libros se *llaman* de tal o cual manera, es decir, tienen un nombre; pero tradicionalmente, al analizar sus elementos, al nombre se le considera título, el cual, a la vez, puede acompañarse de un subtítulo, no de un “subnombre”.

solamente uno o dos.¹²¹ De cualquier modo, el primer nivel de títulos corresponde al «rótulo» que denomina al contenido general de la unidad de texto. Mientras que el siguiente, por lógica, denomina a los contenidos (los “subtemas”) en que se desagregan o se derivan de aquél. Obviamente, el tercer nivel denomina a los contenidos que se derivan o desagregan de los anteriores; y el cuarto, si lo hay, a los que provienen de éstos.¹²² No obstante, como ya se mencionó, la adaptación de los temas del programa a las «unidades de contenido» puede ser complicada y operar con una lógica distinta para establecer esa jerarquía. Por ejemplo, puede ocurrir que haya “saltos” y que, siguiendo un criterio o tomándose una licencia, haya «unidades de contenido» con segmentos que deban llevar títulos de cuarto nivel sin que haya segmentos y títulos de segundo o de tercer nivel.

No incluyo entre estos tipos de «rótulo» a los subtítulos, porque no suele haberlos en la organización interna de los LT. Es común que se asocie a los subtítulos con los títulos secundarios y los que pertenecen a los niveles subsiguientes, de manera que sólo se considera título al principal. Sin embargo, hay que tener en cuenta que un subtítulo sólo es un apoyo del título —por ejemplo, como aclaración o como especificación— y que hace referencia al mismo contenido que éste, y no a uno “propio”. Los «rótulos» de los segmentos (apartados, subapartados, incisos) comprendidos en la unidad de texto son, en realidad, títulos de esos segmentos, aunque dentro de la jerarquía de títulos ocupen distintos niveles entre sí y sean todos inferiores al principal.¹²³

¹²¹ Cabe mencionar que también los títulos de los textos usados para lectura en algunas actividades conforman su propia jerarquía, independiente de la que se usa en la actividad (si la tiene) y, por supuesto, de la jerarquía de la unidad de contenido a que correspondan. Aunque, de hecho, son tan pocos los casos que se presentan, que muchas veces ni siquiera se establecen criterios específicos para ellos.

¹²² Al editar, simplemente se conocen como “Títulos 1”, “Títulos 2”, etcétera; y, en el *dummy*, se marcan como T1, T2... Si bien, editores y diagramadores poco experimentados llegan a confundirse y creer que el número señala una relación de continuidad y no de implicación.

¹²³ Esta distinción permite salvar un problema que se presenta cuando, al considerar que esos títulos son subtítulos, se intenta definir cuáles serían unos y cuáles los otros. ¿Acaso los T1 y T2

Ahora bien, anteriormente se mencionó que a veces los “temas y subtemas” se integran en un mismo título. Esto sucede sobre todo en los libros que se someten a dictamen, ya que, por una parte, los temas muchas veces se transcriben tal como aparecen en el programa de la asignatura; y por otra, sea debido a limitaciones de espacio o porque entre ellos hay una relación muy estrecha y es necesario (o más bien, cómodo para el autor) tratarlos juntos, llega a desarrollarse dos o más contenidos en un mismo apartado. En este caso, sea que el texto se fraccione o no en subapartados y que esos contenidos se desagreguen y desarrollen de manera independiente o no, el «rótulo», como tal, se considera un título (no “título+subtítulos”), cualquiera que sea el nivel al que pertenezca.¹²⁴

- b) Cornisas. La cornisa es la zona ubicada en la parte superior de la página, fuera de la caja de texto. Ésta suele ocuparse con información metatextual, referida a los lineamientos de los programas oficiales para los contenidos desarrollados (ejes, competencias, aprendizajes esperados); y con los nombres de las divisiones del libro a que corresponde esa página (por ejemplo: Bloque + secuencia o proyecto). No obstante, para incluir estos datos, algunos diseños incluyen otros espacios, ubicados también fuera de la caja de texto, en la parte inferior de la página o en los laterales.
- c) Pie de texto. Algunas actividades incluyen textos de lectura tomados de diversas fuentes. Estos textos pueden ser ensayos, artículos periodísticos, canciones, poemas, cuentos breves, etcétera, y aparecer completos o no,

serían títulos y los T3 y T4 subtítulos? Esto quizá funcione en una jerarquía de dos niveles, pero en una de tres o más el título que sigue al subtítulo sería un “sub-subtítulo”.

¹²⁴ Por ejemplo, en el programa oficial de Formación Cívica y Ética 1, Bloque 2, aparecen los contenidos: “Riesgos en el consumo de sustancias adictivas. Drogadicción, alcoholismo y tabaquismo”, dentro del contenido “Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los ámbitos donde participan” (*Programas de estudio 2011... Formación Cívica y Ética*, p. 42). Esta redacción induce a interpretar que “Riesgos... adictivas” implica a “Drogadicción... tabaquismo”. Si el autor o el editor decidiera desarrollar ambos contenidos en el mismo apartado o en la misma secuencia didáctica, sin separarlos en subdivisiones, y decide además que el título de ese apartado o esa secuencia será el enunciado de estos contenidos tal como aparece en el programa, entonces “Riesgos en el consumo de sustancias adictivas. Drogadicción, alcoholismo y tabaquismo” es, todo, el título de ese apartado o de esa secuencia, no “título+subtítulo” (“Riesgos en el consumo...” + “Drogadicción...”). Ahora bien, si aparecen separados, el primero como el título del apartado o de la secuencia, y el segundo como «rótulo» de un segmento de aquél o aquélla, entonces “Drogadicción...” sigue siendo un título —aunque de nivel inferior respecto al primero—, que rotula directamente una parte o una división del texto en su totalidad.

y adaptados o no. De cualquier manera, deben acompañarse de un pie que consigna la ficha de referencia. Ésta contiene toda la información útil sobre la fuente de la que procede el texto: el nombre del autor, el título original del texto (en caso de que se haya cambiado o que no se haya puesto como encabezado), el nombre de la fuente, el pie de imprenta, las páginas que comprende ese texto o fragmento en la obra o publicación periódica. O bien, si el texto procede de una página web, después del nombre de ésta deben aparecer la dirección completa y la fecha de consulta, con los formatos que se haya elegido para presentar estos datos. Asimismo, en alguna parte de este pie se consigna si el texto es una adaptación (si no lo es, no suele aparecer esta aclaración). Se considera que un texto es una adaptación si se ha operado sobre él modificaciones que supongan más que la simple corrección de una errata en el original (no suele utilizarse “sic” para señalar errores en éste) o incluso que la supresión de algunas partes (a menos que éstas no se hayan marcado con corchetes);¹²⁵ por ejemplo, cambiar palabras, frases y oraciones completas, tanto para cuidar la pertinencia en el uso del lenguaje como para eludir referencias inútiles o contraproducentes para el objetivo didáctico de la obra. En síntesis, el pie de texto incluye la ficha de referencia, con los datos indispensables para que, de quererlo así, los alumnos, los docentes e incluso los padres de familia puedan acudir a la fuente original para ampliar su información o leer el texto original. Con este criterio, a veces no se considera necesario añadir una versión más amplia de esta ficha en el apartado de referencias, al final del libro.

- d) Pie de imagen. Aunque en preescolar y en los primeros grados de primaria hay una gran cantidad de imágenes contextualizadoras, que no necesitan un pie explicativo —ya que pueden considerarse casi “ornamentales” y su

¹²⁵ Muchas supresiones se efectúan por economía de espacio. Si éstas se realizan en textos contenidos en libros dirigidos a alumnos de preescolar o de primaria, es muy probable que las supresiones no se marquen, ya que la inclusión de paréntesis o corchetes y de puntos suspensivos puede causar problemas en la lectura en los alumnos. En este caso, es mejor considerar que el texto es una adaptación y aclarar esto en la ficha del pie. Asimismo si, en el texto incluido en un libro de secundaria, las supresiones son tan abundantes que, a simple vista, sus marcas estorben a la lectura, es preferible omitir éstas y considerar que el texto es una adaptación.

relación con los temas resulta evidente—, se tiende a que todas las imágenes —y muchos organizadores de formato complejo— lo incluyan, especialmente en los libros que se dictaminan. En todo caso, se procura que el pie sea útil y añada información, es decir, que no repita —al menos no literalmente— lo que aparece ya en el «texto expositivo». También se evita que consista en ser una descripción de la imagen y así, por obviedad y reiteración, pierda su funcionalidad efectiva. Cuando el pie se limita a explicar la imagen, debe introducir una idea o un dato que no sea deducible —o fácilmente deducible— de la imagen misma. Por ello, aparte de información o de un comentario relativo al contexto, brinda la oportunidad de incluir datos necesarios (técnicos) sobre la imagen misma, semejantes a los que aparecen en los pies de texto; por ejemplo, en casos en que ésta sea una obra pictórica, una ilustración antigua o una fotografía de autor: nombre del autor, nombre de la pintura, técnica utilizada, etcétera. También puede aparecer la fuente de donde procede —como en el caso de los mapas cartográficos— y, junto con ésta, la fecha de consulta o de elaboración. Asimismo, puede utilizarse para insertar una actividad sugerida, por ejemplo, una pregunta que motive una reflexión relacionada con la imagen. Por último, los pies de imagen generalmente llevan un número consecutivo que se reinicia en cada Bloque.

- e) Simbología. En este grupo incluyo esos elementos visuales que se utilizan en lugar de enunciados (nombres, instrucciones), o junto con ellos, para identificar e indicar secciones o fases en el desarrollo de la «unidad de contenido» (por ejemplo, actividades específicas). Esta simbología puede consistir en iconos, viñetas o colores (plastas, filos), o en combinaciones de todos ellos, y en otros elementos, según el «diseño visual» de la obra. La contraparte de esta simbología, el código, se encuentra en la sección de las preliminares que describe las divisiones y los componentes del libro.

También recibe este nombre el sistema de claves que acompaña a los mapas cartográficos, generalmente en una tabla, y que cumple la misma

función: identificar zonas señaladas en el mapa, sea mediante colores o iconos.

- f) Referencias internas. Son todas las referencias destacadas,¹²⁶ pero insertas en el cuerpo de texto, a ciertos elementos de la página o de la «unidad de contenido» y a conceptos a los que se atribuye especial importancia. En el primer caso, los elementos son las imágenes y los organizadores gráficos, si éstos llevan pie. En el cuerpo de texto, cerca de donde se menciona o alude al contenido expresado en la imagen de la página,¹²⁷ se inserta el número de ésta (destacado, por ejemplo, en bold y entre paréntesis) para hacer explícito el vínculo que hay entre el texto y esa imagen. Por otra parte, las referencias a conceptos “importantes” —generalmente, palabras o frases clave de los contenidos programáticos a desarrollar en ese texto— se destacan en bold, al igual que las palabras explicadas en el glosario, aunque, en este caso, convencionalmente marcadas con negritas.

No incluyo en esta lista las notas a pie de página porque en los LT de Educación Básica son casi inexistentes. Si llegan a aparecer, es en casos aislados. Por lo general, el texto que podría ir en nota al pie se integra al cuerpo de texto o aparece como pie de imagen o del texto citado (en fragmentos extensos), o incluso en alguna sección informativa. Esto se hace por dos condiciones fundamentales de los criterios editoriales aplicados a los LT: por una parte, para facilitar la lectura, ya que el entrenamiento de lector que tienen los niños pequeños, e incluso los adolescentes, es escaso, y el pie de página, fuera de ser útil, podría causar distracciones o confusiones; por otra, para vincular esa información de manera más estrecha con el resto de los elementos de la página, y éstos, dentro de la «unidad de contenido» en su totalidad, ya que el texto de la

¹²⁶ En el cuerpo de texto puede haber autorreferencias, es decir, menciones a lo que se ha expuesto previamente o se expondrá más adelante, pero éstas no nos interesan aquí si no se destacan y, de esta manera, se aíslan del cuerpo general como un elemento susceptible de seguir lineamientos y criterios específicos.

¹²⁷ Mejor dicho, en cualquiera de las dos páginas encontradas (par o non) que conforman el campo visual, ya que la referencia no necesariamente se limita a la página específica en que se ha insertado.

nota daría la impresión de ser un elemento agregado y prescindible. Además, es claro que si esta información es necesaria, su lugar ha sido previsto de antemano en otros lugares de la página: cuerpo expositivo, pie de imagen, secciones informativas.

Para terminar esta descripción general del formato de los LT, es necesario dedicar algunas líneas a las dimensiones de la obra: su tamaño físico y su número de páginas. He dejado este tema al final del apartado porque primero he querido referirme a todo aquello que se ubica *dentro* de los libros, en sus páginas interiores.

Puede suponerse que las dimensiones del libro son parte del «diseño visual», pues son rasgos de su apariencia, lo que es verdad. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, dentro de la definición que manejamos en este trabajo, el formato no sólo se constituye de las “piezas” —las que les son propias y, por extensión, las que son análogas a éstas—, sino de las relaciones de proporción que hay entre éstas y la zona (o el espacio) que ocupa cada una. Así, la zona más amplia es el conjunto: el volumen mismo, que se compone del total de páginas y de sus medidas. En especial porque estas características no son incidentales y ni siquiera compartidas por otras publicaciones, sino que se han ido estableciendo convencionalmente.

Debe recordarse que, en este tipo de materiales, los usos —los criterios— pueden tener un origen accidental o arbitrario, u obedecer a una necesidad pedagógica; pero es la funcionalidad lo que, en la mayoría de los casos, impone ese uso y lo vuelve estándar, convencional. De esta manera, en los LT, la medida de los libros ha sido aproximada a un octavo de pliego “carta”,¹²⁸ alrededor de 20.5 x 27 cm en vertical, y 27 x 20.5 cm en horizontal (centímetros más o menos), por

¹²⁸ Según Jorge de Buen, en México se adoptaron y adaptaron las medidas de pliego usadas en Estados Unidos, de manera que el pliego “carta” mide 87 x 67 cm y el “oficio” 70 x 95 cm. *Vid.* Jorge de Buen, *Manual de diseño editorial*, pp. 142 y 143.

lo que la SEP ha adoptado estas medidas y las ha impuesto como un requerimiento en los LT de secundaria.¹²⁹

Ignoramos el origen de esta convención, pero no es difícil aventurar hipótesis al respecto, con base en su utilidad, ya que este tamaño, por una parte, desde una perspectiva editorial, admite un manejo cómodo de los espacios, donde es posible equilibrar el texto con imágenes de tamaño regular, e incluir gran variedad de elementos sin que sea necesario emplear tipografías diminutas para que las páginas den cabida a todo ello, además de la ventaja que esto implica en cuanto al aprovechamiento del papel (en octavo, cada pliego rinde ocho hojas, que, por ser usadas en ambas caras, se traducen en 16 páginas, con escaso desperdicio de papel); y por otra, desde el ángulo pedagógico, es cómodo para la lectura y el trabajo en el libro, especialmente en los grados escolares y las asignaturas donde resulta necesario que los alumnos escriban, tracen, coloreen, recorten y peguen directamente en él. A esto puede sumarse la ventaja práctica que supone un libro que cambia el grosor por la amplitud, cuando debe llevarse a la escuela junto con otros libros; pero, a la vez, una amplitud que le permite caber en mochilas, bolsas o portafolios. Por último, la elección del formato vertical u horizontal —la dirección en que corre el texto y en que se orientan las imágenes— también tiene una razón de ser, pues, aunque el primero es mayoritario, por ser el de los cuadernos, y en general el de todo tipo de publicaciones, el segundo resulta el más apropiado para preescolar e incluso primer grado de primaria —dado el nivel de aprendizaje en que se encuentran los alumnos, que apenas comienzan a escribir—, y para los libros de Geografía, de cualquier nivel y grado escolar, por el empleo recurrente de mapas cartográficos, que tienen en su mayoría una forma horizontal.

Respecto al número de páginas, como se había mencionado anteriormente, conforma también la zona (el espacio) que ocupa el conjunto, la suma de la extensión de los elementos del LT. Puede entenderse su importancia cuando se

¹²⁹ Este requisito no existía en el *Acuerdo 385*. Ahora, el *Acuerdo 689* establece que “en todos los casos las obras deberán tener un formato de 20.5 x 27 cm, sin exceder de un máximo de 17 pliegos (272 páginas), en correspondencia con los criterios y normatividad de los procesos anteriores” (artículo 5º, fracción 10). Asimismo, los *Criterios editoriales* son más específicos: “Salvo aclaración expresa, todos los libros deberán ajustarse al formato 20.5 x 27 cm [vertical] o 27 x 20.5 [horizontal]” (p. 33).

tiene en cuenta que en el formato hay patrones, uno de los cuales es la extensión misma, por ejemplo, lo que puede o debe abarcar cada «unidad de contenido». Como ninguna de éstas puede extenderse infinitamente, o mucho más que el resto, durante la planeación del libro se plantean límites máximos y mínimos, tanto de la amplitud de esas «unidades» como de sus elementos y componentes. Pero esta misma planeación se basa en el número de páginas mínimo y máximo posibles para el libro, también a partir de convenciones que tienen como fundamento la pertinencia pedagógica, la conveniencia editorial y las ventajas prácticas.

Lo primero, la pertinencia pedagógica, se relaciona con el alcance que puede tener cada tema en cada «unidad de contenido»: hasta qué punto es necesario o adecuado profundizar en él, según el grado y nivel escolar, y de acuerdo con el enfoque. Además, las «unidades de contenido» tienen otro parámetro de medida: el tiempo que dura el curso, el que puede dedicarse a cada Bloque —en promedio, un bimestre por cada uno— y, en relación con esto, el que se destina a cada secuencia o proyecto, según las horas programadas por semana para cada asignatura (por esto, durante la etapa de planeación del libro, es indispensable hacer una dosificación de contenidos).

Luego, el segundo factor, la conveniencia editorial, se relaciona con los gastos de producción. Cada libro representa una inversión; a cada uno se dedica un presupuesto específico, a la vez que todos deben tener un presupuesto aproximado. Por lógica, al aumento de páginas corresponde un incremento en los gastos cuyo exceso no puede permitirse, pues, contrariamente a lo que pueda suponerse, en los LT la abundancia —incluso la calidad—, no garantiza un éxito de ventas. Al contrario, se ha observado que los libros “con más páginas” son los que “se venden menos”, precisamente porque —y esto involucra al tercer factor— los docentes, que se encargan de revisarlos y recomendarlos, observan que, aparte de ser más caros que el resto, estos libros conllevan dificultades, no sólo por la incomodidad que representa su volumen excesivo, sino porque será muy complicado, si no imposible, abarcar su contenido durante el curso.

Probablemente, en clase se verían obligados a trabajar con él saltándose algunas partes, lo que implicaría no usarlo adecuadamente.

Por esos motivos, y acaso algunos más,¹³⁰ el número de páginas es relevante, no accidental, y debe preverse durante la etapa de planeación. Incluso, al igual que las medidas del libro, la SEP ha fijado ya un parámetro para los LT de secundaria, con un mínimo de 240 páginas y un máximo de 272.¹³¹

Resta por hacer algunas precisiones y matizaciones sobre todas las “piezas” y características aquí descritas, pero, debido a que tienen relación directa con la estructura y el «diseño visual», quedan para los apartados subsiguientes.

¹³⁰ Por ejemplo, la cantidad de páginas también se determina considerando los pliegos que puede ocupar. Por lo general, y ya que el tamaño es equivalente a un octavo de pliego, se manejan cantidades de páginas que sean múltiplos de ocho o dieciséis (por ejemplo: 128, 144, 160, 176...). Esto a fin de evitar el desperdicio de hojas, ya que, cuando no se “ajusta a pliego”, el espacio sobrante queda en blanco, y como tal aparece en el libro o se desecha. Este error puede observarse en libros que, hacia el final, “destinan” varias páginas a “notas”, y no tienen más que plecas: es así como el editor disimula esas páginas blancas.

¹³¹ La cantidad máxima aparece en el *Acuerdo 689* (*vid. supra*, página 114, nota 129). Previamente, el rango de 240 a 272 páginas se había establecido en los talleres preparatorios para autores y editores, para los libros que debía entregarse a dictamen en julio de 2013.

III. Estructura

La estructura es la organización interna del formato, aquello que no se muestra a simple vista, pero que da al formato sentido y dirección. Aquí observaremos esta estructura en distintos niveles: en el primero, en la relación entre las *piezas* mayores del formato (divisiones y partes del libro); y luego, en el segundo, en la composición interna de la «unidad de contenido», con la integración de sus piezas menores (elementos y componentes).

Cabe mencionar que muchas veces, en la práctica, se confunde la estructura con el formato, y se considera que las piezas son, por sí mismas, la estructura, de manera que la zona «descripción del contenido», de las preliminares, donde se presentan esas divisiones, partes, elementos y componentes, se ofrece como la descripción de la estructura de la obra, cuando en realidad se trata de la mera presentación de las piezas constitutivas del formato y de la función que desempeñan. Para que esta presentación fuera verdaderamente la descripción de la estructura, debería mostrar el tejido de relaciones que hay entre esas piezas.

Primer nivel

Entre las divisiones principales no existe un tejido de gran complejidad. Es el mismo que puede encontrarse en cualquier libro: entre las páginas preliminares, el contenido del libro (su tema: el conjunto de los Bloques) y las páginas finales existe en apariencia una relación de contigüidad o adyacencia (unas junto a las otras o unas detrás de otras) a la vez que de paralelismo (son independientes entre sí). Aunque, visto de otra forma, el contenido del libro determina la existencia de preliminares y finales, por lo que éstas, ambas, pueden considerarse dependientes de aquél.

Asimismo, en cada parte de las páginas preliminares (portada, página legal, presentación, «descripción del contenido», índice general) y de las finales (anexos, bibliografía, colofón), puede considerarse también que sólo hay una relación de contigüidad y de paralelismo. De manera que, si se omitiera alguna de ellas —aun la página legal—, el resto no sería esencialmente afectado, pues todas

estas partes cumplen funciones independientes. Y si se cambiaran de lugar, esto no impediría la lectura del libro, porque, en la mayoría de los casos, el lugar que ocupa cada una de ellas respecto a las demás obedece más a una convención que a una lógica tan estricta que la sola infracción a ese orden causara confusión en el lector.¹³² Pero hay que considerar que, por ejemplo, los anexos, cuando los hay, sí guardan una relación directa con uno o varios de los bloques y, concretamente, con una o más «unidades de contenido», cuya información o actividades complementa (por ejemplo, cuando el anexo es la sección de recortables).

Entre los Bloques —que, como se ha mencionado ya, siempre son cinco y corresponden a los periodos bimestrales en que se divide el año escolar— se establece una relación más compleja, determinada por las necesidades pedagógicas en general, por las particularidades de cada grado y asignatura y por la singularidad de las características de cada libro. De estos tres factores, el primero brinda una característica ideal, que debería cumplirse en todos los libros, de preescolar a secundaria, y que se observa en mayor o menor medida en cada libro en específico. Esta característica tiene que ver con la manera en que se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se lleva a cabo un avance gradual del conocimiento, pero donde también hay retrocesos parciales: la recuperación de *conocimientos previos*. Éstos, que en algún momento fueron la meta de un aprendizaje, se convierten en premisas, en herramientas que facilitan y permiten la adquisición de nuevos conocimientos. Una primera imagen de este

¹³² Fuera de la portada, que sería absurdo ubicar en otro sitio que no fuera al principio del libro, antecediendo a cualquier otro de estos elementos constitutivos —como lo sería colocar el nombre de un segmento de texto a la mitad o al final de éste—, todos los demás, pertenecientes a las páginas preliminares o finales, son susceptibles de cambiarse de sitio o de omitirse, incluida la página legal (ya que sus datos podrían aparecer al final de la obra o en una sección de la portada misma, o en otra página no, como directorio de revista). Detrás de su disposición en el libro hay, en efecto, una lógica sutil, una especie de gradación en que los elementos van en orden de mayor a menor importancia o de menor a mayor importancia, según su utilidad para el lector o cierto protocolo editorial, o ambos a la vez; por ejemplo, el modelo: presentación + índice general + «descripción del contenido». En éste se considera que la presentación del libro es más “importante” que el índice y que debe precederlo (por lo cual queda fuera del índice); pero también llega a invertirse el orden de estos dos elementos, y ello no afecta a ninguno de ellos o de los que siguen. De hecho, como bien se sabe, aunque sin que esto se observe comúnmente en los LT, en muchas publicaciones el índice general forma parte de las páginas finales.

proceso nos remitiría al movimiento pendular, al vaivén que va de conocimientos adquiridos a conocimientos nuevos: cada aparente retroceso —el repaso, la aplicación, la práctica— serviría para impulsar el aprendizaje en una dirección determinada, que es el nuevo conocimiento. Sin embargo, una imagen más precisa sería la de una espiral, donde también hay retrocesos pero, sobre todo, un progreso.¹³³ Claro que este avance no sucede esquemáticamente, es decir, no sigue un patrón con periodos fijos —como el ritmo de la música o del verso clásico— que señalaran cuándo corresponde volver a un punto anterior, para retomar un tema o recuperar un conocimiento, y en qué momento dejar de hacerlo. Tampoco hay necesariamente un “aviso” explícito de esto. Al parecer, los aprendizajes mismos van generando la necesidad de retomar los conocimientos previos, todo lo que se va adquiriendo y desarrollando, para *sumarlo* a lo que viene y crear una nueva síntesis. De esta manera, los conocimientos previos de que el alumno debe servirse no son solamente los que se adquirieron en la actividad anterior, en el bimestre anterior o en el curso anterior, sino todos los que, a lo largo de su formación, pueden ayudarlo a comprender y trabajar con lo que se le plantea en el presente.

Ahora bien, el enfoque de competencias postula que los conocimientos no se adquieren y desarrollan de manera aislada, sino en relación integral, complementaria, con habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes,¹³⁴ junto

¹³³ El vaivén pendular es semejante al movimiento circular: es una vuelta que se cierra en sí misma, sin avances en ninguna dirección. Tampoco podría pensarse en un avance meramente lineal, porque éste supondría un progreso continuo, sin retrocesos, es decir, sin la recuperación de conocimientos.

¹³⁴ Laura Frade Rubio (*Desarrollo de competencias en educación...*, p. 140) define estos conceptos de la siguiente manera:

- *Conocimientos*: “Son el resultado de la interacción del sujeto con el objeto por la mediación social, cuyo producto es la información [que el sujeto] obtiene [del objeto]. Son los conceptos, las ideas que se forman [...]. El conocimiento puede ser las estaciones del año, la fecha de Independencia de México, el concepto de número, los procedimientos de sumar, restar o hacer operaciones algebraicas”.
- *Habilidades de pensamiento*: “Son las acciones mentales que llevamos a cabo para conocer, entender, obtener, abstraer, construir, reconstruir y transformar la información que emerge del objeto [...]. Por ejemplo, observar algo, clasificarlo, priorizarlo, planear una acción, analizarla, sintetizarla, tomar decisiones [...]. Son actividades mentales que nos llevan a realizar una tarea”.

con las cuales conforma una competencia¹³⁵ que, al mismo tiempo, se concreta, se manifiesta y se observa en el desempeño.¹³⁶ Por lo tanto, el aprendizaje no es sólo cognitivo, sino también conductual: el alumno *sabe* para *saber hacer*. Por ejemplo, el alumno aprende ortografía y gramática para poder expresarse claramente por escrito, y aprende esto para escribir cartas, ensayos y otro tipo de textos que le permiten exigir y promover el respeto de sus derechos, decir lo que piensa y siente sobre asuntos que le preocupan, etcétera; en dirección contraria, el alumno tiene la necesidad de expresar sus ideas y sentimientos, y para ello necesita saber cómo puede hacerlo (por escrito, oralmente, mediante lenguaje corporal o símbolos visuales), de qué medios puede valerse para esto (una computadora, una hoja de papel), qué tipo de texto necesita elaborar (la carta, el ensayo, un artículo de opinión), qué características tienen estos textos (formatos, estructuras), cómo lo han hecho otros (modelos, ejemplos), de qué recursos dispone (registro verbal, formas de expresión adecuadas para conseguir su propósito), cuál será el contenido de su texto, cómo va a estructurarlo, etcétera. Si la competencia es “Escribe textos diversos para expresar sus ideas sobre problemáticas de su entorno de desarrollo personal”, en su desempeño el alumno debe poner en juego conocimientos (ortografía, gramática, estructura del discurso, tipos de discurso; noción del entorno personal; conceptualización de lo que es una problemática, qué problemáticas pueden resolverse mediante la participación

-
- *Destreza*: “Es la demostración clara de que el conocimiento es utilizado sin pensarlo en una situación concreta, es la automatización del conocimiento [...]. La destreza se identifica porque el conocimiento se usa de manera automática, sin razonarlo”.
 - *Actitud*: “Es la disposición que tiene una persona para realizar una tarea a la cual le imprime un valor. Por ejemplo: [...] un niño puede estar interesado en los números para aprender a contar, cuando los usa para ser honesto o deshonesto con ellos. Una actitud incluye también las normas sociales aceptadas en nuestra cultura, por ejemplo, estar en silencio durante un entierro”.

En otro libro (*Planeación por competencias*, p. 8), la misma autora ensaya una definición más amplia y más clara de *destreza*: “Es la automatización del conocimiento. Puede ser motriz o cognitiva. Motriz cuando se requiere movimiento para realizarla (manejar un carro). Cognitiva cuando se hace algo tan rápido que el sujeto ni siquiera se percató de lo que se está haciendo (por ejemplo, leer)”.

¹³⁵ Vid. “Divisiones principales y algunas partes ya reconocidas”: “Concepto de Bloque”, pág. 38, nota 49.

¹³⁶ El *desempeño* es el “comportamiento que resulta de un proceso de conocer, pensar o sentir, que al tener una intención, logra una meta previamente especificada por el sujeto; es un producto cognitivo que se traduce en una acción concreta”. Laura Frade Rubio, *Planeación por competencias*, p. 8.

colectiva y las formas en que esto se lleva a cabo), habilidades de pensamiento (análisis, síntesis, toma de decisiones, planeación), destrezas (leer, escribir, usar una computadora), actitudes (interés en las problemáticas de su entorno, disposición de participar en su resolución, compromiso consigo mismo y con los demás) y, subyacentes a las actitudes, valores (responsabilidad, sentido de justicia). De esta manera, hablar de *conocimientos previos* equivale a hablar del conjunto de aspectos cognitivos y conductuales ya adquiridos y en proceso de desarrollo para la formación de la competencia. En el ejemplo anterior, si la meta es que el alumno escriba “textos diversos para expresar sus ideas sobre problemáticas de su entorno de desarrollo personal”, en alguna fase de este aprendizaje deberá plantearse como problema, como nuevo aprendizaje, la identificación de los textos que le permiten expresar sus ideas. Por lo cual, los conocimientos previos de que deberá servirse —que debe “jalar”— para esto serán, entre otros, los usos del lenguaje, el significado de las palabras, ciertas bases gramaticales. Y su trabajo implicará necesariamente destrezas como leer, escribir, concentrarse; la habilidad de distinguir textos, analizarlos, comprenderlos; la disposición a trabajar de distinta manera dentro y fuera del aula (individualmente, en equipo, con el grupo); valores como la responsabilidad, el compromiso, el respeto.

Así, en los nuevos programas escolares, en cada asignatura y en cada grado escolar, se establecen ciertas competencias que el alumno debe adquirir y desarrollar en cada curso. Estas competencias son las directrices tanto de los contenidos que se abordan como de los *aprendizajes esperados* y las situaciones didácticas (secuencias, proyectos) que pueden o que deben emplearse en cada Bloque. Los contenidos equivalen a lo que, en el uso práctico, se llaman “temas y subtemas”; pero conceptualmente su función es distinta: no son “temas que se tocan”, de manera aislada y arbitraria —y, por lo tanto, dispensable—, sino, en su conjunto —en estrecha relación unos con otros—, la sustancia de una competencia que no puede formarse de la nada ni constituirse del vacío. Los *aprendizajes esperados* son la traducción, en los programas, de los *indicadores de*

desempeño:¹³⁷ el trabajo (las acciones) que el alumno debe aprender a realizar y realizar —involucrando conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes— para desarrollar una competencia. Cada uno marca una fase y un aspecto de este proceso. La relación entre los contenidos y los *aprendizajes esperados* es muy clara: si los primeros conforman el cuerpo temático, una base de conocimientos, los segundos señalan lo que se busca que los alumnos aprendan a partir de ellos, mediante la realización de ciertas actividades (las secuencias, los proyectos).

Por esto, en cada Bloque, cada aprendizaje esperado se relaciona con uno o con varios contenidos, o bien un mismo contenido puede involucrar varios aprendizajes esperados. Luego, de Bloque a Bloque, los aprendizajes esperados cambian, ya que en su Bloque respectivo han cumplido como una fase del desarrollo de una o varias competencias de la asignatura —que son el hilo conductor en el curso— y, por su conexión con los contenidos, han abordado un aspecto de estas competencias. Sin embargo, estos aprendizajes no se olvidan sino que, como se ha señalado ya, se retoman —se “jalan”—, aunque ahora como recursos que permiten y facilitan avanzar en las siguientes fases. Para cumplir cada aprendizaje esperado, dentro del contexto de uno o varios contenidos, se plantea una situación didáctica —cualquiera que sea la modalidad de trabajo con que se pueda o se deba trabajar (una secuencia o un proyecto)—, que representa un problema —y que se conforma de varios problemas o que propicia varios problemas—, para cuya resolución el alumno debe echar mano de sus conocimientos previos, entre los que se hallan implícitos los aprendizajes esperados cumplidos en Bloques anteriores —o de los cursos anteriores—, con las nociones, habilidades, destrezas y actitudes que comprenden. Además, existe la posibilidad de que, entre Bloques o hacia el último Bloque, el alumno deba recuperar trabajos realizados con anterioridad, a fin de utilizarlos como insumos informativos o como componentes de los que siguen. Esto puede observarse,

¹³⁷ El *Indicador de desempeño* es el “descriptor del proceso que se necesita efectuar; define lo que debe saber hacer una persona, paso por paso, para desarrollar una competencia. [Por lo tanto,] esta última tiene varios indicadores de desempeño”. Laura Frade Rubio, *Planeación por competencias*, p. 9

especialmente, en asignaturas donde los programas establecen modalidades de trabajo combinadas: secuencias en los cuatro primeros Bloques y proyectos en el último. En estos casos, los proyectos finales, al situarse en un nivel de complejidad superior a las secuencias, implicarían —al menos en un plano ideal— la recuperación de algunos productos parciales obtenidos a lo largo de las secuencias de los cuatro primeros Bloques.¹³⁸ Lo cual supone, a la vez, concientizar al alumno, desde el primer Bloque, y notificarlo durante la elaboración de cada producto, sobre la necesidad de conservar éste y guardarlo para que lo utilice después.

Lo anterior explica que, en ocasiones, en un mismo programa de estudios, haya contenidos que se “repitan”, es decir, que un “tema” aparezca en dos o más Bloques. Habría que observar si se trata efectivamente de un contenido o de uno de los tópicos o conceptos que lo componen. Porque, en realidad, en cada ocasión, más que de un contenido, se trata de un concepto integrado a un contenido que, a la vez, se vincula con otros contenidos en el contexto de un aprendizaje esperado específico y, por lo tanto, el concepto recibe un tratamiento distinto del que haya tenido anteriormente. La enunciación del tópico o concepto puede repetirse, pero el contenido, en realidad, ha cambiado. Por ejemplo, en Formación Cívica y Ética 1, de segundo grado de secundaria, el concepto *estereotipos* aparece en tres Bloques distintos, pero en contextos temáticos diferentes y respondiendo a aprendizajes esperados cada vez más complejos:

Bloque	Contenido	Contexto temático	Aprendizaje esperado
2	“Análisis de los estereotipos que promueven los medios de comunicación y	“Los adolescentes ante situaciones que enfrentan en los distintos	“Cuestiona los estereotipos que promueven los medios de comunicación y propone acciones que favorecen una salud integral”.

¹³⁸ Vid. “Divisiones principales y algunas partes ya reconocidas”: “3. Secciones fijas”, pág. 43, nota 56. Como todo curso es un proceso de construcción —la construcción de una serie de competencias—, cada Bloque puede considerarse una fase dentro de la cual, a la vez, hay pequeñas fases: en su momento, dentro de la secuencia a la que pertenecen, fueron productos finales; en relación con el Bloque y con la totalidad del proceso, pueden considerarse productos parciales. En los cursos de asignaturas que emplean modalidades de trabajo mixtas, por ejemplo, con secuencias en los cuatro primeros Bloques y proyectos en el quinto, estos últimos podrían considerarse los productos finales del curso.

	su influencia en la salud integral”.	ámbitos donde participan”.	
3	“Los estereotipos que obstaculizan la equidad”.	“El reto de aprender a convivir” (equidad de género).	“Cuestiona y rechaza conductas discriminatorias de exclusión, restricción, distinción o preferencia que degradan la dignidad de las personas, por motivos sociales, económicos, culturales y políticos”.
5	“Caracterización de las relaciones de género en el entorno: roles, estereotipos y prejuicios”.	“Características y condiciones para la equidad de género en el entorno próximo” (proyecto 2).	“Impulsa prácticas de convivencia democrática ante comportamientos discriminatorios relacionados con el género, la preferencia sexual, discapacidad, condición económica, social, cultural, étnica o migrante”. ¹³⁹

En este ejemplo puede observarse una evolución en el tratamiento del concepto *estereotipos*. Primero, se efectúa un trabajo de análisis sobre el mismo en los ámbitos inmediatos (el hogar, la escuela, los lugares de recreación): el alumno conoce o reconoce el concepto, lo identifica, lo examina, lo cuestiona y adopta una postura al respecto. Después, recupera el concepto y vuelve a trabajar con él, pero a un nivel más abstracto, en relación con la equidad de género, es decir, en las relaciones entre hombres y mujeres. A partir de esto, el alumno hace un nuevo análisis y un nuevo cuestionamiento, y reafirma o modifica su postura anterior frente al concepto, que, ahora, ya no aparece como tema central sino como un tópico que participa de otro de mayor relevancia, situado en un plano más universal: la equidad de género. Finalmente, hacia el final del curso, el alumno retoma el concepto y da un paso más: con base en su postura, en su toma de decisiones, en sus valores éticos, participa —con sus compañeros de equipo— en el desarrollo de un proyecto que le permitirá “impulsar prácticas de convivencia democrática”, y que puede ser, por ejemplo, un documental en video, una obra teatral, una revista, incluso una película en cortometraje: medios que le permitan fomentar esas prácticas en su comunidad o en la escuela. Para esto, en las secuencias previas ha ido acumulando una serie de productos de menor complejidad (por ejemplo, ensayos, un guión de cine, una radionovela, carteles, periódicos murales) de los cuales puede echar mano para elaborar ese proyecto

¹³⁹ *Programas de estudio 2011... Formación Cívica y Ética*, pp. 42, 43 y 45.

mayor.¹⁴⁰ De su *desempeño* a lo largo del curso, reflejado en los resultados que han arrojado esos trabajos y el proyecto final —sus *evidencias*—, además de los exámenes, el docente ha ido recabando la información que necesita para evaluarlo, para saber hasta qué punto el alumno ha logrado desarrollar las competencias de la asignatura.¹⁴¹

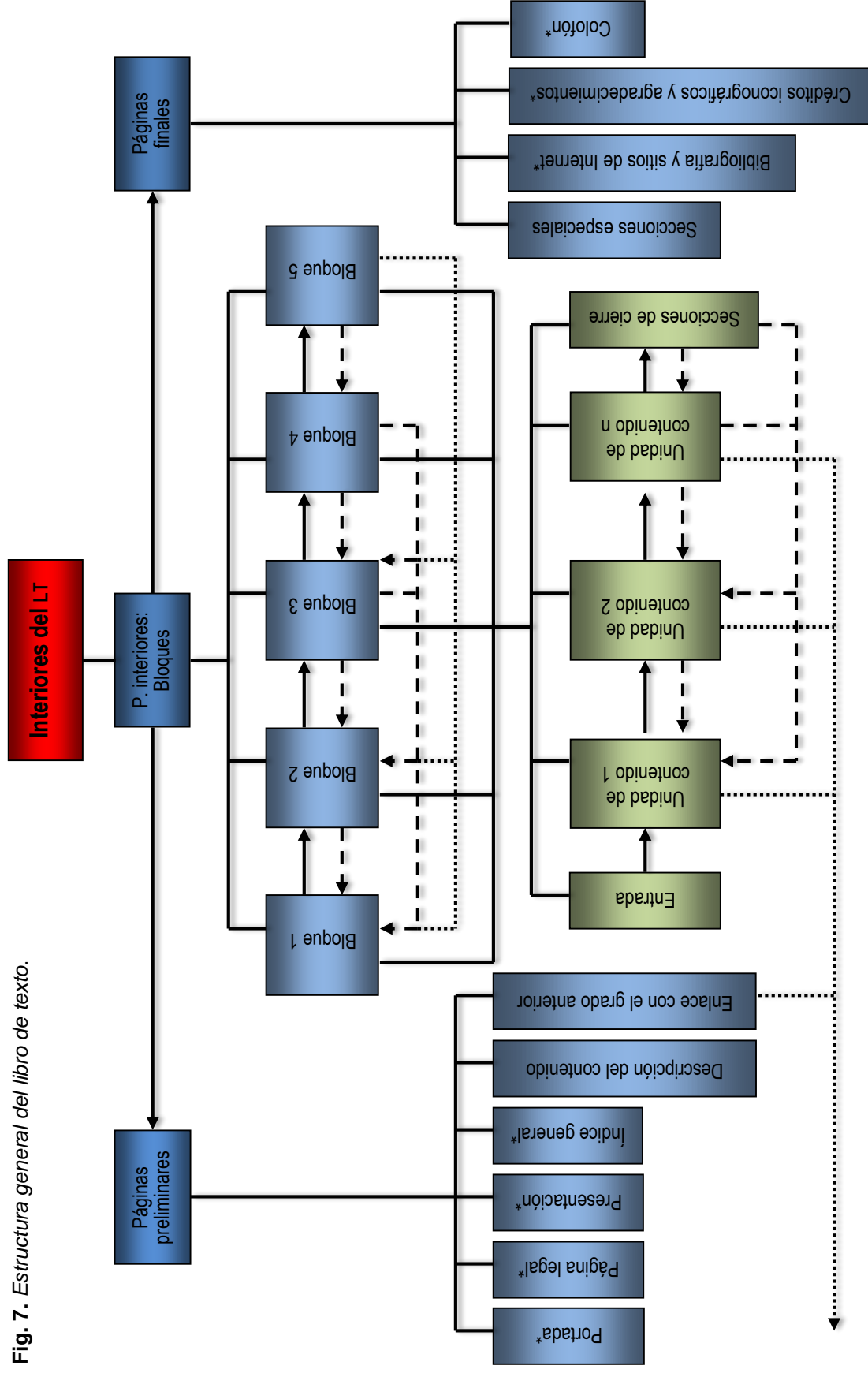
Es así como, mediante la recuperación de conocimientos, el seguimiento de conceptos para el cumplimiento de distintos aprendizajes esperados, la reutilización de productos ya logrados, e incluso la anticipación aprendizajes y de trabajo posteriores —como sucede en el Bloque destinado a los proyectos, en las asignaturas que combinan esta modalidad de trabajo con la de la secuencia, donde, con frecuencia, se inserta una «sección fija» inicial que sirve de guía en la realización de los proyectos subsiguientes— se crean vínculos que conforman una estructura en espiral, así entre los Bloques, como entre las «unidades de contenido» (secuencias didácticas, proyectos). Y aun, más que una sola espiral, habría que hablar de espirales, en plural, contenidas unas en otras. Estructura que, como tal, no puede observarse a simple vista en los LT, sino que subyace en ellos como el entramado que sostiene —es decir, da unidad y sentido— al conjunto de las divisiones, partes, elementos y componentes del formato (**fig. 7, pág. 127**). En este punto puede discutirse que la estructura corresponde más bien al proceso de enseñanza-aprendizaje, aquí definido a la luz del enfoque de competencias; pero es claro que los LT son, por definición, congruentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje y se plantean como aproximaciones —más o menos logradas— al enfoque de competencias —como hace unos años lo fueron del enfoque constructivista y previamente del tradicional conductista— en tanto que herramientas auxiliares del mismo proceso tanto en el aula como fuera de

¹⁴⁰ Aunque también puede hacerlo en cualquier momento, de una secuencia a otra.

¹⁴¹ Formación Cívica y Ética tiene ocho competencias, las mismas en primaria y secundaria: 1. Conocimiento y cuidado de sí mismo; 2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; 3. Respeto y valoración de la diversidad; 4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; 5. Manejo y resolución de conflictos; 6. Participación social y política; 7. Apego a la legalidad y sentido de justicia; 8. Comprensión y aprecio por la democracia. (*Vid. Programas de estudio 2011... Formación Cívica y Ética*, pp. 21-24.) Aunque todas se relacionan entre sí, puede observarse que el concepto *estereotipo* aparece en contenidos relacionados con los aprendizajes esperados que favorecen especialmente la competencia *Respeto y valoración de la diversidad*.

ella. Es impensable que, en Educación Básica, en nuestro país, haya libros de texto que no cumplan, de una u otra manera, con estas características, y que aborden los contenidos del programa sin secuencias didácticas ni proyectos, sin situaciones problematizadoras que obliguen al alumno a echar mano de sus conocimientos previos, sin actividades metacognitivas ni autoevaluaciones, etcétera. Esto sólo es posible en algunos materiales didácticos de apoyo, como los cuadernos de ejercicios, que no son libros de texto.

Fig. 7. Estructura general del libro de texto.



Segundo nivel

Entre las partes y los elementos que integran una «unidad de contenido» también existe un tejido de relaciones. Sin embargo, en este caso, hay que considerar que, debido a que se trata de modalidades de trabajo distintas (secuencia o proyecto), hablamos de dos tipos de estructuras diferentes que, además, tienen variantes. Por otra parte, en ambas «unidades de contenido» puede diferenciarse dos subniveles estructurales: uno, el proceso de desarrollo; y el otro, la organización de los componentes, ya que es aquí donde las piezas del formato cumplen una función relevante y congruente con los programas de estudio.

Para entender la estructura de la «unidad de contenido» es necesario recordar qué son o cómo se entienden, en el contexto de los LT, las secuencias y los proyectos; por ello —y dado que, pese a sus semejanzas, se trata de modalidades de trabajo diferentes—, describiré su estructura por separado.¹⁴²

1. *Secuencias*. Éstas se han definido ya, a grandes rasgos, como un conjunto de actividades articuladas entre sí, que apuntan en una dirección que es el cumplimiento de un aprendizaje —un aprendizaje esperado, mediante el despliegue de una o varias competencias— y en el curso de las cuales se observan tres fases o momentos: el inicio, el desarrollo y el cierre. En otras palabras, una secuencia es un proceso que se cumple en la realización de una serie de actividades. Pero *serie*, aquí, significa que éstas se unen o concatenan, estableciendo un vínculo entre sí, a fin de partir de un punto para llegar a otro, como un circuito. Este curso es aparentemente lineal, dado que se pasa de un estado de “cero” relativo (el inicio)¹⁴³ a un cumplimiento (el cierre: la presentación de un trabajo, las conclusiones). No obstante, la necesidad de retomar “algo” de las actividades anteriores, de integrarlas todas en una sola o de contrastar la actividad inicial con la de cierre —cualquiera que sea el caso—, supone

¹⁴² Vid. “Divisiones principales y algunas partes ya reconocidas”: “2. «Unidades de contenido»”, págs. 40 y 41, y notas 52 y 53.

¹⁴³ Es relativo porque, como se ha visto ya, toda actividad inicial debe echar mano de los conocimientos previos del alumno.

retrocesos, implícitos o explícitos, subyacentes o evidentes,¹⁴⁴ que, una vez más, dan idea de un desarrollo en espiral. Un desarrollo que, como se había mencionado anteriormente, admite distintas formas de organización o variantes estructurales, según el vínculo que tienen las actividades. Esto último dependerá en cada secuencia tanto de las exigencias de los contenidos abordados (por la amplitud y cantidad de los contenidos incluidos, por la complejidad de cada uno, por los aprendizajes esperados para esa secuencia) como del diseño instruccional (la situación didáctica planteada, el formato, el número de actividades planteadas).

Aun así, puede señalarse que, a partir del enfoque constructivista, hay dos estructuras básicas, de las que se desprende el resto de las variantes. Para señalarlas, partimos de que la primera actividad, la de inicio o apertura, cumple una función especial dentro de la secuencia, ya que sirve para generar el aprendizaje significativo: a) “desata” el *conflicto cognitivo*, es decir, plantea un problema a resolver, a partir del cual se deriva el resto de las actividades; b) apela a los conocimientos previos del alumno sobre el contenido temático (esto es, conecta los nuevos aprendizajes con lo que el alumno ya sabe de ellos); y c) genera interés en ese mismo contenido temático. Por esto, aunque de ninguna manera se desliga del resto de las actividades, se inserta en un lugar “aparte” dentro de la secuencia: no sólo abre las actividades, sino la secuencia misma (como su *input*). Debido a ello, en muchas ocasiones “queda atrás”, sólo como el motivo que propicia o da pie al proceso de aprendizaje en la secuencia, pero ya no se retoma (pese a que, en términos ideales, todas las actividades deberían volver de una u otra manera a la inicial y aun considerarse un seguimiento de ella). Algo similar puede suceder con la actividad de cierre, que no sólo supone el término de las actividades sino el de la secuencia misma (como su *output*). No obstante, en este caso, el cierre generalmente guarda una relación estrecha con las actividades intermedias, es decir, éstas no “quedan atrás”, aparte, como un mero antecedente,

¹⁴⁴ Son implícitos si no se anuncian al alumno; son subyacentes cuando las actividades no parecen tener una relación directa entre sí pero el vínculo se mantiene gracias, por ejemplo, al tema, que les sirve de hilo conductor, o a que, como productos parciales, quizá paralelos, deben integrarse en el producto final.

sino que se concretan —adquieren sentido, culminan— en ella. Así, las dos estructuras básicas de desarrollo de la secuencia didáctica son las siguientes:¹⁴⁵

- a) Donde cada una es un paso que sigue en la siguiente, y la última sólo termina el proceso (propriadamente, circuito “en serie”): $A_1 \rightarrow (A_2 \rightarrow A_3 \rightarrow A_4)$
- b) Donde cada una se desarrolla de manera independiente, salvo la última, que las integra a todas (circuito “en paralelo”): $A_1 \rightarrow (A_2/A_3) = A_4$

En la representación anterior, A_1 es la actividad inicial o de apertura, A_2 y A_3 son actividades intermedias (puede haber más), y A_4 la actividad de cierre. En ambas estructuras, la A_1 genera el “conflicto cognitivo” —por ejemplo, presenta un caso que motiva el interés de los alumnos en el tema— y conduce a la realización del resto de las actividades. Luego, A_2 y A_3 , son el desarrollo de la secuencia: en ellas se concentra el trabajo más complejo, así sea en cadena (como fases de un mismo trabajo) o aparentemente “aislado” (como trabajos distintos). Finalmente, A_4 consiste en la terminación del trabajo o en la integración de los trabajos, en ambos casos como presentación, como reflexión, o como ambos (**fig. 9, pág. 151**).

Asimismo, puede haber variantes a cada tipo de estructura y combinaciones entre ellas. Por ejemplo, actividades que se relacionan entre sí —sean o no contiguas— ante otras que no parezcan tener vínculo directo con ellas, pero que se integran con éstas en la actividad de cierre: $A_1 \rightarrow (A_{2a}/A_3/A_{2b}/A_4) = A_5$. En este sentido, las secuencias “circulares” [sea, por ejemplo: $A_1 \rightarrow (A_2/A_3) = A_4 \rightarrow A_1$], en que la actividad de cierre consiste, en parte o en su totalidad, en un contraste con la inicial —por ejemplo, al recuperarse una idea del alumno expresada en ésta para confrontarla con sus reflexiones finales—, también pueden tener, en su desarrollo, cualquiera de las estructuras anteriores o una combinación de ambas; pero afirman su unidad con ese “regreso” explícito al punto de partida (y esto, en general, debería considerarse una condición de toda secuencia didáctica). Así, la actividad de cierre está funcionando como integradora, situándose en un plano distinto de la inicial, y aun cabe decir que en un nivel de mayor complejidad, al

¹⁴⁵ Esta clasificación y sus denominaciones parten de la experiencia personal, con base en la observación de casos concretos, por lo que la considero susceptible de futuras modificaciones y mejoras basadas en análisis más profundos.

comprender todo el trabajo anterior (en el ejemplo mencionado, el contraste entre una idea expresada al principio y la reflexión final derivada de una serie de actividades, sólo tiene sentido una vez que el alumno ha trabajado para afirmar o para superar esa idea: el resultado de esa confrontación de ideas es el aprendizaje esperado o conduce a él).

Otra variante de estas estructuras, tipo proyecto, conforma un circuito de fuentes convergentes; o, visto de otra forma, se trata de una sola fuente derivada en distintos canales (**fig. 10, pág. 152**). En este tipo de estructura se plantea una actividad central, sea desde la inicial [por ejemplo: $A_1=(A_2/A_3)\rightarrow A_4$] o en la primera actividad intermedia [por ejemplo: $A_1\rightarrow A_2=(A_3/A_4)\rightarrow A_5$], donde el objetivo inicial es generar determinado producto final. Con este fin, esa actividad central recoge e integra los subproductos del resto de las actividades, cada una de las cuales aporta un elemento o cubre un aspecto del producto que va a generarse. Se diferencia de las estructuras básicas en que, desde el principio, las actividades se encuentran ligadas por un eje, vinculadas a un propósito que es la elaboración del producto final, el cual, o se constituye de cada una de ellas, o se enriquece de ellas si se elabora en una sola fase —en una sola actividad intermedia— y cada una de las actividades restantes aporta un agregado. En esta variante, además, el producto no cierra la secuencia —ya que, por sí mismo, puede ser sólo parcialmente integrador—, sino que se complementa con una actividad final que plantea reflexiones posteriores al trabajo, sean metacognitivas —por ejemplo, al inducir a los alumnos a la evaluación de propio desempeño durante la elaboración del trabajo, sea de manera individual, como equipo o como grupo— o dirigidas al aprendizaje esperado —por ejemplo, al inducir a los alumnos a evaluar la pertinencia del producto en su contexto real, como propuesta que responde a una necesidad observada—, a fin de propiciar o de reforzar el aprendizaje significativo. Ahora bien, la importancia que tiene esta variante estructural radica en que se aproxima todavía más que cualquier otra estructura al enfoque de competencias, ya que la situación didáctica se concentra en un punto, en una actividad central que, así consista en la elaboración de un producto, se traduce en un problema que los alumnos deben resolver.

En este punto, es necesario recordar que por actividad no nos referimos aquí a planteamientos aislados sino a “minisecuencias” de actividades.¹⁴⁶ Es raro encontrar una actividad que conste de una sola instrucción o un solo planteamiento o reactivo, porque el trabajo que se realiza en cada actividad es generalmente complejo. Por el enfoque pedagógico, integral, encaminado a la resolución de problemas, no puede haber actividades que consistan, por ejemplo, en la sola recuperación de conocimientos —en los que se solicite repetir en abstracto un concepto, una idea o un dato previamente definido—, y aun es frecuente que éstas no existan, sino que en todas se involucran planteamientos que requieren un trabajo en distintos niveles de pensamiento (*comprensión, aplicación análisis, síntesis y evaluación*, según la Taxonomía de Bloom).¹⁴⁷ Esto no significa necesariamente que dentro de cada actividad haya una organización gradual de la complejidad de los planteamientos (por ejemplo, que el primero sea de comprensión, el segundo de análisis, el siguiente de síntesis y el último de evaluación) ni que los planteamientos supongan una separación de los niveles de pensamiento (por ejemplo, uno para comprensión, otro para análisis, otro para síntesis, etcétera), ya que una actividad puede organizarse en instrucciones, planteamientos, fases o pasos que no implican esta gradación y cualquiera de éstos —uno solo— puede requerir un trabajo que interrelacione distintos niveles de pensamiento. A pesar de esto último, difícilmente una actividad que conste de una instrucción o un planteamiento aislado contará con los elementos necesarios para cumplir con las necesidades de una secuencia, y necesita de otras instrucciones u otros planteamientos, así como de incisos o subpasos, que lo complementen (al menos para explicar claramente qué debe hacerse, cómo y para qué). Por ello, cada actividad se presenta como una “minisecuencia” o una unidad —dentro de una secuencia o unidad mayor— que cuenta con su propio inicio, desarrollo y cierre —un cierre parcial—, y donde cada planteamiento o instrucción es, al mismo tiempo que un paso o una fase, una pequeña actividad en sí misma.

¹⁴⁶ Vid. “Partes y elementos de las «unidades de contenido»”: “1. Actividades”, págs. 45-47.

¹⁴⁷ Vid. *Ibidem*, página 46, nota 58.

La relación que existe entre las actividades constituye, pues, la “espinas dorsal” de la secuencia didáctica. Por lo general, una explicación del enfoque pedagógico y de su aplicación en el aula se concentra en ellas y a ellas subordina el empleo de materiales y la aplicación de recursos y estrategias. Sin embargo, un LT no es un libro de actividades ni un listado de instrucciones. En él existen también otros elementos que se interrelacionan para constituir las «unidades de contenido». El más importante entre ellos, al nivel de las actividades, es el que se conoce comúnmente como “cuerpo de texto” y al que aquí denominamos «texto expositivo», que por lo general predomina en las secuencias didácticas.¹⁴⁸ Es en la interacción entre el «texto expositivo» y las actividades que se configura el desarrollo de las secuencias.

Anteriormente se definió al «texto expositivo» como el discurso que aborda los contenidos programáticos (o temas). En cada secuencia, según la dosificación que se haya hecho de éstos, hay un «texto expositivo» que se presenta en apartados y subapartados y que, a simple vista, es intervenido por las actividades y otros elementos (a los que aquí he llamado componentes: las «secciones móviles», las imágenes, los organizadores gráficos). Esto hace suponer que el «texto expositivo» es la base sobre la cual se organiza la secuencia y, comúnmente, ésta se estructura desde esa perspectiva. Así, muchas veces se establece una relación de subordinación o dependencia de las actividades respecto al «texto expositivo», en la que el alumno trabaja a partir del discurso, en el entendido de que, por el lugar en que aquéllas se ubican visualmente —con excepción de la inicial, luego de varios párrafos de texto o al final de un apartado—, el alumno lee primero una parte de la información y la explicación ofrecidas por el cuerpo de texto, y luego, con base en ello, resuelve cada actividad; después, lee otra parte de la información, y sigue con la siguiente actividad, y continúa de esta manera hasta que llega a la actividad de cierre. Si bien, la dinámica en el ámbito real, dentro del aula, podría ser diferente y el alumno, por iniciativa propia o por instrucción del docente, podría interactuar con el libro en cualquiera de las siguientes formas: a) leer primero la totalidad del «texto expositivo», o la secuencia completa, y realizar

¹⁴⁸ Vid. “Partes y elementos de las «unidades de contenido»”: “2. «Texto expositivo»”, págs. 52-60.

después todas las actividades; b) leerlo todo, y en seguida releer cada parte y realizar la actividad “correspondiente”; c) resolver una por una las actividades, y para cada una releer el texto “correspondiente”; d) leer todo el «texto expositivo» y concentrarse al final en una sola actividad, la que el docente considere necesaria. No obstante, se procura que haya tal cohesión entre las actividades —tal necesidad de que para resolver una de ellas sea necesario pasar por las demás o llegar a las demás— que se descarte esta última posibilidad. En cambio, raro sería el caso en que se resolvieran primero todas las actividades y sólo después de esto se leyera el «texto expositivo», o incluso se prescindiera de él. De alguna manera se sobreentiende que la información y explicación del «texto expositivo» es necesaria para la resolución de las actividades, así sea suficiente o no para llevarlas a cabo. Asimismo, sería inusual que sólo se aproveche el «texto expositivo», y se descarten las actividades, de manera que el docente proponga otras. Sin embargo, esta última posibilidad podría tener cierta validez, si el LT planteara actividades irrealizables en el contexto específico de esa clase hipotética y el docente planteara situaciones didácticas alternas que cumplan con el enfoque.¹⁴⁹ Pero aun contando con que se presente cualquiera de estos casos, prevalece la idea de que el «texto expositivo» conduce a la resolución de las actividades, y por ello las precede, parcial o totalmente, según los requerimientos de la actividad (dentro de la lógica: se lee → se trabaja).

Aquí resulta inevitable preguntarse si la relación entre el «texto expositivo» y las actividades puede ser de otra manera. Sobre todo porque las secuencias no

¹⁴⁹ De hecho, esto no sólo no sería contraproducente para el cumplimiento del enfoque sino que supondría apegarse de manera más estrecha a él, ya que las situaciones didácticas se basarían directamente en las observaciones del docente respecto a las circunstancias, los intereses y las necesidades específicas de sus alumnos, y no, como hacen los autores, sean o no docentes —y docentes en el nivel escolar sobre el que escriben—, situarse en un plano virtual, tentativamente “universal”, para que su libro pueda utilizarse en cualquiera de los distintos contextos escolares del país. Es por esta razón que un LT sólo puede cumplir con el enfoque por aproximaciones, y no de una manera exacta, “ideal”, ya que esto, paradójicamente, supondría su inexistencia. Más aún: aplicar el enfoque de competencias en el aula, tal como debería aplicarse, implica que no se utilicen LT, de los que un docente debidamente entrenado como tal, experto en la metodología pedagógica y en su materia —o sus materias— y con disposición para trabajar de manera dinámica en el aula, puede prescindir. Por el contrario, un profesor depende de los LT en la medida en que se muestra incompetente para armar y organizar su clase sólo con el programa de estudios como base.

comienzan con un «texto expositivo» sino con una actividad de apertura, y para el enfoque son las actividades —y no la información aislada— el elemento primordial, la base verdadera de una secuencia didáctica.

En efecto, la disposición “texto + actividades” parece ser un remanente del enfoque conductista, por el que las segundas plantean básicamente reactivos de recuperación o de comprensión, algunos problemas de aplicación o ejercicios de reforzamiento, que se derivan del «texto expositivo» (que provee la respuesta o la clave para su resolución). Este formato continúa en los libros que desarrollan el enfoque constructivista, con la diferencia de que la estructura secuencial se observa ya en las «unidades de contenido»: *a)* hay una pequeña actividad inicial que se resuelve a partir de los conocimientos previos y que incentiva la lectura del «texto expositivo» o lo contextualiza; *b)* las actividades no se presentan aisladas e independientes entre sí, sino que hay como mínimo un hilo conductor entre ellas, y, en su formato específico, cada una tiende a ser una minisequencia; *c)* el trabajo requiere un balanceo en su complejidad que responda a los distintos niveles de pensamiento propuestos por la Taxonomía de Bloom; *d)* en muchas ocasiones hay un producto final, que sintetiza el aprendizaje. Pero el punto de partida, o el elemento que destaca visualmente y se presenta como la base de la «unidad de contenido» es el «texto expositivo», “atacado” por las actividades (y complementado por los otros componentes del discurso didáctico: las imágenes, los organizadores gráficos, las «secciones móviles»). Se ha establecido así un criterio, un uso convencional —sustentado por la comodidad que representa para los autores y editores en el diseño de las secuencias, por la aceptación general de los usuarios y aun, en su caso, por los dictaminadores de la SEP—, que se mantiene muchas veces en los libros elaborados bajo cualquier enfoque,¹⁵⁰ sin que por ello pueda asegurarse que sea acertado o no, ya que puede funcionar o

¹⁵⁰ Sobre todo en los libros editados durante el periodo de transición del constructivismo a competencias, que podríamos situar desde mediados de la primera década del nuevo siglo hasta 2011, cuando la SEP da a conocer la versión definitiva de sus nuevos programas de estudio. Durante ese periodo, se aplica con frecuencia el enfoque híbrido “constructivismo para el desarrollo de competencias” —aunque hasta la fecha no ha sido totalmente superado ni desechado— y, aunque las «unidades de contenido» son, por su estructura, secuencias o proyectos, en muchas ocasiones mantienen la nomenclatura tradicional: temas, lecciones, sesiones.

no, según el tratamiento específico que se da a cada secuencia en cada libro. Pero esto no significa que ese formato no pueda modificarse como regla —no sólo por unas cuantas excepciones— y que, de hecho, se haya modificado ya en algunos libros. Por ejemplo, aparte de la actividad de inicio e independientemente de la de cierre, las actividades pueden abrir ciertos apartados y preceder siempre al «texto expositivo», de manera que ellas motiven la lectura al requerir la información que éste provea para su realización. Esto reduciría la exposición a ser casi un mero insumo informativo, donde los contenidos del programa se desarrollen de manera muy concisa, en una relación de dependencia respecto a las actividades. El formato no es extraño, ya que, como se ha mencionado antes y se verá más adelante, en los proyectos de Español predominan las actividades, y el «texto expositivo», cuando lo hay, es breve y muchas veces aparece en cápsulas informativas. Otro formato posible reduciría las actividades a dos, la de inicio y la de cierre: en la primera se plantea una sola actividad, con sus condiciones y subpasos, y en la última el resultado —el producto— se socializa, analiza y reflexiona. Con ello el docente y los alumnos contarían con mayor libertad para decidir su dinámica grupal.

En suma, cualquiera que sea el formato con el que se presenten el «texto expositivo» y las actividades, es innegable que existe una relación estructural entre ellos, de dependencia, porque el texto propicia las actividades o viceversa; o de interdependencia, ya que, así sea sólo parcialmente, el texto se orienta por las actividades y al mismo tiempo éstas necesitan de él para realizarse. Es decir, no están sólo yuxtapuestos en la página ni trazan caminos separados que supongan una disposición arbitraria de ambos elementos.

Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, en los LT hay otros elementos complementarios, tanto en el sentido en que éstos pueden llenar algunos “vacíos” —por lo que, más bien, podrían considerarse completivos— como en que añaden algo para enriquecer lo que ya se consideraría completo, pero cuya presencia se justifica debido a que cada uno cumple una o más funciones necesarias para la «unidad de contenido», particularmente en las secuencias didácticas. Es aquí donde abordamos el segundo subnivel estructural

de la «unidad de contenido» llamada secuencia, el de la relación que los componentes que la constituyen guardan entre sí y en relación con los elementos principales: el «texto expositivo» y las actividades (**fig. 11, pág. 153**).

Como se ha explicado antes, estos componentes son las «secciones móviles», las imágenes, los organizadores gráficos, el glosario, los «modelos» y las «marcas de contenido»,¹⁵¹ las cuales, según el caso: *a*) aportan información “extra” —asociada por contexto—; *b*) facilitan la comprensión de la información ya proporcionada por los elementos principales —el «texto expositivo» y las actividades— o por otros componentes; *c*) evidencian —anuncian y destacan visualmente— el contenido de los elementos principales o de los otros componentes, o las relaciones que hay entre unos y otros; y *d*) suscitan nuevas actividades. Como, según casos concretos, un mismo componente puede cumplir una o varias de estas funciones, no hay una relación estructural fija o más o menos constante entre ellos, salvo en contadas excepciones, como la relación de aparente subordinación que establecen las «marcas de contenido» con los demás o con los elementos principales, debido a su función referencial (por ejemplo, en las relaciones más obvias: el pie respecto a la imagen; el «rótulo» respecto al cuerpo de texto). En todos los demás, las relaciones varían dentro de tres tipos o categorías, de donde se derivan, a la vez, varias modalidades, y que se expondrán a continuación.

Se ha afirmado, pues, al explicar la relación que existe entre el «texto expositivo» y las actividades, que ésta puede ser de *dependencia*, donde un elemento se deriva del otro y se subordina al otro, lo cual supone que el primero tiene un nivel de mayor jerarquía que el segundo; o de *interdependencia*, donde uno y otro se determinan recíprocamente, y por lo cual se les considera al mismo nivel (tan importante y necesario el uno como el otro, independientemente de cuál se conciba primero durante la etapa de redacción). Estas dos opciones también son posibles en el entramado de relaciones de los componentes, y a ellas puede sumarse la de *independencia*, por la cual algunos componentes coexisten en la

¹⁵¹ Vid. “Partes y elementos de las «unidades de contenido»”: “3. Componentes”, págs. 60-68; y “Especificaciones sobre los componentes de las «unidades de contenido» y del Bloque”, págs. 69-113.

misma unidad de contenido, de manera paralela, sin que haya entre ellos una conexión directa, salvo la que se establece por necesidad en toda «unidad de contenido»: la relación por contexto. Ejemplos de estos tipos de relaciones son los que pueden presentarse entre una «sección móvil» informativa y una cápsula de glosario (éste como dependiente de aquélla, de la que proviene, pero donde la «sección móvil» informativa puede no ser determinante para que la cápsula cumpla su función, ya que no lo provee de contenido); en un esquema compuesto de imágenes,¹⁵² entre el esquema por sí mismo y las imágenes que lo integren (como interdependientes, al requerirse mutuamente para cumplir su función); o entre una imagen y una cápsula de glosario (por lógica, ambos serán siempre independientes). Pero es necesario precisar cómo se concretan estos vínculos, ya que, como se ha mencionado, no todos se presentan de la misma forma. Clasifico y defino estas modalidades o variantes de la siguiente manera (**fig. 8, pág. 150**):¹⁵³

Relaciones estructurales		
Categoría	Modalidad	Definición
Dependiente	Implicación	Un componente forma parte de otro, como constitutivo único o junto con otros, y aparece visualmente dentro de él. De esta manera, el elemento o componente integrado cumple su función, aunque el otro puede prescindir de él y aún ser funcional.
	Complementariedad	Un elemento o componente se añade a otro, ya completo y funcional, para aportar algo al discurso de éste, y puede aparecer visualmente o no dentro de él.
Interdependiente	Correspondencia	Un elemento o componente hace referencia a otro o ambos se refieren recíprocamente. Visualmente pueden aparecer unidos o separados.
	Continuidad	Un elemento o componente da pie a otro dentro de un proceso o sigue en otro su discurso. Visualmente son contiguos, de acuerdo con la dirección en que deban leerse.

¹⁵² En el caso supuesto de que las imágenes no fueran un simple añadido ornamental a la información del esquema, sino su contenido mismo. Si lo fueran, la relación sería de dependencia de las imágenes respecto al esquema, sea por implicación o por complementariedad, como se explica en la tabla.

¹⁵³ Propongo esta clasificación a partir de observaciones personales sobre la forma de estructurar las «unidades de contenido», por lo que la considero transitoria, susceptible de modificaciones posteriores, basadas en análisis más profundos y con sustentos teóricos que, por lo pronto, escapan a mis alcances.

	Complejidad	Dos elementos o componentes que por separado se considerarían incompletos, se vinculan para formar una unidad y cumplir una función. Visualmente, pueden aparecer unidos o separados.
Independiente	Paralelismo	Sólo existe una relación contextual (temática) entre los componentes.

En los ejemplos ofrecidos en el párrafo anterior, la cápsula de glosario establece una relación de dependencia por complementariedad con la «sección móvil» informativa. Si la cápsula se suprime, no se afecta el contenido de la «sección móvil» y ésta aún cumple su función; y, por el contrario, si desaparece la «sección móvil», la cápsula de glosario no tiene ya razón de ser (a menos, claro, que la expresión que ella define o explica, aparezca en otro componente o elemento de la secuencia, por lo que, entonces, la cápsula se conecta con éste). En general, el glosario establece este tipo y modo de relación con todos los componentes y elementos de la secuencia con los que tenga relación. En el segundo ejemplo, las imágenes tienen una relación de interdependencia con el esquema, pero pueden hacerlo bajo cualquiera de las tres modalidades (correspondencia, continuidad o completividad), o con las tres, pero esto depende del caso concreto. Si bien, aquí puede considerarse que, en realidad, las imágenes se relacionan con la estructura del esquema, o con su armadura —o con su esqueleto, como prefiera llamársele—, y que ellas forman parte del esquema mismo. Aun así, la relación entre esa estructura —armadura o esqueleto— y las imágenes puede ser darse bajo cualquiera de las tres modalidades o implicar las tres. Por último, en el tercer ejemplo, entre una imagen y una cápsula de glosario, dado que en una imagen no hay palabras o frases que definir, la relación sólo puede ser de independencia-paralelismo, porque los elementos coexisten sin conectarse directamente (a menos que la imagen incluya texto, y en él aparezca una expresión que sea necesario definir: caso raro, pero posible). Por supuesto, si hay en el pie de imagen una expresión que requiera aclararse por medio de una cápsula de glosario, entonces la relación se establece entre ésta y esa «marca de contenido» como dependencia de la primera respecto a la segunda, en la modalidad de complementariedad.

Es claro que todos los componentes, sin importar cómo se asocien entre sí, establecen una relación de dependencia respecto a los elementos principales —sea por implicación o por complementariedad—, es decir, con el «texto expositivo» y las actividades, porque éstos crean, en gran medida, la necesidad de su existencia. Dicho de otra manera, los componentes *casi* existen solamente en función de estos elementos. *Casi*, porque, como se ha explicado ya, la normatividad pedagógica de la SEP y las convenciones editoriales imponen de antemano la presencia de esos componentes como recursos de apoyo didáctico posibles —a veces, incluso, como mero requisito—, y brindan pautas para asignarles un formato y alguna orientación para establecer su estructura.¹⁵⁴ Pero, para poder incluirse, para justificarse en la página, éstos necesitan tener un vínculo directo o indirecto con el «texto expositivo» o con las actividades, que son la base —o la “espin dorsal”— de la secuencia: directo, cuando su contenido refiere o alude al contenido de cualquiera de éstos; indirecto, cuando ese contenido refiere o alude al de cualquier otro componente.

Resta mencionar que, ya que entre el «texto expositivo» y las actividades, la relación puede ser de dependencia o interdependencia, ésta se presenta bajo cualquiera de las modalidades previamente señaladas, salvo por implicación, ya que, por definición, al componer entre ambos elementos una secuencia didáctica, es decir, una «unidad de contenido», ninguno de los dos puede considerarse dentro del otro ni ser dispensable: aunque el «texto expositivo» se considere un discurso completo en sí mismo, no puede cumplir su función sin las actividades, y viceversa. Esto, al menos, es el propósito de los LT, aunque, en el aula de clases, el docente decida y consiga abstraer un elemento del otro para aprovechar sólo uno de ellos. En cambio, la relación de dependencia entre ambos sí puede darse

¹⁵⁴ Lo cual, en cierta forma, sugiere que la relación entre elementos y componentes es, en el fondo, de interdependencia, ya que todos conforman la «unidad de contenido» llamada secuencia y, aunque ésta puede prescindir de ciertos componentes —nunca de ninguno de los elementos principales—, por lo menos uno habrá, como mínimo, incluido en aquélla. Si lo es, existe como condición, premisa o requisito *a priori*; pero en su realización concreta, en cada «unidad de contenido» específica, los componentes se mueven como piezas que se excluyen o incluyen de acuerdo con las necesidades generadas por el texto expositivo y las actividades, según se explica a continuación.

por complementariedad —cuando un elemento es complemento del otro—,¹⁵⁵ cuando las secuencias se han armado tomando como base cualquiera de los dos elementos —aunque con frecuencia la base será el «texto expositivo»— y se ha considerado que uno de ellos se encuentra en una jerarquía inferior, como un añadido del otro, acaso como un componente más, sólo para “cumplir el requisito” de incluirlo. No sería esta última la mejor opción estructural, y aun podría considerarse un remanente de la aplicación del enfoque tradicional conductista, sobreviviente a lo largo de la aplicación del constructivista, presente todavía, como error o como licencia, en algunos libros (sobre todo en los que no se presentan a dictamen).

2. *Proyectos*. Éstos, al igual que las secuencias, se definen a partir de las actividades, sólo que aquí no se trata sólo de un conjunto de “actividades organizadas” (la SEP especifica que son “sistemáticas e interrelacionadas”, pero esta definición también puede aplicarse a las otras) sino que persiguen, desde el principio, una finalidad, una meta, que es “reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones”.¹⁵⁶ No obstante, la definición queda más clara al invertirse, como *el reconocimiento y el análisis de una situación o problema, y la propuesta de posibles soluciones, por medio de una serie de actividades sistemáticas y organizadas*. Al menos esto es lo que señala la definición general, ya que no todos los proyectos tienen por objeto proponer solución a un problema, pues cada asignatura, en cada grado escolar, tiene sus propias características, competencias, aprendizajes esperados y propósitos. Por ello, los proyectos de Español, Formación Cívica y Ética, Ciencias, etcétera, no pueden tener el mismo formato ni la misma estructura.

Podemos observar que, aunque en el proyecto sigue considerándose que las actividades son el elemento primordial, hay un matiz que diferencia a esta «unidad

¹⁵⁵ No obstante, si se considera que la relación es de complementariedad mutua o recíproca, se hablaría más bien de *completividad*, una de las modalidades de relación de interdependencia. Aunque cada elemento sea una unidad completa en sí misma, y así pueda cumplir su función básica (la del «texto expositivo», exponer los contenidos; la de las actividades, concretar el aprendizaje en acciones específicas), es insuficiente para cumplir su función global, que es constituir la base estructural de la secuencia.

¹⁵⁶ *Vid.* “Divisiones principales y algunas partes ya reconocidas”: “Concepto de Bloque”, págs. 41-42, y nota 53.

de contenido» de la secuencia: el eje en torno al cual se organizan todos los elementos y componentes, es, en realidad, el producto, que en la definición aparece como “la propuesta”, y que comprende, desde luego, el proceso de elaboración, esto es, “el reconocimiento y el análisis”. Mientras que en la secuencia, donde también se generan *evidencias* —productos y subproductos— para la evaluación, el eje sería la realización de las actividades en interacción con el «texto expositivo». Y las actividades, en efecto, o bien pueden conducir opcionalmente a un producto, si por esto se entiende algo tangible o visible, como un reporte o un ensayo, o una representación teatral; o bien desembocan siempre en él, si por producto se admite la mera participación oral —por ejemplo, la expresión de una postura personal—, o incluso la sola reflexión final, como resultado de la realización de las actividades, ya que con ello también es posible cerrar una secuencia. Pero ese producto no siempre se anuncia al inicio de la secuencia, como su objetivo, ni llega a ser tan complejo como el proyecto, pese a que, por lo general, exija a los alumnos emprender una investigación fuera del libro y, con frecuencia, requiera la utilización de otros materiales, de suyo didácticos o no. Además, si en la secuencia no hay un producto final, los trabajos realizados en cada actividad sirven como evidencia para la evaluación.

El proyecto, pues, como modalidad de trabajo, en el aula o fuera de ella, no sólo exige la elaboración de un producto, sino que consiste en ello. En él se observan y evalúan las dos fases: la elaboración, que es el proceso de desarrollo, y el producto mismo, terminado, en tanto que resultado de ese proceso. El producto es la manera en que los alumnos presentan o exponen el trabajo realizado: la investigación del problema o asunto que les interesó, los pasos que llevaron a cabo, la forma en que se organizaron, la manera en que decidieron presentar el resultado.¹⁵⁷ Ahora bien, como «unidad de contenido», en el libro, el incentivo para

¹⁵⁷ Puede observarse que, en cierto sentido, no se ha contradicho la definición general que aporta la SEP, sino que se ha buscado precisarla. La obtención de un producto es, después de todo, cualquier problema que los alumnos deban resolver, y para lo cual, entre otras actividades, necesitan llevar a efecto una investigación o serie de investigaciones. La “propuesta” buscada puede traducirse en la interpretación y apropiación del aprendizaje, y se encuentra, de manera implícita o explícita, en el contenido de ese producto: la “propuesta” es lo que los alumnos aportan en su proyecto.

realizar el proyecto puede presentarse de dos maneras: *a*) por el tema de investigación (una problemática), como en los estudios de caso; *b*) por el producto mismo (lo que se busca realizar). La elección de estas opciones dependerá de la asignatura de que se trate; en general, la primera se aplica en las asignaturas que combinan secuencias y proyectos; y la segunda, en Español.

En el primer tipo de proyecto, al que llamaríamos aquí *tipo a* (**fig. 12, pág. 154**), los alumnos generalmente trabajan con libertad para elegir tanto el aspecto sobre el cual les interese hacer su investigación como el medio por el cual van a presentar los resultados junto con sus aportaciones al respecto (es decir, aquello en que consistirá su proyecto, y que ineludiblemente incluirá su punto de vista personal). Para ello, en el LT, por lo regular se les provee de secciones especiales, «fijas» o «móviles», que no aparecen en otros Bloques, donde puede brindárseles, entre otros apoyos, un ejemplo del proceso de realización de un proyecto y una guía o pautas generales para realizar los suyos, además de orientaciones e información adicional (como se hace con las secuencias). Junto con esto, puede haber secciones o momentos en las actividades de transición —también presentes en esta «unidad de contenido»— donde se haga referencia a los trabajos realizados en las secuencias, para recuperarlos y aprovecharlos en los proyectos, por lo que, de cierta manera, el proyecto integra tanto el aprendizaje como el trabajo realizado previamente. Por ello, este tipo de proyecto no sólo muestra una diferencia cuantitativa sino también cualitativa respecto a las secuencias, en el sentido de que ya no podría considerarse una secuencia “amplificada”, donde sólo “se trabaja más y por más tiempo”, regularmente en equipo —ya que en las secuencias hay actividades que se realizan de manera individual— para obtener un producto “más grande y más complejo” que en cualquiera de las secuencias, sino una síntesis en la que los alumnos ponen a prueba todo lo que han aprendido previamente, hallan sentido a su trabajo anterior, que pueden integrar a éste, y aplican las competencias que han desarrollado a lo largo del curso.

Desde luego, esta diferencia se refleja en el contenido, el «diseño visual», el formato y la estructura:

- En el contenido, por obvias razones: se evidencia que el alumno trabajará ahora en un proyecto, no en una secuencia, y que tanto la lectura del «texto expositivo» como la realización de las actividades forman parte de él. A la vez, si en las secuencias el «texto expositivo» cumplía una sola función, que era precisamente la de exponer contenidos programáticos (presentarlos, explicarlos, aportar datos sobre ellos, etcétera), en el proyecto puede cumplir varias: *a)* presentar el caso de una situación o problemática, o la problemática sin un caso específico; *b)* conectar el caso o la problemática con los contenidos programáticos (lo que supone exponerlos nuevamente, si han sido tratados con anterioridad, aunque de manera más sintética que como se haya hecho en las secuencias correspondientes); *c)* explicar y conectar las fases del proyecto; y *d)* brindar pautas para la realización del proyecto (si no hay una sección especial dedicada a esto).¹⁵⁸ Si bien, es posible que la exposición del caso o la problemática forme parte de una actividad de apertura. Por su parte, las actividades planteadas en el libro se convierten en las fases de desarrollo del proyecto o en parte de ellas.
- En el «diseño visual», porque éste debe adaptarse a los requerimientos del proyecto en tanto que «unidad de contenido». En ocasiones, el diseño varía poco, y consiste apenas en, por ejemplo, el cambio de nomenclatura para designar a la «unidad de contenido» y en la incorporación o la modificación de algunos detalles —como los colores utilizados en sus filos o el texto de las cornisas— que distingan a los proyectos de las secuencias.
- En el formato, como ya se explicó anteriormente, por el descarte de unas secciones y la inclusión de otras, y también porque puede establecerse una nueva división de la «unidad de contenido», que concuerde con las fases del proyecto y se haga explícita mediante la inclusión de nuevos títulos (por ejemplo: I. Planeación; II. Desarrollo; III. Presentación o Comunicación), lo que, como mínimo, altera la jerarquía de los «rótulos» usada previamente, en

¹⁵⁸ Cabe reflexionar si, en realidad, hay segmentos en que, más que desempeñar “otras funciones”, el «texto expositivo», como tal, desaparece y sólo hay “cuerpo de texto”, incidental, asimilado a las actividades o integrado a una sección que, por no tener marca distintiva (como un recuadro o un icono), se confunda con aquél.

las secuencias. Por último, en muchas ocasiones, cambia el predominio del «texto expositivo» a las actividades, si éstas consisten en la descripción de fases, pasos y subpasos del proyecto.

En cuanto a la estructura, la base es el proceso de desarrollo del proyecto, es decir, el procedimiento con el cual éste se lleva a cabo, y que se divide en fases o momentos. No obstante, esta misma base se construye con la interacción entre el «texto expositivo» y las actividades. En este sentido, la estructura de este tipo de proyectos es semejante a la de las secuencias. Los elementos pueden ser interdependientes o uno de ellos ser dependiente del otro, aunque los dos apuntan a la realización del producto. Asimismo, los componentes “orbitan” en torno a ellos, dependientes de ellos, para complementar la información. Hasta cierto punto, podríamos identificar este tipo de proyectos con las secuencias que tienen una estructura a la que denominé “circuito en serie”,¹⁵⁹ donde las actividades se concatenan siguiendo un desarrollo progresivo y aparentemente “lineal” (la primera conduce a la segunda, la segunda a la tercera, etcétera),¹⁶⁰ sólo que en este caso no son solamente las actividades sino también el «texto expositivo», o mejor, la «unidad de contenido» por entero, lo que se constituye en fases y pasos para la consecución del producto. Si bien, no se descarta la posibilidad de que haya casos en que la estructura del proyecto sea similar a la de las secuencias con “circuito en paralelo”, donde la elaboración de algunos subproductos no siga un orden “lineal” sino “independiente” —porque el proyecto requiera llevar a cabo dos o más tareas simultáneas o dejar pendientes unas y avanzar en otras—, aunque en el fondo el desarrollo sí sea necesariamente progresivo, y al final todos confluyan y se integren en el producto.

El segundo tipo de proyectos, al que llamaríamos *tipo b* (**fig. 13, pág. 155**), donde el alumno sabe desde el principio en qué consiste el producto que debe realizar, se diferencia aún más de las secuencias (incluso, es posible que dentro

¹⁵⁹ Vid. “Segundo nivel”: “1. Secuencias”, pág. 130.

¹⁶⁰ Como se ha mencionado en otra parte de este mismo trabajo, el simple hecho de recuperar productos previos, así como el repasar o reforzar conocimientos previos, implica “retrocesos”, por lo que la linealidad sería aparente, observable en segmentos del proceso de trabajo, porque en su totalidad éste trazaría una línea en espiral.

de él haya pequeñas secuencias, según se requiera para cumplir alguno de los pasos del procedimiento).

En general, esta estructura se arma teniendo como eje el procedimiento de desarrollo del proyecto —como en el primer tipo a que me he referido—; sólo que aquí las actividades son el elemento primordial de la estructura, de manera que la relación del «texto expositivo» con ellas suele ser de dependencia: el «texto expositivo» se deriva de ellas y está implicado en ellas. Por esto, el «texto expositivo» es mínimo: no “desarrolla” los temas con amplitud sino que se concreta a ofrecer insumos de información, según sea requerido por las fases y los pasos del proyecto, y puede presentarse tanto asimilado a estas actividades como en «secciones móviles» informativas (en cuyo caso, desaparece como tal: hablamos de una «sección móvil» informativa, que tiene cuerpo de texto, pero ya no del «texto expositivo» que observamos en las secuencias y, todavía, en el primer tipo de proyecto). Pero es necesario tener presente que las actividades, ahora, ya no son solamente las “minisequencias” que se insertaban de manera aislada, en distintos momentos del «texto expositivo» de las secuencias o, en algunos casos, del primer tipo de proyecto, sino que, organizadas en distintos niveles —como fases, pasos y supasos—, son las divisiones del proyecto en tanto que «unidad de contenido» y el listado de instrucciones que se deriva de ellas para llevarlo a cabo. Esta forma de organización puede entenderse a partir de la lógica que hay detrás de este tipo de proyecto: los alumnos saben que deben hacer algo tangible o visible, sea una canción, un poema, una carta, un ensayo, una novela, etcétera (hay que recordar que este tipo de proyecto es el que se utiliza en Español), con cierta finalidad; luego, necesitan conocer o recordar qué es, cómo es, para qué sirve y cómo se hace esa canción, ese poema, esa carta, etcétera; finalmente, deben producir ese texto y aplicarlo en la realidad o publicarlo (si es una carta, enviarla; si es un guión teatral, representarlo; si es un texto narrativo, publicarlo). A lo largo del proceso, leen y analizan ejemplos de ese tipo de texto y sus variantes, lo que requiere, a la vez, la inclusión de herramientas para este análisis —conceptos, estrategias de lectura, vocabulario—; conocen o reconocen las funciones de ese tipo de texto, lo que involucra también las

funciones del lenguaje mismo, y esto, a la vez, tanto el conocimiento o reconocimiento de reglas ortográficas y gramaticales como su aplicación en ejercicios de transición e incluso dentro de secciones especiales. A esto debe sumarse la revisión de borradores y versiones preliminares, y las autoevaluaciones y coevaluaciones periódicas del trabajo. Como en el primer tipo de proyecto, es posible que no todas estas actividades se realicen en serie sucesiva, sino de manera simultánea, o que algunas deban anticiparse a otras, o que se realicen algunas que aparentemente se considerarían dispensables pero que, al reforzar o introducir una noción o un concepto —por ejemplo, alguna regla gramatical, cuando el proyecto consiste en la escritura de un cuento—, finalmente sí contribuyen en la obtención del producto. Puede observarse, así, cómo cada fase se traduce en una gran actividad que, a la vez, se ramifica en pasos, que también son actividades, y éstos en probables subpasos, actividades más sencillas. Quizá entre unas y otras no haya siempre un vínculo evidente y directo —por ejemplo, entre una que consideraríamos subpaso 3 de la primera fase, con el subpaso 2 de la segunda fase—, pero la relación de continuidad existe en el siguiente nivel —de fase a fase, según el ejemplo— o de manera global, dado que todo el trabajo y el aprendizaje se integran en el producto.

Respecto a los componentes, su relación con las actividades es casi la misma que se observa en la secuencia, ya que dependen de los requerimientos de las actividades, que a la vez responden a las necesidades generadas por el proyecto. Casi, porque hay algunos que deben aparecer siempre, en alguna parte de cada Bloque, dentro o fuera de los proyectos, por lo que no dependen completamente de éstos. Tal es el caso de las evaluaciones del trabajo —autoevaluaciones y coevaluaciones— y de las llamadas *actividades permanentes*, dirigidas a la producción de textos y la comprensión de lectura, y que son requisito en Español, en todos los grados de primaria y secundaria.¹⁶¹ Por lo tanto, la relación de estos

¹⁶¹ “Como complemento del trabajo por proyectos, el programa propone la realización de actividades permanentes con la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura./ La denominación *actividades permanentes* se basa en que se desarrollan de manera continua a lo largo del ciclo escolar y se realizan en forma regular; no obstante, pueden variar durante el ciclo, repetirse o

componentes con los elementos principales del proyecto sería, más que de dependencia, de interdependencia por correspondencia, ya que, siendo necesarios, deben guardar un vínculo con el contexto y hacer referencia a él, y no aparecer sólo yuxtapuestos (como podría suceder en el caso de las coevaluaciones y autoevaluaciones, para las que muchas veces se opta por el uso de plantillas).

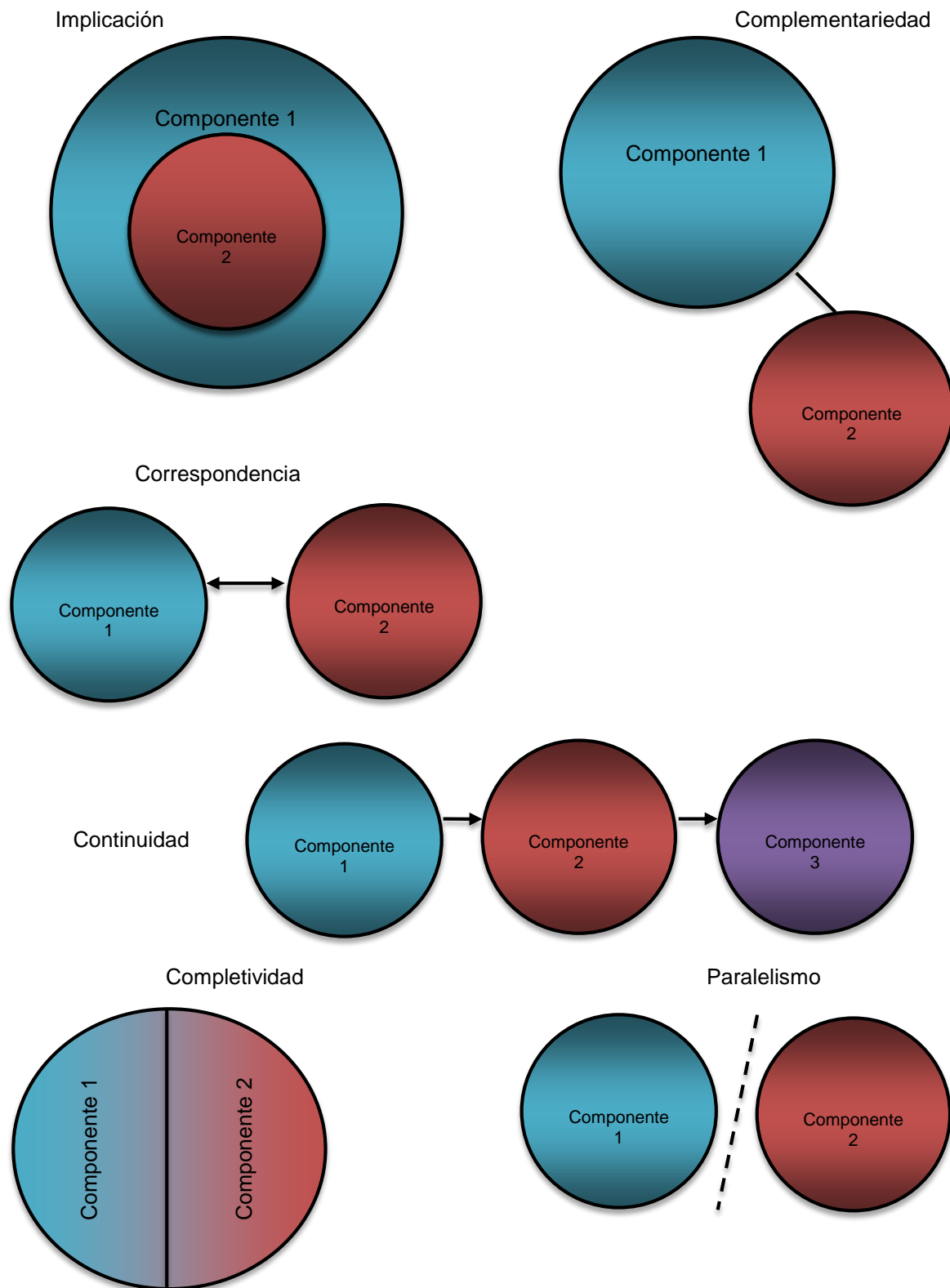
Por otra parte, se observa que en este tipo de proyectos, y sobre todo en los que pertenecen a LT de dictamen, el empleo de componentes, especialmente de imágenes, tiende a ser menor que en las secuencias e incluso que en el otro tipo de proyectos. Esto se debe en cierta medida a la escasez del «texto expositivo», que es el elemento principal en tanto que generador de información (ideas, datos, conceptos) a partir de la cual se crea la necesidad de ilustrar visualmente, así como de añadir nueva información y otras fuentes de consulta. Se ha dicho antes que cada imagen incluida en un LT debe justificarse de alguna manera, sea por cumplir directamente una función didáctica o por apoyar a algún elemento u otro componente a cumplirla. Como mínimo, una imagen se justifica por contexto, al aludir al contenido programático tratado, al trabajo que realizan los alumnos o al contenido de un texto de lectura, tal como sucede con frecuencia en los libros que no se dictaminan. Pero este tipo de proyectos, donde predominan las actividades —y, como se ha dicho, sobre todo en los libros de dictamen—, brinda escasa oportunidad para que las imágenes se inserten de otra manera que no sea estrictamente funcional. Además, el material y el producto con que se trabaja en Español son siempre textos, a diferencia de otras en que abundan los recursos para ilustrar por contexto, como son los procedimientos experimentales o las manifestaciones de fenómenos en la naturaleza (Ciencias), los acontecimientos sociales (Historia), las situaciones de la vida cotidiana (Formación Cívica y Ética), las analogías de medida y proporción (Matemáticas), etcétera. Así, en estos

reelaborarse en función de las necesidades del grupo./ Las actividades permanentes se desarrollan antes, durante y después de los proyectos didácticos, en vista de que son elementos complementarios que el docente emplea cuando lo considera necesario, en función de su conocimiento sobre las necesidades y desarrollo particular del grupo.” Aunque esta explicación aparece tal cual en todos los programas oficiales de primaria y secundaria, tomo del programa de secundaria este segmento. *Vid. Programas de estudio 2011... Español*, pp. 27 y 28.

proyectos, las imágenes, más que aparecer como componentes aislados, forman parte de otros o consisten en otros, como los organizadores gráficos y los «modelos», sirviendo como ejemplo de los textos que van a producirse. En estas condiciones, las imágenes dejan de ser un componente añadido, que “orbita” alrededor de los elementos principales, sino que se integra a ellos y forma parte del «texto expositivo» o de la actividad, por lo que su relación con ellos, más que de dependencia, es de interdependencia, en cualquiera de sus modalidades.

Aquí termina la descripción general de la estructura estándar del LT, es decir, de la manera en que se organizan internamente, observada en dos niveles: el primero, correspondiente a las divisiones mayores y partes intermedias del libro; el segundo, a la composición interna de las «unidades de contenido», que son las secuencias y los proyectos. A la vez, este segundo nivel comprende dos subniveles: uno, correspondiente al proceso de desarrollo de cada modalidad de trabajo (su dirección y sentido), en tanto que se trata de una dinámica generada por la interacción de los elementos principales («texto expositivo» y actividades); y el otro, correspondiente a la relación de estos elementos con los componentes y a la de los componentes entre sí.

Fig. 8. Representación esquemática de las relaciones entre los componentes de una «unidad de contenido».



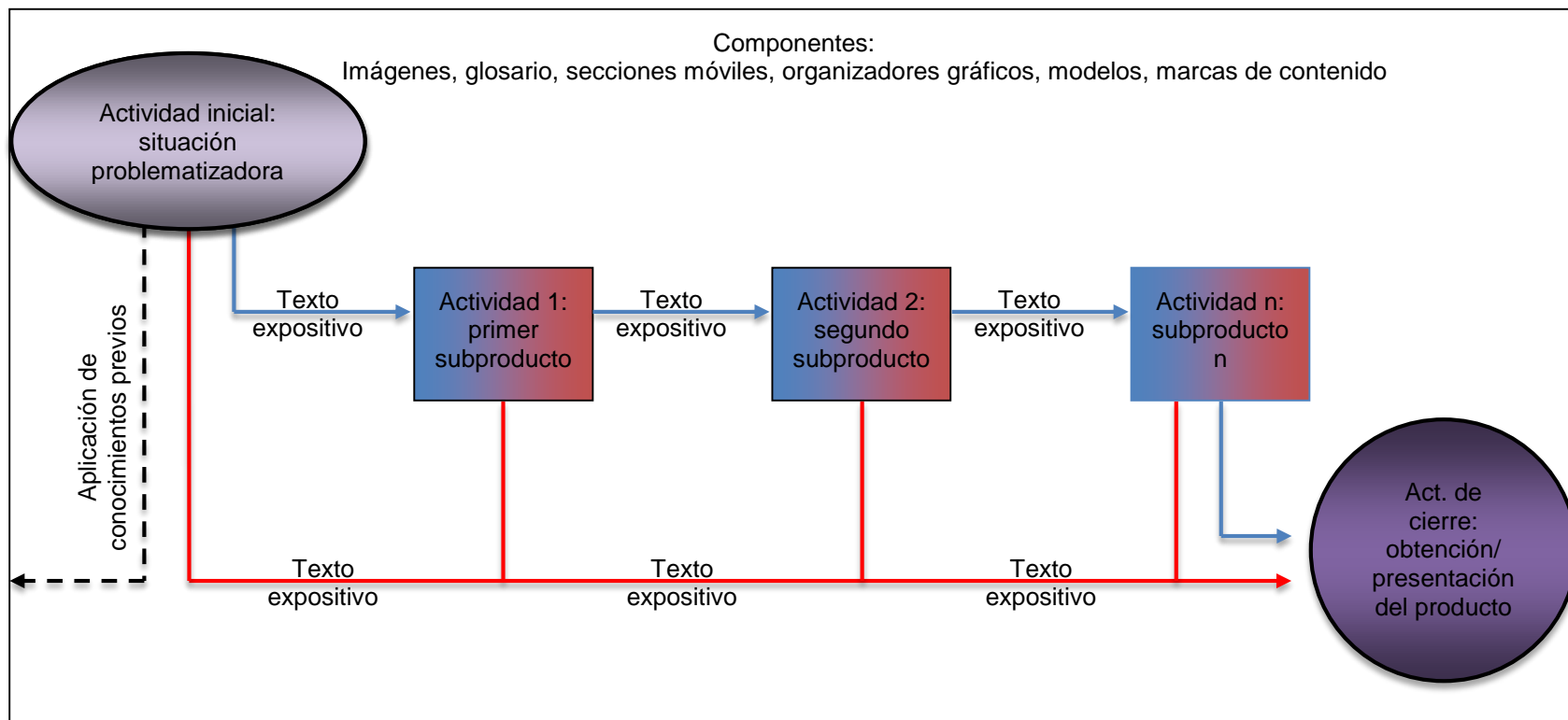


Fig. 9. Representación esquemática de la estructura de una secuencia didáctica en un LT. Se presentan las dos estructuras básicas. La primera, con vectores azules, muestra el desarrollo de las actividades “en serie”, donde cada actividad intermedia equivale a un paso o una fase para la obtención del producto. La segunda, con vectores rojos, muestra el desarrollo de actividades “en paralelo”, donde, haya o no relación entre ellas, todas se integran en la final. Al mismo tiempo, alrededor de esta estructura formada por los elementos fundamentales, se organizan los componentes, que pueden encontrarse tanto en el «texto expositivo» como en las actividades.

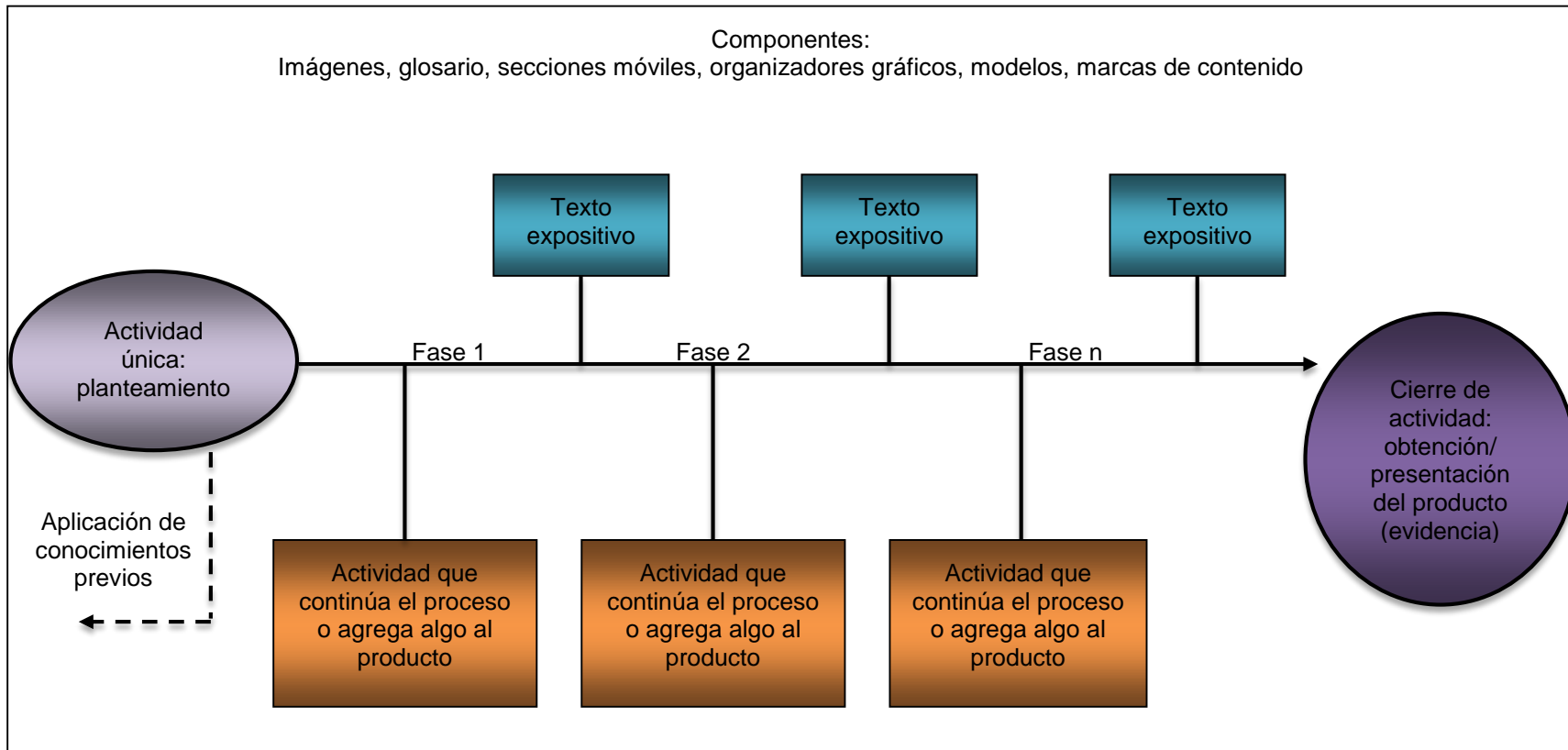


Fig. 10. Representación esquemática de la estructura de una secuencia didáctica tipo proyecto. Se trata de una variante de la estructura de desarrollo de actividades “en paralelo”, aunque también puede ser una combinación de las dos estructuras básicas. El eje es, en realidad, una sola actividad, desplegada en fases, aunque puede haber en ella actividades que aportan algo al producto para enriquecerlo a la vez que para cumplir adecuadamente con los aprendizajes esperados.

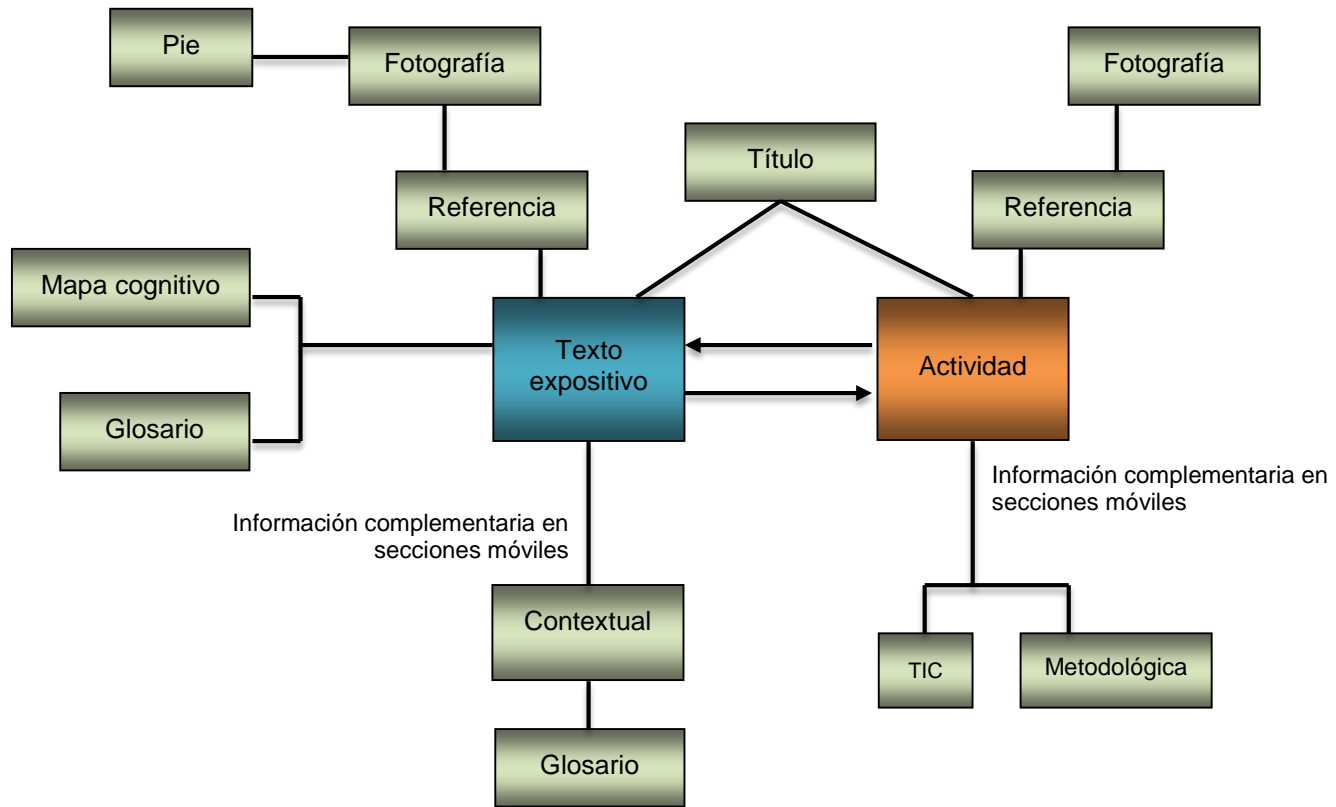


Fig. 11. Ejemplo de estructura de un segmento de secuencia. Puede observarse la relación que existe los elementos principales («texto expositivo» y una actividad) y sus componentes.

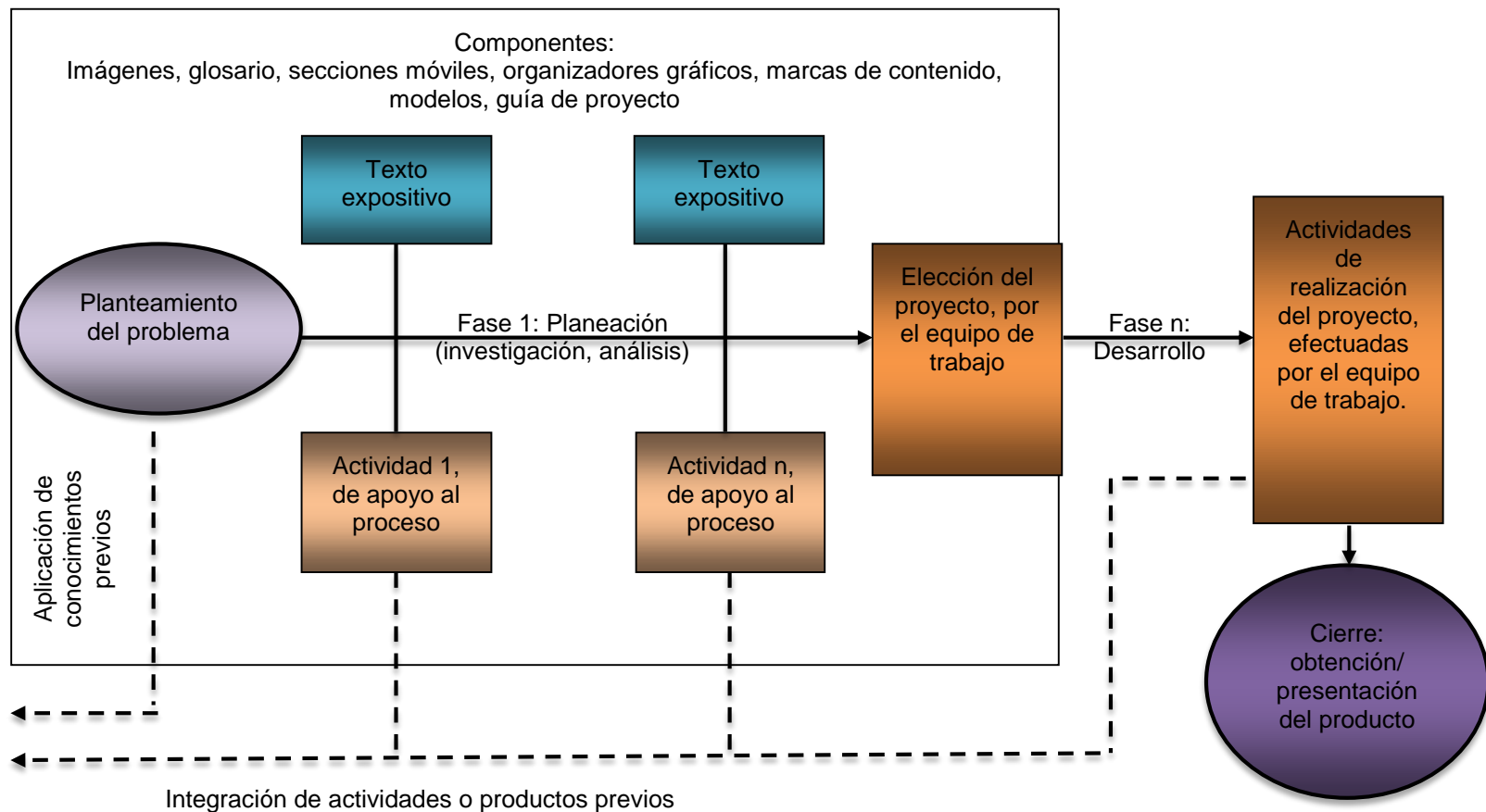


Fig. 12. Representación esquemática de la estructura de un proyecto tipo a (común en asignaturas que alternan secuencias y proyectos). En este caso, a partir de la observación de un problema o una situación, los alumnos eligen cómo presentarán los resultados de su investigación o su propuesta para la resolución del problema o el mejoramiento de la situación observada. El libro aporta información sobre el tema, actividades de apoyo para la investigación y el análisis y una guía procedimental; pero el proyecto, como tal, el producto, es propuesto y realizado por los alumnos. Además, en cualquier momento, según se requiera, las actividades pueden remitirse a actividades anteriores y recuperar productos previos.

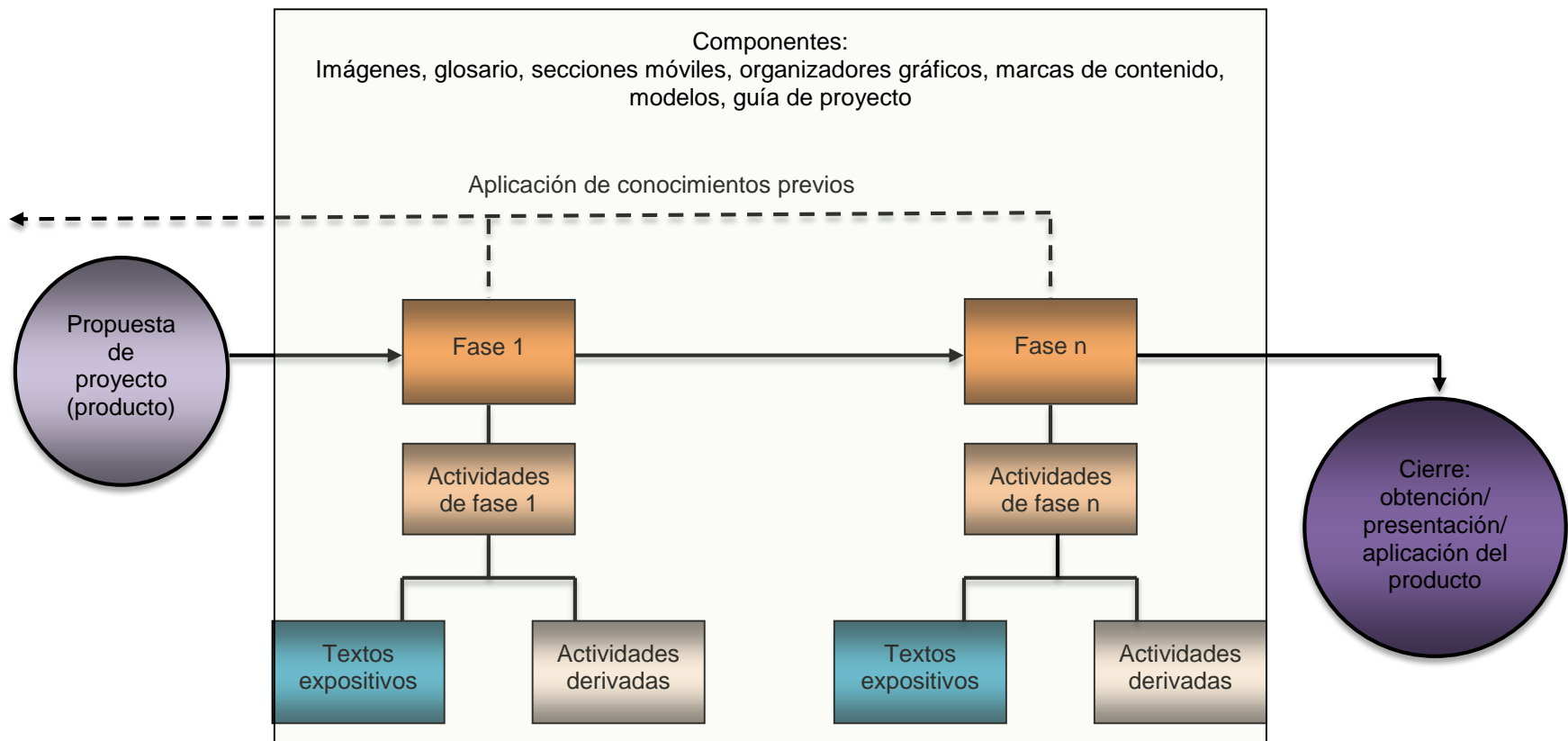


Fig. 13. Representación esquemática de la estructura de un proyecto tipo b (aplicado, principalmente, en Español). En este caso, los alumnos saben desde el principio qué producto van a obtener (en Español, qué tipo de texto, junto con su aplicación práctica). El desarrollo tiene como eje las fases o los pasos por los que tiene que pasarse para su realización. Por esto, el texto expositivo es mínimo, y generalmente se encuentra dentro de una actividad.

IV. «Diseño visual»

Al «diseño visual» corresponde todo lo que proporciona “rasgos de apariencia”:¹⁶² tamaños, colores (en fillos y en plastas), estilos, formas e iconos, y cualquier otro tipo “ornamento” que cumpla de principio una función estética, no contradictoria —aunque sí, preferentemente, colaborativa— con la finalidad didáctica del libro. Es decir, incluye cuanto puede variar de un libro a otro, por necesidades extrínsecas, como el nivel y grado escolar y la asignatura, e intrínsecas, por las demandas del contenido pedagógico específico y el formato —que también responden a las otras—, sin que se afecte, de manera decisiva, ni el contenido ni la estructura de la obra. Por esto, comprende también la tipografía (tipo, tamaño e interlínea), que suele atribuirse al formato.

A esto se debe que el «diseño visual» se proponga una vez que ya se tiene, cuando menos, una idea de los elementos que constituyen el formato, de sus funciones y de la manera en que se relacionan unos con otros. (Idealmente, se contaría también con un segmento del original de autor, ya editado.) En cambio, sólo excepcionalmente, como una anomalía en el proceso de planeación, el diseño podría establecerse de antemano, previo a esas características, porque apenas tomaría como base los lineamientos del marco normativo, algunas convenciones editoriales y los usos específicos de la casa editorial. Al procederse de esta manera, el diseño no aportaría gran cosa (seguramente el libro en cuestión sería apenas una copia de los que se ha elaborado en la editorial), y el resto de las características tendría que ajustarse a él, incluso el contenido. Ante esta situación, quedaría la opción de que el diseño sufriera después cambios importantes; si bien, en la práctica se observa que sólo rara vez el diseño no llega a tener modificaciones durante el proceso editorial, y, por el contrario, es muy común que se haga ajustes en él, debido a la inclusión de elementos no previstos originalmente y que obedecen a requerimientos que va mostrando el contenido.

¹⁶² Vid. “Introducción: Tipología de materiales educativos”: “Rasgos generales”, pág. 5, nota 18; página 16, nota 29.

De hecho, el diseño tiene la cualidad de ser flexible: sus *páginas maestras* —la plantilla con que trabaja el diseñador para llevar a efecto la diagramación— presenta rangos de medida de cada división, parte, sección, elemento o componente; esto es, ofrece pautas, pero no determina, como absolutos, muchos de los espacios, las extensiones y las proporciones. Así, el diagramador cuenta con límites dentro de los cuales insertar los distintos textos que conforman las partes, los elementos y componentes del libro, y dar a las páginas la variedad que necesitan o que puede aportárseles.

Entonces, el «diseño visual» se establece con base en la propuesta didáctica; pero, al mismo tiempo, depende de cuatro factores que se combinan y a veces se confunden: *a)* las convenciones (lo que se ha estandarizado por el uso), *b)* el estilo editorial (para una serie en concreto o para todos los libros de su especie en la casa editorial), *c)* las necesidades técnico-pedagógicas de cada grado y nivel escolar y de cada asignatura (algunas de las cuales no son impuestas por la SEP, sino recomendadas por especialistas) y *d)* el gusto personal (del diseñador o del agente editorial que lo encarga, o de ambos). Asimismo, puede afirmarse que este diseño se rige por dos criterios: el estético y el funcional, aunque, como en los otros rasgos de los LT, ante cualquier posibilidad de elección, el segundo es el que se impone.

Es claro que ante cada proyecto —en cada serie de libros—, las editoriales buscan hacer aportaciones originales, sea en todos o en algunos aspectos, y como mínimo en el «diseño visual», condicionado en gran medida a los demás; pero esta originalidad tiene límites: nunca es, ni puede ser, radical o “revolucionaria”. Las editoriales mismas no lo pretenderían, incluso si su propuesta fuera validada por la SEP, a riesgo de que los libros pierdan aceptación en el mercado. Más bien, buscan equilibrar lo nuevo con lo “ya establecido” por los usos: añadiendo o quitando algunos rasgos —algunas “piezas” aisladas—, pero sin cambios que volvieran irreconocible el producto a simple vista.¹⁶³ No obstante,

¹⁶³ Después de todo, es dentro de estos polos que se balancea la búsqueda de materiales didácticos que emprenden los docentes, cuando no se atienden simplemente a la calidad que garantiza el sello editorial o el autor (o los autores) de la obra. En general, el docente busca y recomienda la compra de los materiales que le son familiares o que le representan alguna

lo novedoso dura poco tiempo: tan pronto como un nuevo criterio se inserta en la “tradición”, si disfruta algún éxito comercial, se vuelve lugar común, hasta el punto en que resulta muy difícil saber de qué editorial y en qué proyecto surgió esa aportación (motivo por el cual ninguna editorial consigue destacarse como la mejor o la más innovadora); si no, simplemente, desaparece.¹⁶⁴

Como al hablar de las “piezas” del formato (por ejemplo, los elementos y componentes de la «unidad de contenido»), es necesario advertir que en los rasgos del «diseño visual» no hay absolutos: más que de reglas o normas, es mejor hablar de tendencias y de criterios convencionales, más o menos impuestos por el uso pero susceptibles de cambiar gradualmente con el paso del tiempo, bajo el influjo de los avances tecnológicos, de los cambios sociales y de la visión del mundo que tienen, a partir de éstos, los niños y los adolescentes, así como de las estrategias pedagógicas (que cambian también, por los mismos factores y por el progreso de los estudios en la materia).

En este sentido, la normatividad de la SEP sólo toca aspectos generales, pero no se entromete en los detalles técnicos. Por ejemplo, en los *Criterios editoriales: sugerencias de uso para libros de texto de nivel secundaria* se concentra en el contenido de las imágenes: en lo que puede o debe —y, por contraste, lo que no puede o no debe— aparecer, como las imágenes que fomenten el aprecio por la diversidad sociocultural (en oposición a su homogeneidad, que, por el contrario, induce a la discriminación, a la vez que da indicio de una postura discriminatoria de parte de la editorial en cuestión).¹⁶⁵ Señala, además, criterios generales, como

comodidad, a la vez que le ofrecen “algo más” (por ejemplo un poco más de ayuda) que los otros. Sabe que ni él ni los alumnos podrían trabajar con facilidad apoyados en libros cuya propuesta didáctica le resulte ajena, cuyo formato les parezca complejo y cuyo «diseño visual», siendo “agradable”, rompa con la lógica y las pautas de los que se ha usado y usará en otros grados y niveles escolares.

¹⁶⁴ Recientemente sólo he tenido noticia de una novedad: la utilización de imágenes tridimensionales en las entradas de Bloque de una serie de libros de primaria publicada por Ediciones Castillo en 2010, que implica el uso de anteojos especiales —incluidos en los libros—, aspecto en que radica su desventaja, por interesante que sea esta aportación ¿Qué pasaría si los anteojos se extraviaran a principio de curso: cómo podría el alumno apreciar esas imágenes? ¿Hasta qué punto resultan inofensivas para la vista de los niños pequeños la utilización de esos anteojos y la contemplación de esas imágenes? ¿Pueden los niños con problemas visuales disfrutar la contemplación de esas imágenes: la editorial los tuvo en cuenta al producirlas?

¹⁶⁵ Vid. *Criterios editoriales: sugerencias...*, pp. 7 y 8.

evitar la deformación de la realidad, y la inclusión de algunos elementos que considera necesarios para la comprensión de la imagen (por ejemplo, en el caso de los mapas cartográficos: título, “rosa de los vientos”, escala, coordenadas geográficas, simbología o leyenda, fecha de elaboración, fuente). Pero no impone un estilo de trazo, técnica de dibujo (acuarela, óleo, acrílico, pastel, collage o algún otro), origen específico (a mano o por computadora) o colores preferentes, ni la proporción (media página, un cuarto de página) o el formato (vertical, horizontal, cuadrado, con rebase o sin él) que deban tener las imágenes en la página en relación con los demás elementos.¹⁶⁶ Estos detalles son elegidos por cada editorial, en casos concretos, aunque a veces se aplican de manera incidental.

Sin embargo, lo anterior no significa que no pueda haber, y en breve, lineamientos para esos detalles, como los hubo respecto a la disposición del texto en el lomo de los libros. Al respecto, la SEP señala que el título “deberá estar del pie a la cabeza del libro; y deberá leerse de abajo arriba”.¹⁶⁷ Si bien, tanto la inclusión del texto como su disposición, amén de sus variantes, son un ejemplo de criterios convencionalmente aceptados y aplicados desde hace mucho tiempo en la mayoría de los libros.

Respecto a las otras características, las editoriales han procedido con cierta libertad al elegir el «diseño visual» de sus libros, aunque ha habido tendencias generalizadas, sobre todo en relación con el aumento del nivel y grado escolar. Entre ellas se observan los siguientes:

- a) En preescolar y los dos primeros grados de primaria predomina el uso de ilustraciones sobre el de fotografías, con licencias a veces cuestionables respecto al principio de evitar “deformaciones grotescas de la realidad”,¹⁶⁸ es decir, mostrar irrealidades: seres inexistentes, proporciones absurdas en las figuras humanas, animales que piensan y hablan, entre otras. Además, en las páginas, la imagen llega a ocupar un espacio importante, con

¹⁶⁶ Sólo respecto a los mapas cartográficos, en los *Criterios editoriales* se solicita “evitar el uso de colores llamativos o contrastantes en las áreas de los mapas que no contienen información, pues desvían la atención del lector y lo llevan a buscar información donde no la hay”. *Ibidem*, pp. 30 y 31.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 33.

¹⁶⁸ *Vid.* Págs. 84 y 87.

frecuencia predominante, sobre el texto (aunque esto no contradice el principio de que las «unidades de contenido» tienen como eje rector el «texto expositivo» o las actividades, o la interacción entre ambos, porque esas imágenes no son la base de las «unidades de contenido»: cumplen una función contextualizadora, forman parte de la actividad o ayudan a la comprensión del «texto expositivo» o del texto de lectura). Asimismo, el estilo de esas ilustraciones intenta despertar la empatía del alumno y —pese a ser deformaciones grotescas— inspirar emociones y actitudes positivas: ternura, alegría, entusiasmo, etcétera. Conforme aumenta el grado escolar, tanto por estrategia didáctica como por las necesidades del contenido, el tamaño, el predominio y el estilo se invierten: la imagen decrece, ocupa menos espacio en la página (y más los elementos y el resto de los componentes), pierde relevancia respecto al texto y el estilo se vuelve más sobrio, es decir, más realista (por lo que desaparecen los personajes mágicos y la caricaturización de personajes reales).¹⁶⁹ Finalmente, las ilustraciones son poco a poco desplazadas por las fotografías, aunque sin desaparecer nunca del todo.

- b) Junto con lo anterior, los espacios se cierran. Los “blancos” abundantes de los primeros grados, empiezan a ocuparse con los elementos y los componentes, aunque sin saturarse nunca por completo. Asimismo, las pautas, las plecas y cualquier otro espacio de respuesta se reduce, en el entendido de que el trazo de las letras de los alumnos se hace cada vez más pequeño (incluso, en muchos casos, en los libros de secundaria, los espacios de respuesta sí desaparecen: a medida que el trabajo de

¹⁶⁹ En ocasiones, estas formas de representación tienen por objeto hacer accesibles a los niños pequeños algunas ideas abstractas que de otra manera serían incomprensibles para ellos. Con el paso del tiempo, aparece otra forma de representación que facilita la comprensión de estas ideas: la imagen simbólica, donde, ya con trazos realistas, aparecen personajes y situaciones sugerentes, cuyo significado no siempre es evidente y requiere un trabajo de análisis e interpretación. En un principio, las imágenes tienden a lo concreto, pero conforme aumenta el grado escolar esa misma concreción representa abstracciones complejas. De cualquier manera, cumplen siempre la misma función: facilitar la comprensión de lo abstracto. No obstante, desde los primeros grados de primaria van insertándose recursos visuales que “entrenan” a los alumnos en ese trabajo de análisis e interpretación, como figuras geométricas, organizadores gráficos simples y algunos collages.

aprendizaje se vuelve más complejo, los alumnos dejan de escribir en el libro para hacerlo directamente en hojas sueltas o en su cuaderno). Esta tendencia, además, afecta directamente a la tipografía, ya que tanto el puntaje como la interlínea se hacen más pequeños. En general —porque hay segmentos, como los «rótulos» y los pies de imagen, en que puede ser mayor o menor—, el puntaje/interlínea del cuerpo de texto de los libros de preescolar y los dos primeros grados de primaria es aproximadamente de 16 pts/18; luego, en tercero y cuatro grados de primaria baja a 14pts/16; en quinto y sexto baja a 12pts/14, y en secundaria, para los tres grados, se queda en 10/12 o 10/11. Esto depende de mucho de la fuente tipográfica utilizada, ya que si alguna, con cualquiera de estas medidas, tiene en realidad un tamaño muy inferior o muy superior a la media —el referente serían, necesariamente, otros LT—, su puntaje/interlínea debe incrementarse o disminuirse.

- c) Con la misma gradualidad, los colores —en fillos y plastas, y en las imágenes mismas—, en un principio “vivos” (fuertes o claros, pero siempre llamativos), a fin de atraer y retener la atención de los lectores, van tornándose sobrios, opacos, conforme esos mismos lectores crecen y maduran, aunque sin llegar a la frialdad absoluta, lo cual implica que un LT de nivel básico nunca se imprime a dos tintas (esto puede considerarse, como excepción, una constante en todos los diseños: aunque el papel utilizado sea de ínfima calidad, los libros se imprimen a color).¹⁷⁰
- d) En cada diseño hay patrones que ayudan a los alumnos a reconocer la presencia y la función de partes, elementos y componentes. Estos patrones se presentan de manera deliberada, mediante el uso de colores e iconos (cuyo código debe aparecer en la «descripción del contenido»)¹⁷¹ Entre ellos, algunos son cíclicos, en correspondencia con las partes y los

¹⁷⁰ Para esto, regularmente se imprimen a cuatro tintas, que son: amarillo, negro, cian (azul claro) y magenta (fucsia o “rosa mexicano”). No obstante, como en todo hay excepciones, existen materiales didácticos pedagógicos a dos tintas, pero no son propiamente libros de texto, tal como aquí se han definido, sino otro tipo de materiales didácticos, como cuadernos de trabajo.

¹⁷¹ Vid. “Divisiones principales y algunas partes ya reconocidas”: “Páginas preliminares”, págs. 31-32.

componentes que se encuentran siempre en un lugar determinado dentro de un periodo, como son las «entradas de Bloque» y las «secciones fijas». Sin embargo, también puede haber patrones incidentales, cuando no hay una justificación clara o una intención precisa en el uso de rasgos específicos, sino una utilización arbitraria sustentada apenas por el gusto personal o la búsqueda de originalidad estética, aunque en armonía con el «diseño visual», como la aplicación de colores en las placas de respuesta o en textos de lectura.¹⁷²

- e) Por último, como al aumentar el grado y nivel escolar desaparecen algunas partes del libro y aparecen otras, o bien unas asignaturas requieren unas secciones y otras no, el «diseño visual» de una serie es modificable en relación con estas variables.

Resta señalar que la propuesta de «diseño visual» no sólo comprende los interiores del libro, sino también los forros: la portada, el lomo y la contraportada (en LT no se acostumbra, por innecesario, el uso de solapas), algunos de cuyos detalles se han estandarizado. Por ejemplo, en la portada aparecen siempre, por lógica, el nombre de la asignatura en cuestión, la especificación del grado y nivel escolar a que corresponde, el emblema de la serie a que el libro pertenece, el sello de la editorial y, en ocasiones, el nombre del autor o de los autores. A veces, a estos datos se suma el nombre “de pila” del libro, que, junto con la especificación de la asignatura y del grado y nivel escolar, conforma el nombre completo de la obra, si la editorial opta por distinguir así los materiales de una serie frente a los de otras producidas por la empresa o por otras empresas. Se incluye además, en la contraportada, el ISBN de la publicación, tanto en número como en código de barras. Pero, nuevamente, como en interiores, aunque estos datos sean requeridos, su distribución en el espacio, sus relaciones de proporción

¹⁷² No considero parte de estos patrones incidentales el uso de color en palabras y frases que se “destaca” del cuerpo de texto para llamar la atención del alumno sobre “conceptos” importantes, a la vez que, en algunos casos, evidenciar que los conceptos y temas señalados por el programa de estudios aparecen efectivamente en la «unidad de contenido». Esta marca es un criterio editorial convencional asociado al manejo de las tipografías, no al «diseño visual» (aunque el color elegido sí lo sea). Sin embargo, cuando se elige alguna forma alterna de marcar esos segmentos de texto, que no sean las cursivas o el subrayado, como una pequeña plasta de color, o incluso variedad de colores, entonces este recurso sí se consideraría una aportación del diseño.

y las tipografías son aportaciones del «diseño visual». Asimismo sucede con la imagen de portada, ya que generalmente la hay. Ésta puede ser diseñada o consistir en una ilustración o una fotografía (y en tanto que fotografía, puede tratarse del detalle de una pintura). En cualquiera de estas posibilidades, cuando la imagen por sí misma no ha sido producida por un diseñador, y aun habiendo sido elegida después de haberse aprobado el diseño general, su ajuste en relación con los demás elementos —incluidos, entre ellos, los colores— también forma parte del «diseño visual» de la obra.

V. Soporte

Al igual que los aspectos a que me he referido a lo largo de estas páginas (contenido, formato, estructura y «diseño visual»), el soporte, la materia prima, también se distingue en los LT respecto al que se usa en otra clase de publicaciones, aunque, en este caso, no con base en lineamientos, sino en las ventajas prácticas y económicas que representa.

Aunque, por lo general, en esta vertiente editorial, según la manera en que se organizan internamente las empresas, ni el control ni la decisión de los tipos de papel utilizados en los libros —tanto en interiores como en la cubierta— suelen ser responsabilidad del área de edición, y muchas veces tampoco de la de diseño, sino de la de producción, el conocimiento de estos materiales no escapa —o no debería escapar— por completo a algunos de los agentes directamente involucrados en el proceso editorial, así se trate del editor de los libros, del coordinador de asignatura o de nivel escolar, del gerente o director editorial, de los diseñadores e incluso del departamento de arte o de producción e investigación iconográfica (o su equivalente).

La conveniencia de que estos agentes estén enterados, por ejemplo, de los tipos de papel utilizados, en general, en los proyectos de la empresa, o que pueden utilizarse en proyectos futuros, radica en que ellos conocen así los límites y los alcances de esta materia prima disponible y pueden regular, con base en éstos, sus propuestas (o por lo menos no crearse expectativas de calidad irreales), a la vez que pueden elegir —si les corresponde hacerlo— el material más conveniente a los fines que persigue cada propuesta editorial. Al menos un gerente, o el director del área editorial, sí debería saber cuáles son sus opciones, para efectuar el cálculo de los costos, y aun los riesgos que representa el empleo de ciertos tipos de papel. Sobre todo por lo que respecta al tipo que piensa utilizarse en las páginas interiores.

En este aspecto también se observan tendencias; por ejemplo, muchos, o quizá la mayoría de los materiales didácticos, y especialmente los LT, se imprimen en papel bond, de gramaje regular (no muy grueso, pero tampoco muy

delgado),¹⁷³ aunque también los hay, en menor medida, en papel cuché. El uso preferente del primer tipo sobre el segundo se debe tanto a la diferencia de costo que hay entre ambos como a sus características. Ambas razones se asocian entre sí. El bond es un papel de menor calidad que el cuché, por lo que es más barato que éste; pero aun cuando la calidad, por sí misma, en una editorial que apuesta por ella,¹⁷⁴ puede ser criterio suficiente para preferir al segundo, es menos funcional y, por lo tanto, no siempre justifica su inversión. Para entender esto, debe tenerse presente que se habla de libros para trabajo escolar de niños y adolescentes, en muchos de los cuales los alumnos deben escribir, hacer trazos, colorear figuras o hacer recortes de una parte para pegarlos en otra, y esto supone, además, la posibilidad de que borren continuamente para corregir sus errores. Ciertamente es que, conforme aumenta el nivel y grado escolar, disminuye el trabajo en los libros, de manera que, para secundaria, hay libros sobre los cuales casi no se efectúa ningún trabajo, y cuando éste se requiere, consiste únicamente en escribir, e incluso en trazar sólo una marca (como en algunas autoevaluaciones, donde se llena un alveolo o se usa ✓ o ✕). El cuché o estucado, por sus características, no permite que se realice fácilmente ese trabajo —ni las correcciones que lo acompañan—, mientras que el bond, sí. Pero hay más: el bond es opaco, mientras que el cuché refleja la luz, por lo que aquél no fatiga la vista y el segundo, sí; luego, el bond es más adecuado para periodos de lectura prolongados. A esto puede añadirse que el cuché es, según su gramaje, más pesado que el bond, y por lo tanto, el libro en cuestión, sumado a otros, puede

¹⁷³ El gramaje es el “grosor o cuerpo de papel”, y puede definirse técnicamente como “la masa de la unidad de superficie del papel expresada en gramos por metro cuadrado”. Por otra parte, “los gramajes imprimibles van desde los 60 gramos hasta los 350 gramos”. Fuente: “Gramaje de los papeles”, en *Páginas amarillas Cantv*, revista virtual. En: <<http://www.pac.com.ve/>>, consultada el 15/junio/2013.

¹⁷⁴ Menciono esto con reservas, ya que se supone que todas las editoriales independientes se encuentran en competencia unas con otras, y cada una, a su manera, busca ofrecer productos de alta calidad, porque de esto depende que ocupe un lugar en el mercado. Ahora bien, el cuidado de la inversión en el papel no obedece necesariamente a motivos pecuniarios. Es lógico que una editorial no elija el papel “más caro” si gastar en él implica un riesgo de ventas. Dado que hay una gran cantidad de opciones, y la mayoría de las familias intenta cuidar su propia economía, es difícil que, partiendo de la lógica de que todos los libros ofrecen más o menos “lo mismo”, los docentes no prefieran recomendar la adquisición de los libros más baratos o aquellos que no sobresalen entre los demás por su precio, que aquellos que cuestan más por los materiales con que fueron hechos.

implicar un problema para su transporte, por lo que respecta a los niños pequeños. Además, por su “elegancia”, el cuché despierta “simpatía” entre los adultos, que desean preservar los libros cuanto más gratos resultan a la vista, por lo que el docente y los padres de familia —y en el caso de éstos, en atención al gasto económico que representa la adquisición de los libros— suelen mostrarse renuentes a aceptar que los alumnos “maltraten” sus páginas —las páginas en cuché—, sea “rayándolas” o recortándolas (y el cuché, como se dijo arriba, no permite la desaparición absoluta de las marcas que se hacen en él). La única desventaja del bond radica en la calidad de impresión. A fin de evitar que las imágenes filtren su color en la página opuesta, en especial cuando se trata de colores oscuros, la calidad de impresión no puede ser la máxima (o al menos, no la que puede apreciarse en pantalla, en cualquier computadora donde se efectúa la diagramación, e incluso la de los PDF en alta resolución), a menos que las hojas tengan un gramaje que lo permita. Y aun así, por su opacidad, el bond no puede mostrar las imágenes con la resolución que éstas poseen en realidad. Lo cual, en cambio, sí hace el cuché. Por esto, el gramaje del bond debe ser regular, tanto como éste permita, sin aumentar en gran medida el grosor del libro, una apreciación adecuada de las distintas tipografías utilizadas, del «diseño visual» y de las imágenes incluidas, no sólo por “capricho” estético sino porque de esto depende que el libro cumpla su función, el propósito para el que fue elaborado.

Estas mismas razones explican por qué un LT no se imprime en otros tipos de papel, como el Biblia, por mencionar un caso extremo de papel delgado y ligero. No obstante, hay que decir que, tanto por costos como por políticas de compromiso con el cuidado del ambiente —en congruencia, por cierto, con los valores institucionales fomentados a través de los libros—, algunos libros se elaboran ya con papel reciclado. Pero en este caso no me es posible afirmar que se trata, como tal, de un tipo de papel específico: de *papel reciclado* o de *papel bond reciclado*.

Hasta aquí se ha tratado sobre las páginas interiores, y es necesario referirse también al tipo de papel usado en los forros. En este caso, por el contrario, es común el empleo del papel de alta calidad, ya que “no se trabaja” en la cubierta

del libro y, en cambio, ésta presenta el libro al público. Si, en general, en cualquier publicación, el atractivo estético es parte del valor de calidad, los LT no prescinden de él, aunque, como se ha insistido, la funcionalidad sea criterio primordial. Así que el papel de la cubierta debe mostrar plenamente las cualidades del diseño visual y de los elementos que lo conforman (rótulos, imágenes). Pero, además de esto, el papel debe tener el grueso, la flexibilidad y la resistencia suficientes para resistir los embates del uso cotidiano. Por ello, los LT se encuadernan en rústica, aunque haya otros materiales didácticos, como los libros de literatura infantil, en pasta dura.

En síntesis, es posible identificar y definir los tres rasgos de forma de los LT, en conexión directa con el *contenido* —su primera característica y fundamento—, al plantearnos que *formato* es “lo que se nos presenta a simple vista”, lo que hay en el libro: divisiones, elementos y componentes, con la proporción que guardan unos en relación con otros y el espacio o la zona que ocupan en el libro; *la estructura*, “la manera en que todas esas piezas se relacionan entre sí”, no siempre (o casi nunca) evidente, ya que a simple vista todos estos componentes aparecen sólo yuxtapuestos; y el «*diseño visual*», “la apariencia que adoptan las piezas del formato” en cada libro, pero de manera equivalente entre todos los que componen una serie.

Por la relación que guardan estos rasgos entre sí, por influirse mutuamente y por depender todos de una normatividad pedagógica y de un contenido específico, así como de convenciones de uso que se han establecido en las editoriales, no debe considerarse que hay entre ellos una relación jerárquica de importancia, donde unos dependen de otros sólo en una dirección. Consideramos, pues, que se trata de aspectos de la categoría de forma —frente a la de contenido—, que, en abstracto, podemos considerar niveles, que van de lo visible a lo invisible; de lo que se presenta en la página a lo que no se puede ver pero subyace en el libro; de lo que es aparentemente más variable a lo menos variable. Del «diseño visual» a la estructura (aunque, como se ha explicado, en el primer aspecto hay constantes

también). Luego, bajo la forma, como base o sustento (o bien, por encima de todo, como globalizador): el contenido. Sólo en este sentido podríamos considerar que hay una jerarquía entre ellos. Los he separado aquí solamente con fines de análisis y descripción, y los he ordenado de manera estratégica para facilitar su exposición (**fig. 14, pág. 169**). En la práctica, al editar un LT, pueden confundirse unos con otros —como suele ocurrir con el concepto de formato respecto al de estructura y al de «diseño visual»—, pero ello no afecta gravemente el desempeño, siempre que se tenga en cuenta todo lo que, en conjunto, debe tener un LT y cómo debe aparecer y funcionar, a fin de cumplir su propósito como material didáctico.

Asimismo, junto con estos rasgos, se ha descrito también el soporte, la materia prima de que están hechos los LT, pues, aunque ésta no se atiene a lineamientos específicos, también se determina con base en la funcionalidad que tienen estos libros, lo que les impone ya algunas condiciones. Al hablar de este soporte, nos referimos particularmente a los tipos de papel utilizados tanto en los forros como en interiores, es decir, en las páginas. En general, para que los libros puedan cumplir su función, esta materia prima debe ser resistente, flexible, compatible con el trabajo que se realiza en los libros mismos (escritura, dibujo, coloreado, recorte y pegado), según el grado y nivel escolar de que se trate. A la vez, debe ser capaz de responder a las necesidades de calidad visual, mostrando con claridad, sin defectos, los distintos matices, colores, formas, líneas, que existen en el libro, ya que de la apreciación de sus detalles depende tanto la comprensión de todas las imágenes y los textos incluidos, como, en consecuencia, el cumplimiento de la función que desempeña cada uno de ellos.

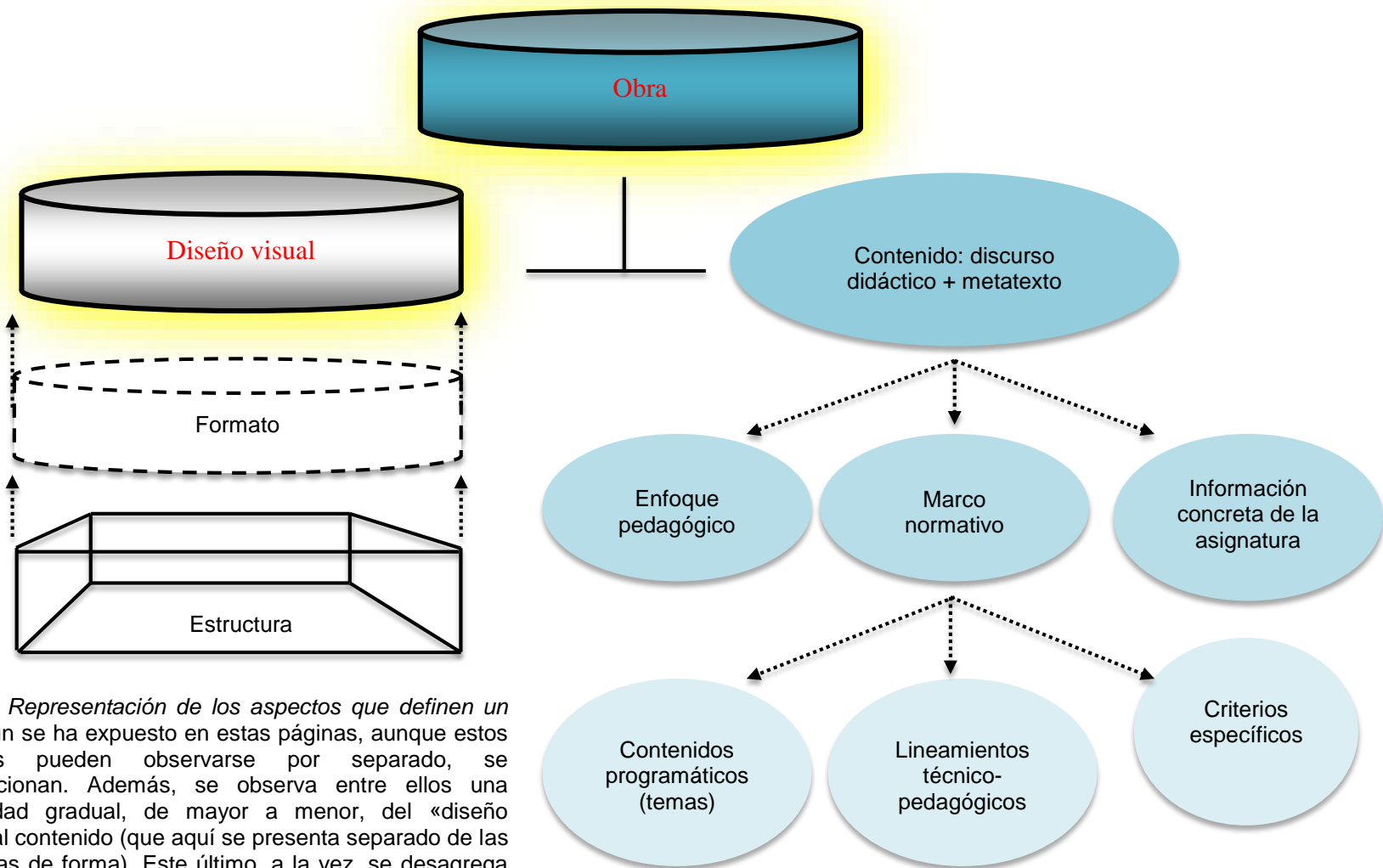


Fig. 14. Representación de los aspectos que definen un LT. Según se ha expuesto en estas páginas, aunque estos aspectos pueden observarse por separado, se interrelacionan. Además, se observa entre ellos una variabilidad gradual, de mayor a menor, del «diseño visual» al contenido (que aquí se presenta separado de las categorías de forma). Este último, a la vez, se desagrega en tres componentes igualmente importantes, aunque la rigidez del marco normativo se relaja un poco en los LT que no se dictaminan, mientras que, sumado a esto, pueden tomarse algunas licencias respecto al enfoque pedagógico en materiales didácticos que no son LT.

1.2. «Libros del docente»

Por lo regular, los libros de texto o «libros del alumno» se complementan con materiales para uso del docente, que éste puede requerir en mayor o menor medida y en distinto tipo, según el nivel y grado escolar y la asignatura de que se trate, en relación con el dominio que tenga él mismo de cuanto corresponde a su clase: su conocimiento sobre la materia (o las materias) que imparte y los temas abordados durante el curso, y su habilidad para aplicar la metodología pedagógica (y para hacerlo precisamente en ese nivel y grado escolar).

Estos materiales son variados. Actualmente puede haberlos impresos o digitales, y entre estos últimos, en línea —en la página web de la editorial o en una diseñada exclusivamente con esta finalidad—, en CD e incluso en DVD, según el caso. Aquí nos referiremos al más común entre los impresos, al que usualmente se conoce como «libro del docente» (LD) o «libro del maestro», por la relación de correspondencia que guarda con el LT y por ser, como el otro, un tipo de material de uso convencional y, si se quiere, de elaboración ineludible, al menos hasta ahora. A diferencia de los que se ofrecen en soportes electrónicos, no se considera un “*plus*” —el de ésta o aquella serie, aportado por una editorial o unas cuantas editoriales, para superar en algo a la competencia—, sino parte del “paquete” mínimo e indispensable que se prepara durante la elaboración de una serie (y al cual, desde luego, se *agregan* los “*plus*”, contenidos extra o suplementos mencionados, según la propuesta pedagógica de cada serie).

Así pues, el LD está hecho para apoyar —orientar, guiar— al docente en el trabajo generado a partir del uso en clase de un LT en particular, perteneciente a una serie en concreto, producido por una editorial en específico; por lo tanto, no suele funcionar para el trabajo con cualquier LT o, por el contrario, sin ningún LT. Si bien, desde un principio, las dos últimas posibilidades quedan casi por completo descartadas, debido a que, comúnmente, los materiales de apoyo no están a la venta al público, en las librerías comerciales, sino que se obsequian, se distribuyen o se ponen a disposición del docente a partir de la adquisición de cierto número de ejemplares del LT en un grupo escolar o en un plantel. Y aun si, por

otros medios, un docente consigue un ejemplar —o una copia no autorizada de un ejemplar—, poco podría aprovechar de él, si sus alumnos no utilizan el LT correspondiente, ya que, en general, los materiales de apoyo se “derivan” de éste, o se producen en función de éste, y no a la inversa.¹⁷⁵ De esto se sigue que los LT son siempre funcionales, así el docente no llegue a contar con el LD.

En este punto es importante hacer una aclaración. Por la correspondencia que tiene con el LT, al hacer referencia a su contenido, y por cuanta información se incluya en él sobre el enfoque metodológico, podría suponerse que el LD es también material didáctico, como lo son el LT mismo, los «cuadernos de trabajo» y los suplementos digitales. Más aún, no sería extraño que, por comodidad, se le clasifique dentro de este mismo grupo en los catálogos bibliográficos de muchas editoriales. Al margen de esto, el LD no es propiamente un material didáctico, ni siquiera cuando su propósito es ayudar al docente, mediante orientaciones sobre la metodología pedagógica, a realizar su labor. No lo es porque no tiene como finalidad “enseñar” algo al docente —como, digamos, a “ser maestro”—, ya que, por ejemplo, su descripción metodológica, si la tiene, es concisa, y se relaciona con la propuesta pedagógica de la serie a la que pertenece su contraparte. Además, la descripción metodológica podría no hacer más que apearse a la que aparece ya, *in extenso*, en los programas de estudio de la SEP, a los que, en todo caso, es mejor acudir en caso de dudas o de total extravío.

Puede decirse que, en cierto sentido, el LD funciona más como un “instructivo” de uso del LT que como un breviario o un manual “para dar clase”, aunque, sin duda, pueda haber en él información valiosa que sirva a cualquiera, incluso al profesor novato. De hecho, es creencia común que, en su origen, el LD, al igual que el LT, se diseñó pensando más en el docente con escasa experiencia, e incluso en cualquier persona que cumpliera esta función sin ser, por ejemplo, maestro normalista —fuera de manera permanente o incidental—, que en el profesor veterano, experto en el manejo del grupo, a quien el LT tampoco resultaría indispensable. Alguien a quien le sirviera conocer las respuestas a

¹⁷⁵ La escasa utilidad de estos materiales sin un LT de base puede quedar a discusión, ya que, como se verá más adelante, puede haber en ellos información general, independientemente de las referencias al LT, que, obviamente, no le sirven a quien no lo utiliza.

ejercicios, las sugerencias didácticas y otros aportes del LD para saber “qué hacer” y “qué decir” al situarse frente al grupo: cómo conducir a éste durante la clase sin que ello supusiera una pérdida de tiempo. De haber sido así, la idea subyace todavía en la elaboración de estos materiales. Si bien, con los cambios de enfoque metodológico, primero al constructivista y luego al de competencias, y dadas las dificultades que han representado tanto la difusión de la teoría explicativa de estos enfoques como su comprensión y aplicación —estas últimas, derivadas en parte de la resistencia de muchos maestros a aceptarlos—, pocos docentes habrá, por veteranos que sean —y aun, paradójicamente, con mayor razón los veteranos—, que, para impartir clase en Educación Básica, prescindan por completo de estos apoyos.

Los LD deben responder a las demandas previstas para el LT. De acuerdo con éstas, incluyen distinto contenido y, en función de éste, adoptan diversos formatos, de los cuales pueden distinguirse tres tipos básicos, que aquí llamaremos «*guía para el docente*», «*solucionario*» y «*edición anotada del libro del alumno*».¹⁷⁶ Es necesario aclarar que no todos ellos se utilizan para LT, o mejor dicho: el único que se usa con regularidad para LT es el primero, aunque también se utiliza para «cuadernos de trabajo», mientras que los otros se destinan, casi exclusivamente, para estos últimos. Sin embargo, es conveniente referirse a todos ellos, a fin de comprender mejor las características del material que en realidad nos interesa, que es la «*guía para el docente*». De esta manera, para describir sus características particulares, es conveniente señalar primero las generales, las que tiene en común con los otros tipos de LD,¹⁷⁷ y que son las siguientes:

¹⁷⁶ Como he debido hacer en varios casos a lo largo de este trabajo, tomo “prestados” algunos nombres y términos de uso común en las editoriales, pero que, al no ser propiamente “técnicos”, no son universales y pueden tener variantes. Sin embargo, los elijo y adopto porque me parecen los nombres más precisos o “neutrales”, y cuando no, porque al menos me permiten hacer distinciones claras.

¹⁷⁷ Una vez más, como al tratar sobre los LT, debe tenerse presente que puede haber casos de excepción y que éstos no invalidan las generalizaciones. No por el hecho de que el diseño de un LD, cualquiera que sea su tipo, no tenga una de estas características o no incluya algunos de sus elementos, aquélla o éste debe descartarse; o, al contrario, porque incorpore una característica o un elemento no mencionado, éste o aquélla deba incluirse en la lista. Dada la variedad de propuestas, de diseños que hay en estos materiales, que además se renuevan constantemente —ya que, dentro de los usos convencionales, la mayoría de las editoriales procura ofrecer siempre

- a) Como se ha mencionado antes, se vincula con un libro en específico, al que hace referencia constante y con cuya utilización se “sincroniza”.
- b) Ya que se dirige al docente, en su contenido predomina el «metatexto», que en los LT es todo aquello que no forma parte del «discurso didáctico», es decir, que no cumple una función pedagógica, sino que vincula el contenido con el programa de la asignatura o cumple con ciertos protocolos del libro como tal, como publicación que debe incluir, por ley o por convención, ciertos elementos (por ejemplo, los créditos y los datos de la obra). En el LD, casi todo es «metatexto», incluidas —si las hay— las respuestas a actividades del LT, ya que éstas no tienen por objeto ilustrar al docente —aunque esto sí llegue a suceder, incidentalmente— sino sólo facilitar su labor. Si acaso, puede considerarse «discurso didáctico», por una parte, las secciones que instruyan de alguna manera al docente, como la que corresponda a la descripción general del enfoque pedagógico o la que describe el formato de LT; y, por otra, los insumos informativos (nociones, conceptos, ejemplificaciones, datos duros) insertos ocasionalmente en las sugerencias didácticas, sea para que el docente los transmita a los alumnos o sólo para que los conozca o los tenga presentes al tratar un tema, en vista de que, hasta cierto punto, el hecho de incluirlos supone “ilustrar” al docente. Por último, cabe señalar que esta distinción entre niveles de texto es útil tanto para autores como para editores no familiarizados con los materiales

novedades—, es imposible proceder de esta manera, con la imposición de reglas o normas, si por éstas se entiende “lo que sucede o debe suceder” siempre o “no sucede y no debe suceder” nunca. La generalización que se ha venido haciendo a lo largo de este trabajo se basa en tendencias, en lo que se observa con regularidad; pero, a la vez, se considera inestable, susceptible de cambios. No obstante, la variación es un espectro en el que hay grados: algunas cosas cambian más rápidamente que otras. Y las que cambian con mayor lentitud pueden considerarse, por un tiempo y bajo ciertas circunstancias, *constantes*. Si se quiere, podemos llamarlas “constantes relativas”. De éstas parte la posibilidad de hacer generalizaciones, con la cautela señalada. Ahora bien, una de estas constantes relativas, que nos sirve de parámetro inicial, es la funcionalidad: aquello que da sentido a una característica o a un elemento. Así, lo que no es funcional es arbitrario, obedece al gusto personal, tiende a cambiar con mayor rapidez y se presenta en casos aislados; por el contrario, lo que es funcional, sin ser definitivo, se mantiene —se usa o aplica con regularidad— y tiende a generalizarse (esto es: usado en una propuesta específica, se vuelve criterio editorial, y más tarde puede convertirse en un lugar común entre las editoriales). Luego, la funcionalidad, en estos materiales, se define principalmente por la utilidad didáctica y, junto con ésta, por la conveniencia práctica y editorial (que, a la vez, se define por su propia conveniencia práctica, pero también económica).

didácticos, debido a que ella les permite adecuar el uso del lenguaje a los requerimientos del LD, pues se ha observado que, en muchas ocasiones, los autores los redactan empleando el tono y los recursos discursivos con que se dirigen a los alumnos en el LT, sin tener en cuenta que aun cuando, en efecto, la información aportada por el LD llegue hasta ellos, lo hará por medio del docente, adaptada o traducida por él a los términos más comprensibles para ellos.

c) Por lo general, contiene:

- Una guía metodológica. Ésta consiste, como se ha dicho ya, en una descripción o explicación concisa del enfoque pedagógico, sea en términos generales o en relación directa con el LT, o ambas.
- Una dosificación de los contenidos programáticos. Aparece, sobre todo, si no se ha incluido ya en el LT. Consiste en una tabla que distribuye el trabajo que debe realizarse con el LT en periodos de tiempo (en sesiones o en semanas). Esta tabla incluye, básicamente, las «unidades de contenido» del libro y los contenidos programáticos —temas y subtemas—; pero puede comprender también los aprendizajes esperados, las competencias, los ámbitos, los ejes involucrados en el trabajo efectuado en cada periodo, y dedicar espacio al trabajo con las secciones fijas y otras partes del libro que, fuera de las «unidades de contenido», impliquen la realización de una actividad. No obstante, esta información también puede distribuirse a lo largo del cuerpo del LD, donde corresponda, según la «unidad de contenido» del LT a la que se haga referencia.
- Sugerencias u orientaciones didácticas. Reciben este nombre, principalmente, las instrucciones que se brindan al docente para trabajar con el grupo durante una sesión, la parte de ella que se dedica al LT, o el periodo que abarca el trabajo con una «unidad de contenido» (y que, así como puede requerir tres cuartas partes de una sesión, puede llevarse dos o más sesiones). La elección de cualquiera de estas posibilidades es variable, pero tiene relación con el formato de LD que va a utilizarse.

Asimismo, las sugerencias pueden agruparse en fases: “antes”, “durante” y “después”, con relación al trabajo con el LT. Por otra parte, se les llama “sugerencias” (u “orientaciones”) por cortesía, para evitar el término “instrucciones”, que tiene una connotación impositiva, y “recomendaciones”, que es más trivial e invita a ignorarlas; pero su fraseo es el de las instrucciones: emplean un verbo en imperativo (“comente”, “ayude”, explique”, etcétera) o en infinitivo, y procuran ser claras y concisas. Esto quiere decir, sobre todo, que se concentran en momentos clave y omiten aquello que resulte obvio durante la dinámica grupal. Su lógica es decirle al docente lo que puede hacer para que él, a su vez, dé instrucciones o haga señalamientos al grupo; dirija su atención a puntos específicos del trabajo o al comportamiento o la actitud de los alumnos; y mantenga, él mismo, ciertas disposiciones y actitudes durante la clase. De esta manera, no se detienen en incidencias que, dentro de la sesión, en realidad no forman parte de la clase, como pedir a los alumnos que guarden silencio, “pasar lista” o conceder permisos para “ir al baño”. En cambio, sí tienen en cuenta contingencias que afectan el desempeño de la clase o la posibilidad de que se realice una actividad, como la falta de recursos electrónicos o la dificultad de conseguirlos, o la necesidad de conseguir con anticipación algunos materiales, y en el mejor de los casos ofrecen opciones para resolver algunos de estos problemas. Cabe mencionar que el cuidado que se tiene al redactar estas sugerencias se extiende a la elección de los verbos referidos a lo que el docente puede hacer o decir a los alumnos, y que suelen tener un sentido positivo y, en muchos casos, *amable*: “sugiera”, “oriente”, “guíe”, “proponga”, “comente”, “invite”, “exhorte”, “pida”, “solicite”, etcétera. Por el contrario, es poco probable que aparezcan verbos como “ordene”, “exija”, “obligue” o “imponga”. Por último, se ha dicho que las sugerencias son principalmente instrucciones dirigidas al docente, porque, como se mencionó en el inciso *b*, al tratar sobre el «discurso didáctico», en ocasiones se interpolan entre ellas insumos informativos (conceptos, nociones, ejemplificaciones, datos

duros) o bien, como una licencia editorial, algunas sugerencias consisten en estos insumos (es decir, el espacio de las sugerencias es ocupado por esa información).

- Las soluciones o respuestas de las actividades que se resuelven en el LT. En general, éstas se presentan en tres tipos: las respuestas como tales, las «respuestas modelo» y las «respuestas libres». En el primer caso, se trata de resoluciones inequívocas; se transcribe, sin más, la respuesta correcta, que no admite variantes y que generalmente es muy breve (tanto como un número o como una palabra o frase): tipo de respuesta común en los reactivos de recuperación de conocimientos. En el segundo, que muchas veces se acompaña de una etiqueta que lo identifica (sea la frase *respuesta modelo* o su abreviatura: *R. M.*), se aporta un ejemplo de respuesta válida ante un planteamiento que supone varias soluciones posibles o distintas formas de presentar esa respuesta, la cual, a diferencia del tipo anterior, puede tener una extensión variable y a veces impredecible: tipo de respuesta común en los reactivos que apelan a la creatividad del alumno (como las preguntas abiertas). En el tercero, simplemente, se evita presentar una respuesta, y sólo aparece la etiqueta que la identifica (la frase *respuesta libre* o su abreviatura: *R. L.*), porque cualquiera es válida, siempre que se enmarque dentro del contexto y cumpla con las pautas solicitadas en el reactivo: tipo de respuesta común en los reactivos que se atienen a la subjetividad y a las circunstancias específicas de cada alumno. No obstante, para evitar espacios vacíos, que no aportan nada y sólo implican desperdicio de papel, las «respuestas libres», o son escasas, pues en vez de ellas aparecen «respuestas modelo», o se acompañan de sugerencias didácticas: ambas posibilidades con la finalidad de brindarle al docente parámetros para revisar y evaluar el trabajo realizado. Por otra parte, es necesario considerar que, actualmente, con el enfoque de competencias, que exigen actividades complejas —“minisequencias” de actividades, no reactivos aislados—, en las que los alumnos deben trabajar creativamente y donde no se evalúan

conocimientos sino desempeños, las respuestas simples tienden a desaparecer, desplazadas por las «respuestas modelo», por pautas para la evaluación de esas actividades y por las sugerencias didácticas. Y cuando las hay, en su mayoría, si no en su totalidad, corresponden a secciones de ejercicios de reforzamiento o a las evaluaciones de opción múltiple que se incluyen en el LT.

- Referencias a fuentes de consulta. Al igual que el LT, el LD no agota la información que se requiere, sino que abre distintos canales para que el docente pueda realizar investigaciones por su cuenta, según lo necesite o lo desee. Por ello, no sólo incluye un apartado bibliográfico sino ligas (*links*) a páginas web y, en algunos casos —como “*plus*”—, referencias a recursos electrónicos proveídos por la editorial.

Estos elementos pueden encontrarse, en mayor o menor medida, en el LD, según el tipo de que se trate, según se verá a continuación.

A. «Guía para el docente»

Es la versión más completa del LD, ya que puede tener todas las características y todos los elementos enlistados, y sumar a ellos la reproducción reducida de cada página de su contraparte. Por ello, se utiliza para acompañar tanto LT como «cuadernos de trabajo», de cualquier asignatura y nivel y grado escolar. Si bien, por el enfoque de competencias, puede excluir las soluciones o respuestas, cuando no hay actividades que deban contestarse en el libro, en cuyo caso incluye solamente sugerencias didácticas.

Se pretende que su formato sea simple y práctico. En principio, en vez de estar pegadas o engrapadas, en muchas ocasiones se unen sus hojas por medio de una espiral o “gusano”, ya que éste facilita su manejo. Además, pueden ser horizontales o verticales, en correspondencia con la forma del libro correspondiente, si, como se dijo arriba, cada página de éste —que forme parte del «discurso didáctico»: «unidad de contenido» o «sección fija» donde el alumno

deba realizar una actividad o fijar su atención— se reproduce (reducida) en él. En este caso, su número de páginas es, como mínimo, el mismo que el de las páginas interiores —lo que comprende el «discurso didáctico»— del LT. Y luego, cada página se divide en apartados, de acuerdo con los elementos que lo integran (por ejemplo: sugerencias, soluciones, información adicional). Comúnmente, estos apartados rodean, en forma de L, la página del «libro del alumno» reproducida.

Vale la pena comentar que optar por esta relación página/página representa una ventaja y una desventaja prácticas: la ventaja es que el docente “monitorea” en su LD lo que el alumno ve en su LT; la desventaja radica en su peso, volumen y dimensiones, que pueden hacerlo incómodo para transportar. Pero esta elección entraña también una desventaja editorial, pues la relación página/página no siempre se justifica: no todas las páginas del LT requieren tal cantidad de sugerencias didácticas que ocupen, cada una, legítimamente, una página del LD, por lo que en muchas ocasiones éstas, o se llenan con elementos dispensables o superfluos, o tienen muchos espacios vacíos. Además, implica dos gastos inútiles: por una parte, de papel y de tinta —sobre todo cuando el LD se imprime a color, aunque generalmente van a dos tintas—; y por otra, consecuencia de la anterior, un fuerte gasto económico. Por ello, a veces se evita hacer en los LD esta correspondencia página/página —ya que en los «cuadernos de trabajo», donde necesariamente hay respuestas, es más útil— y se establece, en cambio, una división por periodo o por «unidades de contenido» (ya que, por ejemplo, si una de éstas consta de seis páginas en el LT, puede necesitar apenas dos de referencia en el LD).

En general, el formato del LD comprende divisiones semejantes a las del LT, y como éste, sus divisiones pueden tener algunas zonas y elementos comunes a otro tipo de publicaciones. Estas divisiones son las siguientes.

1. *Preliminares*. Pueden, a la vez dividirse en dos zonas. La primera, ya de sobra conocida, incluye sus elementos protocolarios: portadilla, página legal, índice, presentación. La segunda, propia de estos materiales, comprende, en cualquier orden, todas o algunas de las partes que equivalen a lo que en el LT he llamado, en su conjunto, «descripción del contenido»: a) dosificación de

contenidos por semana («Tabla de contenidos» en el LT); *b*) guía metodológica («Propuesta didáctica» de la obra, en el LT; descripción del enfoque: una de las dos, o ambas), *c*) descripción del formato del LD en sus componentes y funciones («Partes y componentes del libro» en el LT).

2. *Cuerpo o contenido general.* Esta parte equivale a lo que en el LT son los Bloques, con sus respectivas subdivisiones principales: las «unidades de contenido» y las «secciones fijas». El LD, en su organización interna, puede apegarse a esta división o combinarla con la división por periodo (por sesión o por semana) propuesta por la dosificación. Es decir, el cuerpo del LD puede dividirse en Bloques, que se dividan directamente en «unidades de contenido», o que se subdividan en periodos de tiempo que, a la vez, comprendan cierta carga de trabajo con el LT, y entonces estos periodos se subdividirán en «unidades de contenido» o, por el contrario, dos o más periodos se integrarán en el trabajo con una «unidad de contenido». Esto dependerá, nuevamente, del nivel y grado escolar y de la asignatura de que se trate, aunque también de la extensión de los periodos de tiempo en relación con la extensión y complejidad de cada «unidad de contenido», ya que éstas son variables. Entonces, el LD, tendrá como punto de partida, como división básica, la «unidad de contenido» o el periodo. Cualquiera que sea el caso, como ya se mencionó, cada una de estas divisiones básicas comprenderá las sugerencias didácticas y —en su caso— las respuestas correspondientes a la(s) «unidad(es) de contenido» implicadas. Asimismo, estas divisiones básicas pueden incluir información adicional o referencias a fuentes de consulta, organizadores gráficos, imágenes, conexiones transversales y las referencias correspondientes al programa de estudios (los aprendizajes esperados, competencias, ejes y ámbitos involucrados).
3. *Páginas finales.* Aquí, como parte del protocolo, sólo existe el colofón, que puede ocupar una página completa o no. Se entiende, entonces, que cualquier otro elemento que forme parte de esta zona es funcional y se integra al LD como aportación: apartado de fuentes de consulta, formatos de

exámenes (con su propio solucionario), anexos o apéndices informativos, entre otros posibles.

El sentido del nombre que recibe este tipo de LD queda ahora claro. Es una obra que no se limita a hacer referencia directa al contenido del LT, sino que tiene en cuenta a su lector, el docente o quien ejerce esta función frente al grupo, a quien dota de recursos para que lleve a cabo su labor en relación con el LT de manera más sencilla que si no contara con ella. Es verdad que no hay nada en el LD que el lector no pueda conseguir por sí mismo o hacer a su manera, con la misma o con mayor efectividad; pero también lo es que el LD le ahorra tiempo y esfuerzo al poner a su alcance, a la mano, en el mismo volumen, lo que él encontraría de manera dispersa, y al ofrecerle, ya hecho y terminado —y con la garantía de un equipo técnico editorial—, lo que a él podría llevarle varias horas o días completos de trabajo.

B. Solucionario

Es la versión más simple de LD y, como se ha dicho ya, generalmente se usa en «cuadernos de trabajo», aunque no sobra dedicar aquí unas líneas a describirlo. Su nombre anuncia su contenido: las soluciones o respuestas a las actividades que deben responderse en su contraparte. Casi no sería posible hallar más en él. Por ello, su extensión es breve, tanto que en muchos casos semeja un folleto, debido a lo cual llamarlo “libro” puede ser tema de discusión. Si bien, al presentarse, precisamente, como la contraparte del «libro del alumno», y acreditarse como el material de base para el docente en relación con aquél y para trabajo en el aula, se salva de ser sólo un suplemento.

Como se ha hecho ya con la «guía para el docente», puede distinguirse en él tres zonas principales: las preliminares, el cuerpo o contenido general, y las páginas finales. Esto en los mejores casos, ya que muchos «solucionarios» carecen de páginas finales, es decir, de un apartado de fuentes de consulta, de formatos de exámenes (con otro de soluciones) y de apéndices. Asimismo, en las

preliminares, es frecuente que sólo se incluyan los elementos protocolarios, o bien éstos y sólo uno o dos de la «descripción del contenido». Todo ello se debe a que, como se mencionó, estos libros suelen acompañar a los «cuadernos de trabajo», que no son “sucedáneos” de los LT sino sólo materiales complementarios de éstos, y se entiende que, independientemente del «cuaderno» y el «solucionario», los alumnos cuentan con el LT y el docente con su «guía». A menos que, en efecto, se haya planeado que el «cuaderno de trabajo» sí cumpla la función de LT —como llega a ocurrir con las asignaturas de preescolar o algunas de los primeros grados de primaria—, y entonces, necesariamente, su LD necesite todos los elementos de la «descripción de contenido» (dosificación, guía metodológica, descripción del formato del «libro del alumno»). Pero, entonces, no se elabora un «solucionario» sino una «guía para el docente».

El «solucionario», por lo tanto, se concentra en las respuestas a las actividades que se contestan en el «cuaderno de trabajo», y éstas son casi todo lo que contiene. El *casi* implica que, cuando es necesario, porque las actividades conduzcan a «respuestas libres», debe incluirse sugerencias didácticas: orientaciones relacionadas con esas respuestas. En cuanto al formato que adopta este contenido, coincide con el del «cuaderno de trabajo» con que se vincula. Por ejemplo, si éste se organiza en fichas —una «unidad de contenido» muy común en los «cuadernos»—, las respuestas del «solucionario» también. Sólo que, a diferencia de lo que ocurre con las «guías», el «solucionario» no reproduce las páginas de su contraparte. Más bien, se presenta como un enorme listado de respuestas, agrupadas en apartados y subapartados según el Bloque, la «unidad de contenido» y la página del «cuaderno» a los que se hace referencia. Desde luego, ya que no se reproducen las páginas del «cuaderno», estos rótulos sirven como primer indicador para enlazar cada respuesta del solucionario con cada actividad o ejercicio del «cuaderno». El segundo indicador se conforma de los números e incisos de las actividades, según los niveles en que éstas se desagregan. Si hay planteamientos o reactivos que, en vez de consecutivos, utilizan balas (*bullets*, o “viñetas” en Word), las respuestas a ellos se separan con una marca, por ejemplo con diagonales (/). Por otra parte, dado que no todos los

planteamientos se responden con palabras o números, pues, según el caso, pueden implicar el uso de organizadores gráficos, imágenes u otras representaciones visuales, éstos sí se reproducen, siempre que se conserve el orden de las respuestas establecido dentro de los apartados.¹⁷⁸

Así, a diferencia de la «guía para el docente», el «solucionario» sólo tiene como propósito atender a las necesidades inmediatas generadas por el «cuaderno de trabajo», sin ofrecer más apoyo al maestro. Por esto, aparte de ser el material más simple, es también el más económico —en todo sentido—, aunque, pese a su forma compacta —pues, ya que no debe apegarse a la forma ni a las dimensiones y volumen de su contraparte, puede presentarse como un opúsculo, con las hojas engrapadas—, no sea necesariamente el más práctico.

C. «Edición anotada del libro del alumno»

Esta tercera versión del LD también acompaña, casi exclusivamente, a los «cuadernos de trabajo», especialmente los de nivel primaria. Sin embargo, tiende a desaparecer, por las ventajas prácticas y económicas que ofrecen las otras dos, y que este tipo de libro no supera.

En este caso, no se reproducen las páginas del «cuaderno» *dentro* de las del LD, sino que sus páginas *son* las de su contraparte —lo cual implica que comparte su forma, volumen y dimensiones, sólo que con las hojas unidas por una espiral—; pero a esas páginas se añaden las respuestas o soluciones a ejercicios y actividades, que ocupan justo los espacios destinados a ellas. Además, como en los otros libros, cuando corresponden «respuestas libres», éstas se acompañan de una breve explicación de la respuesta esperada o una sugerencia didáctica, o bien se escriben «respuestas modelo». En cualquier caso, las respuestas se destacan

¹⁷⁸ Por ejemplo, si el planteamiento de un «cuaderno» pide trazos en un mapa o la escritura de una frase musical, dado que ninguno éstos puede describirse ni compensarse con una explicación sobre ellos, en el apartado correspondiente del «solucionario», en la “lista” de respuestas, se intercalaría, con su número respectivo, el mapa o el fragmento de partitura con la solución, tal como se haría si se tratara de texto o de números, sin importar el espacio que abarque.

con el uso de tipografía en color (azul o rojo, por ejemplo) y de mayor o menor puntaje, o simplemente distinta, de la utilizada en el «cuaderno de trabajo» original (y cuyas páginas sirven de plantilla a este LD).

La lógica de esta «edición anotada» es situar al docente justo en la página que ve el alumno en su libro o cuaderno, con la única ventaja —frente a la «guía» que establece una relación página/página y reproduce la contraparte— de que el docente vea las respuestas colocadas justo donde van, sin tener que molestarse en asociarlas mentalmente con el apartado o la sección de soluciones.

Por último, las páginas preliminares y finales pueden incluir los elementos considerados en cualquier «guía del docente»: dosificación, guía metodológica, formatos de evaluaciones, apartado de fuentes de consulta, entre otros. Por ello, puede considerársele una versión intermedia entre la «guía» y el «solucionario».

Llega hasta aquí la descripción general del LD en sus tipos o versiones más comunes. No es materia de este trabajo efectuar el análisis detenido de sus rasgos, tal como se hizo con los LT, ni profundizar en la naturaleza de su forma y contenido; pero, sin duda, en algún momento, en otro lugar, valdrá la pena hacerlo, a fin de conocerlos y valorarlos mejor, en tanto que materiales que cumplen también una función importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, y a cuya elaboración se dedica, asimismo, una significativa inversión económica y de tiempo y esfuerzo colectivos. Lo cual, por cierto, habría que repetir al referirse tanto a los otros materiales de apoyo para el docente como a los materiales didácticos complementarios para el alumno.

1.3. Materiales complementarios

Agrupo en este rubro las publicaciones impresas que se elaboran con una finalidad didáctica y que de una u otra manera complementan, en el aula o fuera de ella, el trabajo que se realiza con los LT.¹⁷⁹

En suma, estos materiales son los «*cuadernos de trabajo*», los libros de *literatura infantil y juvenil*, los *libros de divulgación* y las *obras de consulta*. De acuerdo con el tipo de que se trate, pueden usarse en relación con una asignatura o con varias, en un nivel y grado escolar, o incluso en más de un grado, si lo que se tiene en cuenta en ellos no es su conexión con los contenidos determinados de un programa de estudios sino el rango de edad.

No todos estos materiales son elaborados por el equipo editorial que se encarga de los LT, sino por distintos departamentos, según la manera en que se organiza cada empresa editorial.¹⁸⁰ Más aún, puede asegurarse que solamente los «cuadernos de trabajo» forman parte indispensable del catálogo de obras que elabora un editor de LT, mientras que puede trabajar en los otros de manera incidental o poco frecuente. Si, para tener una idea de la posibilidad que existe de que el mismo editor se ocupe de cualquiera de ellos, tuviéramos que ordenar estos materiales por su proximidad con los LT, obviamente los «cuadernos» encabezarían la lista, y a ellos seguirían las obras de consulta, después los libros de divulgación y finalmente los libros de literatura infantil y juvenil. Este orden también nos daría, de paso, una idea de los vínculos que guardan estos materiales con los programas de estudio, que van de lo mínimo indispensable (los «cuadernos») a poco o a nada. Tampoco se apegan al marco normativo de la SEP, aunque sí cumplen algunos requisitos —en el caso de las obras de consulta y de los libros de divulgación y de literatura infantil y juvenil— cuando concursan para

¹⁷⁹ Una vez más, por las razones expuestas al inicio de este trabajo, dejo fuera los materiales que se producen en soporte electrónico, y que son muy diversos.

¹⁸⁰ Se entiende que hablamos de distintos departamentos dentro de una misma área, el área editorial, y que comparten, a la vez, otras áreas, como la de diseño, encargada de ilustrar y diagramar, por igual, todos estos materiales.

formar parte del catálogo de la institución (en las series de su colección Libros del Rincón),¹⁸¹ como se verá en su momento.

A. «Cuadernos de trabajo»

Su nombre señala claramente lo que son: libros en los cuales *trabajan* los alumnos. Pero, al mismo tiempo, *cuadernos*, en tanto que, a diferencia de los libros, y aunque sus hojas no se unan necesariamente por medio de una espiral, son menos para leer que para escribir, trazar, colorear, recortar, pegar y dibujar. Esto dependerá tanto del nivel y grado escolar como de la asignatura de que se trate. Pero, en general, más que «texto expositivo», hay en ellos actividades. Y más que actividades, ya que se utiliza el término para referirse al trabajo de estructura compleja aplicado en los LT, quizá habría que pensar en los tradicionales ejercicios de práctica y reforzamiento, los cuales son, en realidad, muchas de estas actividades “extra”. Si se quiere, remanentes del enfoque conductista, pero no utilizados como forma de trabajo de base —lo que, por supuesto, significaría contradecir el enfoque pedagógico actual, el de competencias—, sino, precisamente, como trabajo lateral, de apoyo para el aprendizaje. No obstante lo cual, se procura que estas actividades se articulen entre sí, como lo harían en una «unidad de contenido» del LT, aunque de manera más sencilla, a fin de que el trabajo se desarrolle siguiendo una estructura semejante a la del que se realiza en los libros. De hecho, los cuadernos también organizan sus contenidos programáticos en «unidades de contenido», sea que reciban el nombre específico de «fichas» o cualquier otro, o que no tengan ninguno, pero que son secuencias didácticas, en una versión más breve y sencilla que la de los LT.

La lógica del «cuaderno» es que se le utilice de manera alterna con el LT, no que lo reemplace, salvo que no se contara con éste, como puede ocurrir en asignaturas para las que no se produzcan LT, sea porque no forman parte del plan

¹⁸¹ Este concurso equivale al dictamen para LT.

de estudios oficial establecido por la SEP para Educación Básica, porque no lo requieren o porque la asignatura se abre a opciones. Estos últimos son los casos, por ejemplo, de Educación Física (primaria y secundaria) y de Educación Artística (primaria).¹⁸² Educación Física no requiere un LT debido a que se trata de una asignatura más “práctica” que “teórica”, basada primordialmente en dinámicas corporales, no obstante el programa correspondiente señale contenidos y —al menos el de secundaria, en su *Guía para el maestro*— sugiera la integración de trabajos en un portafolio como estrategia de evaluación; es decir, que se requiera, aunque en menor medida que en otras asignaturas, que los alumnos escriban y efectúen algunas investigaciones.¹⁸³ Para ello, el LT no es indispensable, y ni siquiera deseable, dado que es demasiado complejo para una asignatura en la que pocas veces se utilizaría; pero el «cuaderno», con su sencillez, sí puede ser provechoso, tanto por sus actividades como por sus insumos informativos, y desde luego por sus referencias de fuentes informativas para los trabajos de investigación. Con Educación Artística, en cambio, el problema es que la asignatura plantea cuatro opciones a elegir: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Ante esto, y dada la complejidad de los LT, es posible que una editorial opte, si no por descartar materiales para esta asignatura, por elegir sólo una o dos de estas opciones para hacer un LT y descartar las demás o dedicar a ellas «cuadernos de trabajo», o por hacer «cuadernos» para todas. También puede ocurrir que en preescolar y en los primeros grados de primaria, se opte por

¹⁸² En preescolar: Expresión y Apreciación Artísticas; en secundaria: Artes.

¹⁸³ “El docente define los criterios para valorar los desempeños del estudiante en la secuencia didáctica, éstos pueden ser comunes a todas las secuencias que integran el bloque o pueden variar de acuerdo con la intención pedagógica, para ello es posible recurrir al uso de varias estrategias: observación, muestras de desempeño, tareas o proyectos, exposiciones, portafolio, entrevistas, rúbricas, bitácoras y autoevaluación”. *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Educación Física*, p. 102. Cf. “En educación física es útil incorporar el portafolio como estrategia de evaluación. Se requiere organizar desde el inicio de la secuencia didáctica. El docente requiere definir junto con el alumnado lo que contendrá el portafolio y los criterios de evaluación. Los alumnos incorporan a éste los productos de los trabajos realizados en las sesiones, con ello contarán con evidencias de su proceso de aprendizaje y podrán analizarlo, así como los resultados de su trabajo como un elemento de autorreflexión y autoevaluación./ El portafolio en el área de educación física puede integrarse por trabajos de diversa índole, como ensayos, exámenes, tareas extra clase, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios a lecturas realizadas, escritos reflexivos, reportes de sesión, registros de desempeños, audios y video cintas, autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones, entre otros materiales y productos que se generan a lo largo de la secuencia de trabajo”. *Ibidem*, p. 128.

elaborar «cuadernos» en lugar de LT, dada la semejanza que, en estos niveles y grados, hay entre unos y otros materiales (ya que, en su rango de edad, los alumnos leen todavía poco y, en cambio, deben realizar muchas actividades sobre el libro). Todos los anteriores son casos excepcionales. Pero si no se elabora un LT, es muy probable que el «cuaderno de trabajo» cumpla esta función, aunque este material requerirá su propia dinámica de interacción.

Las semejanzas y diferencias entre las características del LT y las del «cuaderno» pueden resumirse en la idea de que el segundo es una versión simplificada del primero. Esto tiene su razón de ser en su origen, en el propósito con que uno y otro son concebidos. Como se ha dicho antes, el LT es el libro básico por antonomasia para trabajo en el aula, y por ello se apega con cierto rigor —especialmente en los libros de dictamen— a la normatividad de la SEP, que implica la inclusión de la totalidad de los contenidos programáticos y la aplicación del enfoque y de criterios de distinta índole. Esto determina en gran medida las características que se describieron previamente: su formato, estructura, «diseño visual». El «cuaderno», en cambio, se alterne con él o lo reemplace, se concibe en general como un material de *reforzamiento* que contiene, sobre todo, actividades o ejercicios de refuerzo y práctica. Actividades o ejercicios que contribuyen al desarrollo, por parte del alumno, de los aprendizajes esperados o de las competencias, pero que por sí solos difícilmente bastarían para lograrlo. De esto se sigue que los «cuadernos» no se dictaminan —al menos no hasta el momento— y que tienen algunas libertades respecto a los LT, como, por una parte, no desarrollar necesariamente todos los contenidos del programa, sino solamente aquellos que el autor o el editor considere más importantes, que requieran atención especial —y, por lo tanto, reforzamiento— o que se adapten mejor al formato del «cuaderno», o las tres condiciones a la vez; y, por otra, organizarse en «unidades de contenido» que, aun cuando sean semejantes a las de los libros, son mucho más breves y simples. Esto supone, a la vez, que, aunque incluyan componentes —secciones «móviles» y «fijas», iconografía, organizadores gráficos—, éstos son los mínimos indispensables. Asimismo, sus partes principales y elementos pueden coincidir con los del LT, salvo porque

probablemente la zona de «descripción del contenido» (descripción del formato del libro, tabla de dosificación, descripción metodológica) no incluya algunos de sus elementos, o acaso no exista.

Por todo lo anterior, aunque, en su forma los «cuadernos» coincidan también con los LT, tienden a ser menos extensos. Al menos cuando son para una sola asignatura, ya que, muchas veces, en primaria, se presentan como «libros integrados»: variante del «cuaderno» que reúne, en un solo volumen, si no todas, casi todas las asignaturas del grado escolar (con excepción, por ejemplo, de Educación Física y Educación Artística, por las razones que se explicaron arriba); y en cuyo caso, evidentemente, la extensión del «cuaderno», pese al descarte de contenidos, será mayor que la del promedio de los LT del mismo grado escolar.

Ahora bien, se ha mencionado que las «unidades de contenido» del «cuaderno de trabajo» pueden ser semejantes pero al mismo tiempo más breves y sencillas que las de los LT. Es importante dedicar unas líneas a explicar este punto. Primero, debe tenerse presente que estos materiales, al igual que los LT, se organizan en Bloques, y cada uno de éstos, a su vez, en «unidades de contenido», porque sus actividades o ejercicios no pueden presentarse de manera continua e ininterrumpida, unas detrás de otras, aunque éstas no sigan un orden arbitrario sino basado en el que establecen los programas de estudio o, en algunos casos, basado en una estrategia de carácter didáctico (ya que los programas no siempre ordenan sus temas con la lógica con que deberían hacerlo). Entonces, por lo general, se diseñan «unidades de contenido» que comprenden un tema o que agrupan varios temas, y cuya extensión puede ir de una a cuatro páginas; rara vez será mayor. Este margen de extensión varía por distintos factores: la complejidad o el número de temas agrupados, el nivel y grado escolar, y las licencias que se tomen al aspecto. Luego, estas «unidades de contenido» se organizan internamente, y por la lógica con que se plantean las actividades o ejercicios, así como por la relación que éstas tienen entre sí y respecto al «texto expositivo» —cuando lo hay— y a los componentes —los que haya—, dado que ningún elemento o componente se encuentra aislado de los demás o sólo yuxtapuesto, su estructura es similar a la de la secuencia en los LT.

Así, las «unidades de contenido» de los «cuadernos», sin importar el nombre que reciban, son esencialmente secuencias didácticas. Pero secuencias que, más que al desarrollo de los temas del programa, apuntan a la resolución de actividades o ejercicios, y preferentemente a la resolución de éstos en la página, sin la obtención de productos (aunque puede haberlos).¹⁸⁴ De lo cual se sigue que estas secuencias se concentren en puntos específicos de los temas implicados; que puedan tener un «texto expositivo» o no, y que, cuando lo tengan, por lo regular —y a diferencia de lo que ocurre en los LT— éste no predomine frente a las actividades o ejercicios planteados; y, por último, y como consecuencia de lo anterior, que su extensión total sea más breve que la de las secuencias de los LT. A esto último se debe, quizá, la precaución de evitar nombrar estas secuencias como tales, y se prefiera llamarlas «fichas»,¹⁸⁵ lecciones, temas o sesiones, entre otras posibles, aludiendo, según el caso, a su extensión, a su función en la clase, a su contenido o al periodo que comprende su resolución.

B. Obras de consulta

A este grupo pertenecen todos los materiales que, aunque tienen formato de libro y se consideran tales, no se destinan a interactuar con el lector como lo haría propiamente un libro, es decir, no tienen por objeto la lectura continua y

¹⁸⁴ Pero, ¿qué sucede cuando los programas piden *proyectos* como modalidad de trabajo en el aula? Dada la flexibilidad con que pueden diseñarse estos materiales, puede haber dos opciones simples: o bien se mantiene la estructura de secuencia en todas las «unidades de contenido» (dando por hecho que el «cuaderno» sólo reforzará a un LT que sí desarrolle aquella modalidad de trabajo), o bien los proyectos se asimilan a las secuencias, añadiendo a las que corresponda sólo una sección donde se haga un seguimiento del proyecto, que se realizaría de manera paralela a la resolución de las actividades (pero las cuales, a la vez, se encaminarían a su realización). Después de todo, el proyecto, por su estructura, puede considerarse un tipo de secuencia, ya que todas sus actividades se vinculan y organizan a fin de obtener un producto. Ahora bien, desarrollar los proyectos tal como se haría en un LT, simplemente convertiría al «cuaderno» en un LT, o la obra sería un híbrido de ambos (opción que tampoco se descarta).

¹⁸⁵ La «ficha» es la «unidad de contenido» más representativa de los «cuadernos de trabajo». Tiene una extensión de entre dos y cuatro páginas, y se considera cerrada (esto es, comienza y termina en sí misma, y no se conecta necesariamente con las demás). Por lo general, incluye un «texto expositivo» que presenta una síntesis del tema de la ficha y que es, también, muy breve en relación con las actividades que lo acompañan y que forman una secuencia. Este formato incluye además, cualquier componente necesario para la resolución de estas actividades.

prolongada, y en el caso específico de los LT, no plantean actividades ni desarrollan los contenidos de un programa de estudios. Se trata de atlas, diccionarios y enciclopedias, con todos sus tipos y variantes.

Las obras de consulta se incluyen aquí porque, en el contexto de los materiales educativos, aunque comparten los rasgos generales de las obras de consulta “estándar”, dirigidas al público en general, tienen sus propias características. Esto se debe, desde luego, a que se dirigen particularmente a niños, preadolescentes o adolescentes, entre los 6 y los 16 años,¹⁸⁶ según el rango de edad que comprendan,¹⁸⁷ con el propósito de satisfacer sus necesidades como estudiantes. Así, entre sus características pueden encontrarse las siguientes:

- a) Una selección de temas o de contenidos que son susceptibles de abordarse en los niveles y grados escolares a que corresponde el rango de edad comprendido.
- b) Un nivel de profundización acorde con lo que los estudiantes pueden comprender en ese rango de edad y necesitar en esos grados escolares.
- c) Un manejo del lenguaje apropiado para la comprensión, en ese rango de edad, de los conceptos y la información proporcionados. Esto implica que la información se proporcione de una manera directa y simple.
- d) Un formato de manejo cómodo, práctico y sencillo. Ejemplo de lo primero serían los criterios tipográficos, similares a los que se aplican en los libros de texto: tipografía de tamaño e interlínea regular, nunca la primera muy pequeña ni la segunda muy cerrada, a fin de evitar problemas en la lectura, además de la aplicación de color o de negritas para destacar palabras o

¹⁸⁶ No tengo noticia de que haya obras de consulta para niños más pequeños, de cuatro o cinco años, ya que suelen necesitarlas cuando se encuentran ya en primaria, a los seis años, cuando los LT empiezan a incluir pequeñas investigaciones en sus actividades, debido a que los alumnos han desarrollado o están desarrollando ya cierta capacidad de lectura y comprensión que les permite efectuar estas consultas.

¹⁸⁷ A partir de aquí, es necesario tener presente que, cuando hablamos de rango de edad, pensamos más en el principio que en el término. Por ejemplo, si una obra de consulta, un libro de divulgación o un libro de literatura, se elabora considerando que sea apropiado para niños que se encuentran dentro de un rango de edad entre los siete y ocho años, es correcto suponer que tal es la edad preferente para la lectura de ese libro, pero que ello no debe significar una limitante, porque puede servir también para niños de nueve o diez años. De hecho, algunas editoriales, cuando clasifican sus publicaciones bajo el criterio de edad preferente, sólo especifican el inicio, no el término: 6+, 8+, 10+, etcétera. Según el tipo de obra de que se trate, incluso un adulto, con todo derecho, puede utilizarla o disfrutarla.

frases de conceptos importantes. Ejemplo de lo segundo sería la inclusión generosa de iconografía y de información adicional a la principal, ambas útiles a los estudiantes en su trabajo escolar. Ejemplo de lo tercero sería la manera en que los elementos de la página suelen distinguirse entre sí y evidenciar su función y jerarquía.

- e) Ligado a lo anterior, un «diseño visual» de características semejantes al que se utiliza en otros materiales didácticos: a color, con los elementos del formato dispuestos de tal manera que no saturan las páginas sino que, por el contrario, les brinden cierto dinamismo y atractivo. A esto contribuye, además, la calidad de su materia prima, ya que el tipo de papel que se utiliza permite un óptimo lucimiento de imágenes y colores.

Por otra parte, si bien los contenidos de estas obras no necesariamente coinciden con los de los programas de estudio ni se apegan a la normatividad de la SEP para los LT, sí cumplen con algunos requisitos establecidos por la institución, cuando concursan para formar parte de la colección Libros del Rincón, como *obras de referencia* (requisitos de los que se hablará en los siguientes apartados). Pero aun si no lo hacen, al igual que todos los materiales didácticos, deben tener un fundamento técnico-pedagógico que los valide. Éste queda en manos de los autores, cuando se trata de docentes, y en las de un equipo de revisores especialistas en el área educativa.

C. Libros de divulgación

Se encuentran a medio camino entre las obras de consulta y los libros de literatura infantil y juvenil. Se trata de libros que abordan un tema de interés general —por ejemplo, científico, histórico, cultural— para explicarlo de manera que puedan entenderlo los niños o los adolescentes.

Su propósito es doble: por una parte, contribuir al desarrollo de la *competencia lectora* de los estudiantes en todos los niveles y grados de Educación Básica, así como fomentar en ellos el gusto por la lectura; por otra, permitir que esos

pequeños y jóvenes lectores conozcan o tengan acceso a temas cuyas fuentes informativas, cuando no se encuentran a su alcance o son inasequibles, resultan incomprensibles y aburridas para ellos, o incluso contraproducentes para su formación, si el tratamiento de esos temas es inadecuado para los escolares.

Por esto, al igual que las obras de consulta y los libros de literatura infantil y juvenil, los materiales de divulgación se elaboran por rangos de edad, en función de los cuales tienen características como las explicadas en las obras de consulta, por ejemplo:

a) Una adecuación del lenguaje apropiada para las edades comprendidas en cada rango. Esto no sólo implica el uso preferente de expresiones de uso cotidiano —cuando es posible— sobre el de los tecnicismos, o la evitación de citas arbitrarias o de referencias eruditas —a menos que las presente de manera interesante y comprensible para los lectores—, sino una regulación de la “densidad” del texto conforme a la gradualidad que los distingue entre rangos de edad. Una densidad que se observa de manera estructural y semántica:

- Estructural, por la extensión y complejidad de sus unidades sintácticas y de sus párrafos.
- Semántica, primero, en un sentido cuantitativo, por el número de conceptos e ideas que se desarrollan en cada unidad sintáctica y en cada párrafo; y después, en un sentido cualitativo, por el nivel de abstracción en que se sitúa la exposición de este contenido.

Junto con esto —como en los LT— su discurso se apoya en ciertos recursos para ser, además de interesante, empático y ameno. Pero estos mismos recursos tenderán —al igual que en los LT— a ser menos visibles en relación con el incremento de la edad de los lectores.

- b) Un formato que incluye, por lo regular, ilustraciones y secciones de información adicional a la principal.
- c) Un «diseño visual» atractivo, ya que suelen ser a color, con páginas que tienen una disposición dinámica de sus elementos.

En general, estos libros tienen mucho en común con los otros materiales complementarios. Si bien, a diferencia de los «cuadernos de trabajo», no se conectan con los programas oficiales de ninguna asignatura, en ningún nivel y grado escolar; pero sí son regulados con base en principios pedagógicos, dado su propósito didáctico. Además, cuando se pretende incluirlos en la colección Libros del Rincón, en alguna de sus modalidades y de sus series,¹⁸⁸ cumplen con los requisitos estipulados en las bases del concurso, que son, por una parte, responder al perfil de lectores de las series y ser el tipo de obra que se incluiría en ellas; y por otra, en términos generales, poseer cierto nivel de calidad y, en el caso de los libros de divulgación (llamados informativos), ser rigurosos.

Aunque estos dos últimos requisitos sobre su calidad deban ser observados por cualquier editorial, así sus materiales concursan o no, conviene citarlos aquí, no sólo para saber qué debe entenderse concretamente por “calidad”, sino para tener una idea clara de los aspectos que debe cuidarse al elaborar estos materiales.¹⁸⁹ Así, la convocatoria señala que estos libros deben:

1. Poseer calidad literaria. La calidad del texto (original o traducido) sea narrativo, poético, expositivo, de divulgación o cualquier otro, está dada en buena medida por la coherencia de la historia o del tema que se aborda y por el empleo eficaz de la lengua, que sin caer en una rigidez artificial, permanece dentro de un rango comunicativo capaz de establecer los vínculos necesarios para llegar a diferentes tipos de lectores.
2. Poseer, cuando sea el caso, calidad de ilustración. Las ilustraciones también son contenido, y por ello tienen un gran valor significativo; de ahí que deba cuidarse que su composición, estilo, técnica y color sean armónicos con el texto, y que ofrezcan un contrapunto en concordancia con los contenidos, atmósferas y giros lingüísticos.

¹⁸⁸ Las modalidades son Biblioteca de Aula y Biblioteca Escolar: el nombre corresponde exactamente al lugar físico al que deben incorporarse. De acuerdo con la *Convocatoria para la selección de Libros del Rincón. Ciclo escolar 2014-2015* (fracción III), las series son: “*Al Sol solito* tiene libros que se utilizan en preescolar y en los dos primeros grados de primaria; *Pasos de Luna* cuenta con títulos que son leídos en diferentes grados de primaria y algunos de ellos, en preescolar; *Astrolabio* tiene libros que se usan en los últimos grados de educación primaria y algunos también, en primer grado de secundaria; algunos títulos de *Espejo de Urania*, además de utilizarse en secundaria, se usan en los últimos grados de primaria. Todo ello porque los perfiles lectores que se describen no se conciben de manera rígida e inamovible, al contrario, se superponen y se complementan.” (En: <<http://basica.sep.gob.mx/Convocatoria%20SELEC-LR%202014.pdf>>, consultada el 16/11/15.)

¹⁸⁹ Tampoco sobra conocerlos, dado que cada año hay una gran cantidad de proyectos que no aprueban ni este concurso ni el dictamen para LT. Sería útil saber qué, a criterio de la SEP, ha fallado en ellos.

3. Poseer calidad editorial. El texto y las ilustraciones, cuando sea el caso, deben encontrarse adecuadamente incorporadas al soporte físico, de modo que las posibilidades de legibilidad y comunicación sean efectivas; la diagramación y la tipografía habrán de ser armónicas y eficaces como vehículos de la transmisión del pensamiento y la sensibilidad; asimismo, el libro no deberá presentar omisiones ni erratas derivadas de un deficiente cuidado de la edición, ya sea que la obra haya sido escrita originalmente en lengua española o se trate de una traducción.
4. Poseer rigor científico y basarse en datos humanísticos, científicos y técnicos actualizados. Esto es válido tanto para los textos informativos que acompañen a los textos literarios, como para los libros informativos.
5. Atender a la diversidad de lectores y contextos. Los libros además de poseer calidad literaria, gráfica y editorial, deberán ser atractivos para los niños y jóvenes de diferentes medios socioeconómicos y de las distintas regiones y culturas de México.¹⁹⁰

Este último punto es muy importante, pues subraya una característica común a todos los materiales didácticos, incluidos los LT. A la vez, plantea un problema al que debe enfrentarse cualquier autor, editor y revisor técnico involucrado en su elaboración, pero especialmente el autor o los autores de la obra: sin sacrificar la objetividad ni el rigor formal, sin simplificar la información hasta falsearla, ¿cómo ofrecer en un discurso accesible a niños o adolescentes lo que se aprende en las universidades en discursos abstractos, con una terminología específicamente creada para referir sin equívoco estos conceptos y realidades? ¿Cómo renunciar a la postura del experto que domina una materia y la expone siempre a su manera, para aplicarse a la tarea de llegar a las raíces del propio aprendizaje, hasta los conceptos más simples, los que se “dan por hecho” —puesto que se utilizan ya como instrumentos para explicar ideas más complejas—, y desmontar todo un sistema de conocimientos, a fin de reestructurarlo y efectuar una exposición desde el origen, desde el “abecé”, con el objetivo de que sea comprendida por quien apenas se inicia como lector y lleva escaso recorrido como estudiante? Porque, para bien o para mal, no es ni puede ser un estudiante de tal o cual carrera, o un padre de familia por el simple hecho de serlo, ni nadie que no sea un profesionalista, quien se ocupe de escribir estos materiales. Más aún: muchas veces los autores ni siquiera son docentes de Educación Básica. Para bien o para mal, los autores son

¹⁹⁰ *Ibidem*, fracción VI.

lo que se considera “especialistas” en una materia: investigadores, catedráticos, escritores con cierto renombre en su área, muchas veces con intereses ajenos, si no a la educación en abstracto, a la divulgación de información entre lectores infantiles o adolescentes. Así que el problema que estos autores se plantean al escribir estos libros —junto con los integrantes del equipo editorial involucrados— no es la dificultad de que el texto alcance un “rigor científico”, ni que la información se encuentre actualizada, sino que estas virtudes sean compatibles con el tipo de texto que debe ser, según el lector al que se destina. Lo cual implica un problema aún mayor: tomar en serio a estos lectores.

D. Libros de literatura infantil y juvenil

Se conoce de esta manera, en general, a los libros que pertenecen a algún género literario pero se destinan a menores de edad: niños (pequeños y de edad mediana), preadolescentes y adolescentes. Pero aquí debemos separar las obras tradicionalmente consideradas como tales, hayan sido concebidas de esta manera o no —pese a que también lleguen a formar parte del catálogo de publicaciones de una editorial de materiales didácticos—, de las que aquí nos interesan, las que se escriben ahora, inequívocamente, con esta finalidad, en nuestro país, y que es en las cuales se basa esta descripción. Estos libros pueden ser obras originales o adaptaciones de obras literarias dirigidas originalmente al lector adulto. Asimismo, al igual que las obras de divulgación, se elaboran sin relación con la normatividad técnico-pedagógica de la SEP ni con los programas oficiales; pero sí, en cambio, teniendo en cuenta rangos de edad —que en este caso puede partir de los tres o cuatro años—, y de esta manera se clasifican en cualquier catálogo.

Por otra parte, las características formales de estos libros son semejantes a las observadas en otros materiales didácticos,¹⁹¹ las cuales, como en estos casos,

¹⁹¹ También en esto, especialmente semejantes a las de los libros de divulgación. Por lo cual, cuanto se menciona al respecto sobre aquellos libros es válido para éstos, incluso cuanto se refiere al concurso de selección de la colección Libros del Rincón, cuyos requisitos deben cubrir principalmente los libros de literatura, y que dan idea de sus características.

varían en relación con el rango de edad, pero también con el tipo de obra de que se trata. Por ejemplo, es frecuente que los libros para niños muy pequeños sean volúmenes de cuentos —o de un cuento— y que, al margen de que los niños los lean o sus padres los lean para ellos, sean muy breves en la totalidad de su extensión y tengan muy poco texto en cada página —con predominio de la imagen, que es regularmente una ilustración—¹⁹² y una tipografía de gran tamaño. Desde luego, estos rasgos formales son compatibles con su contenido, principalmente con la narración, que intenta ser lo más sencilla y atractiva posible, con el empleo de un lenguaje que hace referencia a hechos y cosas concretas —no, desde luego, a abstracciones: ideas, conceptos— y evita las estructuras sintácticas complejas. Asimismo, el tamaño de los libros es generalmente grande, para el aprecio pleno de la imagen, aunque el volumen sea liviano. Estas características van modificándose conforme incrementa el rango de edad: poco a poco aparecen las narraciones más extensas —hasta que se llega a la novela— y se incrementa la cantidad de texto en cada página —hasta que la imagen pierde su predominio o llega a desaparecer—, de manera que, de una o dos líneas, se pasa al párrafo entero y de éste a dos y más párrafos: condición asociada tanto a la reducción del tamaño de la tipografía y la interlínea como al aumento de la complejidad en las estructuras sintácticas y en los párrafos. También las ilustraciones disminuyen en cantidad y tamaño y los colores pierden “vivacidad”. Pero las características externas de los libros cambian también con el incremento de la edad de su lector, ya que, en la medida de que deben servir más para la lectura que para contemplación, sus dimensiones se vuelven más compactas y cambia el tipo de papel, de estucado a bond o cualquier otro usado en los libros “estándar”, según el cuidado que preste cada editorial a la calidad formal de sus publicaciones.

¹⁹² En los libros para niños muy pequeños ocurre lo contrario de lo que generalmente se aprecia en un libro ilustrado, donde las imágenes acompañan al texto: en aquéllos, la base es la imagen, acompañada por una o dos líneas que, más que narrar, sirven de estímulo a la imaginación. A partir de lo que muestra la ilustración, los pequeños lectores crean la historia, y las líneas de texto apenas sirven de apoyo para este impulso.

Junto con estos cambios, se producen otros, más profundos, que afectan, para decirlo en términos tradicionales, a la *forma* y al *contenido* literarios. De manera lógica, el aumento de la edad de los lectores exige, por ejemplo, en el caso de las obras narrativas —que son las predominantes—, historias y narraciones que, si bien no llegan a ser intrincadas, tienden a ser cada vez más complejas; esto es, pueden romper con la linealidad y usar distintos planos temporales, incluir cierta variedad de personajes y, desde luego, romper con los estereotipos. Asimismo, sea que la obra se inserte dentro del género fantástico o realista, de ciencia ficción o de aventuras, dentro o fuera del ámbito de lo cotidiano, la temática de estos libros nunca se distancia del margen de asuntos que conciernen y preocupan a los niños, preadolescentes o adolescentes: la relación con sus pares y con su familia, sus preocupaciones como estudiantes, los primeros enamoramientos, el temor natural a lo desconocido (o, por el contrario, la fascinación hacia ello), el deseo de destacar (o no destacar) en un grupo, la búsqueda de la verdad, entre otros.

No obstante, pese a estos cambios, que responden a la evolución natural de los lectores —a su proceso de maduración y ampliación del conocimiento del mundo, de la realidad y de sí mismos—, no se afectan otras características de los libros, a las que podemos considerar “variables constantes”, relacionadas ya con su aplicación como materiales didácticos. Por una parte, al tratarse de textos que sirven al fomento del gusto por la lectura (y al desarrollo de la competencia lectora), enfrentan como reto principal despertar el interés de los lectores desde las primeras líneas y sostenerlo hasta la última: cualidad que obliga a equilibrar su originalidad y cualquier tendencia a la experimentación formal con la aplicación de fórmulas narrativas de eficacia comprobada (por ejemplo, el suspenso constante, la adjetivación que define a los personajes, la falacia patética). Por otra parte, al cumplir una función didáctica en el marco de la Educación Básica, aunque no sigan normas estrictas —concuran o no para integrarse a la colección Libros del Rincón, de la SEP—, sí parten de ciertos principios, como evitar las temáticas polémicas y los mensajes “negativos”, y, en cambio, ser portadores de valores éticos. Esto implica que las historias tengan, comúnmente, “finales felices”, que se dé a sus situaciones giros “positivos” y que se evite el trato discriminatorio hacia

cualquier grupo o sector social, representado por medio de uno o más personajes. De aquí se sigue que el uso del lenguaje sea cuidadoso, y que evite las altisonancias, especialmente aquellas palabras o expresiones que tienen como propósito el agravio de una persona, por considerarse una forma de violencia. Asimismo, y en relación con el rango de edad, la amplitud del vocabulario también es variable: aunque resulta muy complicado saber qué palabras conoce un niño o un adolescente lector promedio, sí puede tenerse una idea de cuáles difícilmente usaría en la vida cotidiana, por lo que éstas se omiten o, si resultan indispensables en la narración, se explican en un glosario, tal como se hace en los LT.

Todo lo anterior nos conduce a preguntarnos qué son estos libros. ¿Son sólo materiales didácticos o puede considerárseles obras literarias, como las que admiten los cánones académicos? ¿O son ambas cosas a la vez? ¿Pero, si es verdad esto último, cómo podrían serlo si la literatura como tal no sirve a fines “prácticos”? Aunque no es materia de este trabajo responder a tales interrogantes, estos planteamientos son ineludibles, ya que un aspecto de estas obras los define como materiales didácticos: su función en el contexto pedagógico (de la cual se desprenden sus características); pero otro escapa a estos mismos criterios y los coloca a otro nivel, justamente en la categoría del arte: cuanto hay en ellos de literatura verdadera. Lo mismo podría señalarse de muchas ilustraciones que se incluyen en estos libros y que tienen gran calidad: sirven a un propósito, pero hay en ellos originalidad, la aplicación de una técnica, en muchas ocasiones un estilo propio y plenamente identificable: la firma inconfundible de un autor.¹⁹³ Así que, o son pequeñas obras de arte u obras de un arte pequeño (un arte menor). O son artesanías. Esto dependería del concepto de arte con que se les juzgue.

En el caso de la literatura infantil y juvenil, puede tratarse de “literatura ancilar”, como llama Alfonso Reyes en *El Deslinde* a la que sirve a alguna finalidad fuera de sí misma; y, por extensión, en el caso de las ilustraciones, puede tratarse de “arte ancilar”, ya que también sirve a una finalidad. Pero conviene hacer aquí una

¹⁹³ Me permito mencionar sólo un ejemplo de un destacado ilustrador-artista: el diseñador uruguayo Carlos Palleiro (Montevideo, 1945), que radica en México desde 1976 y que ha ilustrado libros de la SEP y de diversas editoriales. Parte de su obra, bajo el nombre de *La fauna fantástica*, se exhibió en el Museo Carrillo Gil en noviembre de 2012, pero antes ha podido apreciarse en varios LT.

distinción: las ilustraciones, con todas las libertades que impliquen en cuanto a su técnica de trazo, con toda la originalidad que haya en ellos, se elaboran comúnmente por encargo, a partir de los contenidos del texto; pero éste, en cambio, no. Al menos, no por lo regular.¹⁹⁴

El autor de un libro de literatura infantil, sin la imposición externa de un tema ni de un argumento, escribe una obra, con base en ciertos principios —que validan su adjetivo, el género al que pertenece—, e independientemente de que ésta se ilustre o no. Su intención es ofrecer una historia entretenida para los lectores —cuyo perfil conoce y tiene claro—, no predicar sobre el bien y el mal (los valores que transmiten estos libros no suelen ser evidentes, es decir, no se presentan de una manera obvia, como una “moraleja” en la fábula tradicional, o estos libros serían aborrecidos por los lectores). No obstante, para ello, como el autor de una novela de terror, policiaca o “rosa” —reconocidos géneros menores—, pero también como el autor de obras favorecidas por la crítica —de literatura “legítima”— que ha encontrado la fórmula del éxito, se ajusta a ciertas reglas y condiciones: los principios anteriormente señalados. Éstos lo limitan pero también lo guían. Sin embargo, ¿ha seguido una “receta”? ¿Ajustarse a algunos principios invalida la calidad literaria de su obra, en especial cuando está obligado a cumplir el requisito de la originalidad, cuando debe ser tan ingenioso que sorprenda a sus lectores y evite su aburrimiento?

Entonces, al final, pese a seguir directrices, así trabaje con talento o con oficio, o con ambos, al escribir una obra original, capaz de retener la atención de lectores inquietos, el autor ha escrito una obra literaria. Aun si la obra es susceptible de pasar por una revisión técnica y de tener modificaciones posteriores —ya que con estas obras se procede como con los LT y el resto de materiales didácticos: se solicita al autor tantos cambios como sea necesario y como él esté dispuesto a

¹⁹⁴ No he sabido de libros en que sea el texto el que se escriba por encargo, para acompañar a las ilustraciones. Sin embargo, esto no significa que no pueda haberlos. Pienso, concretamente, en aquellos donde predomina la imagen, para niños muy pequeños, y donde aparentemente ha sucedido esto, aunque para montar una historia, aunque sea en imágenes, se necesita un guión, es decir, un texto. Y si bien el ilustrador mismo escribiera éste, el punto de partida seguiría siendo el texto. El ilustrador, entonces, sería, además del autor de las imágenes, autor o coautor del texto; y, por extensión, también autor o coautor de la obra íntegra.

hacer, a fin de reparar fallas elementales, de la narración misma, o modificar problemas de fondo, incompatibles con los principios referidos—, porque esto también llega a ocurrir con las obras literarias “auténticas”,¹⁹⁵ cuando no son tan buenas como para publicarse como están, ni tan malas o carentes de interés como para rechazarlas del todo.

Tal vez, más que materiales didácticos, deba considerarse que los libros de literatura infantil y juvenil son, ante todo, libros artísticos. Un género de arte peculiar, en el que a veces destaca el dibujo y a veces el texto, a veces hay una fusión perfecta entre ambos elementos, y a veces solamente hay texto. Cuando hay texto e imagen, es un híbrido de arte visual y literatura, y como tal obra singular podría juzgársele. Cuando sólo hay texto, literatura. Si se quiere, en este segundo caso, puede tratarse un “género menor”, por atenerse a algunas fórmulas, debido al sector social al que se dirigen, pero no carentes de cualidades y de valor artísticos. En ellos, esto puede ser lo principal, ya que no su función didáctica, que, siendo una de sus características, no determina su existencia, su razón de ser, a diferencia de lo que ocurre con los otros materiales. No están hechos para “transmitir” valores éticos; pero lo hacen, como podría hacerlo —o dejar de hacerlo—, en general, cualquier novela, cuento, poema, obra dramática. Porque, en realidad, no los transmiten: fomentan la reflexión en ellos; en el mejor de los casos, su adopción, con la actitud positiva de los personajes, con el trato igualitario e inclusivo, con la evitación de los estereotipos o el combate abierto contra ellos, y con el “final feliz”. Algo que muchos autores universales (“para adultos”), consiguen situándose en el polo contrario. Estos libros tampoco están hechos *para* el ejercicio de lectura, ni siquiera para estimularla; pero sirven para esto, como pueden hacerlo los cómics y algunas revistas de trivialidades: publicaciones que además pueden aventajarlos por su atractivo visual. Con la

¹⁹⁵ En este sentido, el procedimiento cambia en los LT: aunque hay editoriales cuya política es “respetar” el original de autor, dejando completamente en sus manos todos los cambios necesarios, ateniéndose a los que éste pueda o quiera hacer, como quiera que los haga, en la mayoría se impone un límite para ello. Si el autor se muestra renuente o incompetente para efectuar esos cambios, se cambia de autor y de originales (si éstos son pésimos y hay tiempo para reiniciar el proceso), o un editor, con el apoyo de otros colaboradores (otro editor, un revisor técnico) se encarga de modificar o reescribir el texto. Desde luego, el procedimiento es distinto porque, en su mayoría, los LT son obras por encargo.

diferencia de que los libros de literatura no falsean ni violentan la realidad —ni siquiera cuando las historia pertenecen al género fantástico, porque subyace el apego a la realidad—, garantizan la comprensión del texto y, aunque emplean un lenguaje coloquial, están —para decir esto, también, en términos tradicionales— *bien* escritos.

¿En qué momento se concilian la “función literaria” —que “se agota en sí misma” y no tiene fines “prácticos”— y la “función didáctica”? Tal vez sólo en el perfil del lector a que se destinan, y por el que se restringe libertades, se aplica ciertas fórmulas y se adopta formatos específicos. Porque, a diferencia de otro tipo de libros de literatura, que, por el simple hecho de quedar al alcance de los menores, pueden ser leídos por ellos, les resulten apropiados o no, los que aquí nos interesan han sido hechos especialmente para ellos. Ante todo, como obras de entretenimiento, como cualquier literatura. Pero son sus características, traducidas ya en restricciones (o condiciones), fórmulas y formatos, y el contexto en que se leen, lo que los convierte en materiales didácticos.

Concluye aquí la descripción general de los materiales didácticos impresos que, comúnmente, sirven de apoyo al trabajo de base, con el LT. Por ello, he tenido que dejar a un lado otros, que, siendo abundantes y variados, se presentan en soportes electrónicos. Pero, en los que aquí nos interesan, este apoyo se presenta de manera directa, como un refuerzo efectivo al tratamiento de los contenidos programáticos en el LT, sea por medio de actividades y ejercicios («cuadernos de trabajo», en sus distintas especies) o por medio de información adicional (obras de consulta, libros de divulgación). Por lo general, este apoyo es impuesto por la dinámica de trabajo, en el aula, aunque en ocasiones los alumnos recurren a estos materiales por iniciativa propia. En otros casos este apoyo es indirecto, relacionado con el interés personal más que con el trabajo obligatorio, consecuencia de la indagación voluntaria en busca de información (también libros de divulgación) o de distracción (libros de literatura infantil y juvenil, que se encuentran tanto en la biblioteca del aula como en la biblioteca escolar); pero

repercute de igual manera en la formación de los estudiantes. No obstante, por sus características, todos estos libros, cuando sirven para el trabajo escolar, también invitan a la lectura voluntaria y “ociosa”; y cuando se destinan a la lectura, sirven también para el trabajo escolar. Asimismo, están hechos para que, de una u otra manera, puedan trascender el aula y el contexto escolar, e integrarse a la vida cotidiana de los estudiantes, ya no como alumnos inscritos en algún nivel y grado escolar de Educación Básica, sino como lo que son ante todo: niños, preadolescentes o adolescentes.

Capítulo 2

Descripción estándar del proceso de edición del libro de texto

2.1. Definición del proceso

Para explicar el *proceso de edición* de los libros de texto es pertinente definirlo y diferenciarlo de lo que podemos llamar *proceso editorial* y de lo que se considera propiamente la *edición de un texto*, pese a que, como sucede con otras expresiones, en el uso cotidiano éstas se confunden entre sí y son utilizadas de manera indistinta. Más aún, al definir el verbo *editar*, el *Diccionario de la Real Academia Española* nos provee de las siguientes acepciones, que involucran a la vez los conceptos anteriores:

- 1.tr. Publicar por medio de la imprenta o por otros procedimientos una obra, periódico, folleto, mapa, etc.
- 2.Pagar y administrar la publicación.
- 3.Adaptar un texto a las normas de estilo de una publicación.
- 4.Organizar las grabaciones originales para la emisión de un programa de radio o televisión.
- 5.tr. Inform. Abrir un documento con la posibilidad de modificarlo mediante el programa informático adecuado.

Por su parte, el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, se conforma con la primera acepción, ya que lo define simplemente como “hacer de un procedimiento mecánico múltiples ejemplares o copias de una obra escrita, de un grabado, un disco, video, etc., para venderlos o difundirlos”, y lo considera equivalente a *publicar*.

En cuanto al sustantivo *edición*, el *DRAE* tiene también varias acepciones, aunque la única que se aproxima al proceso de realización es la que lo define como “producción impresa de ejemplares de un texto, una obra artística o un documento visual”. Todas las demás se refieren al resultado de este proceso, como el ejemplar o la colección terminada, entre otras que se alejan ya del contexto de las publicaciones impresas. Lo mismo sucede con el *DUE*, de Moliner, que lo define como “conjunto de todos los ejemplares de una obra escrita que se hacen de una vez, con los mismos moldes”. Esto es, en ambos casos se rodea el

proceso, al que apenas se alude (como “administrar una publicación”, “producción impresa”, en el *DRAE*), al referirse tanto al producto resultante (el ejemplar o la colección) como a las acciones posteriores a ese proceso (la impresión, la publicación).

Sin embargo, *edición* también significa una acción precisa: preparar un texto —llamado comúnmente *original de autor*— para su publicación. Preparación que consiste en revisarlo, es decir, en leerlo para conocer su contenido y sus características, corregirlo o modificarlo si es necesario, y “adecuarlo” o “adaptarlo” al *formato* —la “plantilla”— de la publicación. Esto es: dentro del contexto editorial, someterlo a un proceso que, como tal, consta de fases y pasos ya organizados y definidos, los cuales, si son “fijos” o han sido estandarizados, conforman, en realidad, un procedimiento.

Inicialmente, este proceso o procedimiento es común a cualquier publicación, pues, cualquiera que sea el tipo de texto de que se trate y cualquiera que sea el medio —electrónico o impreso— en que se publique, siempre hay un original de autor —breve o extenso— y siempre se efectúa en él algún tipo de revisión que implica la posibilidad de operar sobre él alguna especie de modificación, corrección o adecuación.¹⁹⁶ Éstas pueden considerarse las “constantes”. Ahora bien, en qué consistan exactamente esas acciones, en qué orden se realicen, bajo qué criterios, con qué rigor y por quién, son las “variables” que dependen tanto del tipo de publicación de que se trate como de factores circunstanciales: el lugar donde se efectúa, las personas involucradas en esta actividad, los objetivos que se persigue, etcétera.

No obstante, este mismo proceso o procedimiento, en su conjunto, es apenas una fase de un proceso mayor, al que aquí se ha llamado *proceso editorial*, o

¹⁹⁶ Puede observarse que el proceso de edición replica al proceso de creación, ya que, como es de sobra conocido, al escribir un texto hay también una fase de revisión que supone distintos tipos de modificación, así se les considere correcciones o mejoras: reemplazos, supresiones, adiciones, reubicaciones. De ninguna manera una y otra actividad pueden llegar a confundirse, ni siquiera cuando las modificaciones del proceso de edición lleguen a ser profundas y sustanciales, e incluso conducir a una transformación completa del original. Si esto último sucede, no será porque ambas actividades se hayan fundido en una sola, o porque la primera haya “invadido” a la segunda —y se haya sumado, como uno más, a los pasos de revisión, corrección y adecuación—; sino porque se ha regresado al proceso de creación, de donde es necesario partir nuevamente para reiniciar el de edición, puesto que toda alteración del texto conduce a la repetición, total o parcial, del segundo.

producción editorial, y que va más allá del trabajo directo con un texto e involucra aspectos de otros órdenes: financieros, legales, de mercado, de diseño, de impresión, de promoción, de distribución, etcétera. Si el proceso de edición comienza con el original de autor y termina en algún momento determinado previo a su publicación, el proceso editorial puede iniciarse antes de que exista un original de autor, y continuar incluso después de que la publicación ha salido a la luz, a veces prolongándose indefinidamente. Esto depende tanto del tipo de publicación de que se trate como del concepto que tiene cada editorial de lo que es y en lo que consiste cada uno de sus procesos y subprocesos, así como de las condiciones en que éstos se llevan a cabo.

Ahora bien, es en este punto donde debemos diferenciar el *proceso de edición* de lo que es propiamente la *edición de un texto*. Arriba se mencionó que el primero, en tanto que preparación del texto, comprendía la revisión de éste, su corrección o modificación, o ambas —si cualquiera de éstas fuera indispensable—, y la adecuación de ese texto a un formato. La edición, como actividad específica, como acto de *editar*, es, en rigor, la “adecuación” mencionada, si por esto se entiende un “ajuste” del texto que —se supone— ya no implica modificaciones que afecten al contenido (como en la etapa de creación) y que tampoco se sitúen a nivel del uso del lenguaje (como sucede con la corrección, cuando ésta es la que se conoce como “corrección de estilo”). Sin embargo, según el tipo de publicación de que se trate y la manera en que se conduzca el proceso de edición, estos “ajustes” serán más o menos complicados, se observarán en distintos aspectos y se entrometerán o no —o, al hacerlo, lo harán en mayor o menor medida— en cuestiones que corresponden a otras actividades (la creación, la corrección).

Generalmente, por editar se entiende *cortar*: cortar para ceñir, simplificar o “pulir” (entendiendo por esto último “mejorar expresivamente”) el texto. Según el caso, se perseguirá cualquiera de estos propósitos, dos de ellos o los tres; si bien, cualquiera de ellos puede conducir a los demás. Pero, entre estas acciones, solamente la “simplificación” se limita a la *reducción*, efectuada por supresión y trueque de vocablos. Las otras dos amplían el concepto de edición, ya que pueden

requerir la ampliación del texto, su reorganización (por ejemplo, la reubicación de segmentos; la división en apartados y subapartados, inexistentes en el original) y la adición de elementos (los títulos de esas divisiones, imágenes). Asimismo, la edición —cuando no la corrección “de estilo”— involucra la aplicación de los llamados *criterios editoriales*: fundamentalmente, el uso de tipografías distintas pero específicas y la homologación o uniformidad de patrones de enunciación, para distinguir tipos y funciones entre segmentos de texto y facilitar la lectura. Todas ellas, acciones que se efectúan primariamente sobre la cuartilla (en Word)¹⁹⁷ y que sólo de manera incidental se extienden a la página formada o diagramada (actualmente en InDesign). Por esto, la edición comienza y termina no sólo sobre el texto, que es el original de autor ya revisado y corregido —aunque la corrección, cuando es “de estilo”, puede hacerse después de esta fase—, sino también sobre la cuartilla. En cambio, el proceso de edición, aunque también se inicia sobre el original de autor, continúa en la página diagramada, al comprender lo que se conoce como “lectura de pruebas”, donde se realizan los últimos ajustes del texto al formato de la publicación.

En suma, la *edición* es una serie de operaciones que se realiza sobre el original de autor, con la finalidad tanto de afinar en él algunos detalles de forma o presentación como de adaptarlo al formato en que va a publicarse. Esta actividad, a la vez, forma parte de la preparación del texto para publicación, llamada *proceso*

¹⁹⁷ Se entiende por *cuartilla* cada “pagina” de un original mecanografiado o capturado en Word, presentada en hoja blanca estándar (tamaño “carta”), por una sola cara, y cuyo contenido no necesariamente —y, por el contrario, casi nunca— coincide en extensión con el de la página formada o diagramada. Según Roberto Zavala Ruiz (“Terminología del papel y del libro”, *El libro y sus orillas*, p. 18) su nombre significa “cuarta parte de un pliego”, entendiéndose por *pliego* “una hoja grande de papel, extendida o doblada, impresa o en blanco”. No obstante, debe tenerse en cuenta que, con el paso del tiempo, la extensión de la cuartilla ha cambiado. Anteriormente, con hojas mecanografiadas, debía constar de 28 líneas (o su equivalente, contando las líneas en blanco), con aproximadamente 64 “golpes” por línea. En Word, el parámetro es cada página de Word con una tipografía determinada (para el original de autor, previo a la edición, regularmente Arial o Times New Roman, por ser comunes a Word PC y Mac, con un puntaje variable entre 10 y 12, con interlínea en 1.5 o doble) o son los “caracteres con espacios” (por lo regular, entre 1700 y 2500). La tipografía con cualquiera de los puntajes o interlínea señalados concuerda con el rango de los “caracteres con espacios”, por lo que, en el ámbito editorial, cuando se trabaja con cuartillas que tienen un cuerpo de texto discontinuo, con uso de tipografías de distintos tipos y tamaños o intervenido por otros elementos (organizadores gráficos, tablas, imágenes), para fines de pago por cuartilla, suele tomarse como unidad de medida los “caracteres con espacios”, a partir de los cuales se efectúa el cálculo correspondiente.

de edición, que implica otras actividades, previas y posteriores a la edición misma. Finalmente, este proceso se inserta dentro de otro, al que aquí denominamos *proceso editorial*, que ya no tiene relación directa con el texto sino con la obra o con la publicación a la que ella pertenece, y que involucra a distintas áreas de trabajo, pues observa aspectos de impresión, comerciales, de distribución, etcétera.

Como el propósito de este trabajo es describir el proceso de edición en los LT, es necesario precisar en qué consisten todas las actividades mencionadas hasta ahora: revisión, corrección, adecuación. Para esto, sólo tendremos en cuenta el proceso editorial —en su totalidad— como punto de referencia, pero no nos extenderemos en él, salvo por las fases que, en el caso específico de estos materiales didácticos, se consideran parte del proceso de edición, aunque en otras publicaciones queden fuera de él. Por el contrario, será necesario dedicar un espacio a describir la edición —o “acto de editar”— como tal, en tanto que se trata de una fase más —la fase nuclear, pero sólo una más— dentro del proceso de edición.

2.2. Proceso de edición en LT

Se ha mencionado antes que el proceso de edición es tal proceso porque se trata de una actividad cuya realización implica una serie de pasos o fases convencionales, pese a que cada editorial —se trate de una empresa o de una institución— tiene sus propios usos y protocolos. También se ha mencionado que, si este proceso se ha estandarizado y sus fases y pasos —ya definidos y organizados— son “fijos”, aplicables siempre a casos análogos, puede considerarse un procedimiento y supone una forma metódica de trabajo. Si esto no sucede con todas las publicaciones, al menos puede ocurrir con publicaciones del mismo tipo, pues cada uno exige seguir una ruta de producción específica que responda a sus propias necesidades, independientemente de las variantes que implican tanto los usos y protocolos de cada editorial como los factores circunstanciales (fig. 15, pág. 211).

Ahora bien, al referirnos a los materiales educativos, y específicamente a los libros de texto, no es aventurado afirmar que el proceso de edición es un procedimiento —aunque aún no se haya definido como tal—, debido a que todos estos libros tienen esencialmente las mismas características y, en consecuencia, a que todas las formas de trabajo convergen en las mismas fases básicas. Así, es posible determinar cuáles son éstas y describirlas *grosso modo*, previa advertencia de su probable variabilidad.

En suma, estas fases básicas son: *planeación, autoría, revisión, corrección de estilo, edición, diagramación, lectura de pruebas y revisiones posteriores*. Entre ellas o como parte de ellas se insertan subfases o interfases, según los usos de cada editorial. Aquí consideraremos algunas de éstas al exponer la fase con la que se asocia cada una de manera más estrecha o de la cual forma parte. A la vez, el proceso, en su totalidad, puede dividirse en tres momentos o etapas fundamentales, con base las cuales efectuaremos su exposición, y que aquí llamaremos: *I. Etapa de planeación, II. Etapa de ejecución, y III. Etapa de revisiones posteriores*.

Asimismo, al efectuar la descripción de cada etapa y de las fases que comprende, nos referiremos a los agentes editoriales involucrados directamente en ellas: autor, editor, corrector, revisor técnico, diseñador, investigador iconográfico, etcétera. No obstante, es necesario señalar desde ahora que en todas ellas hay un agente común, que monitorea el proceso en su totalidad y no se concentra únicamente en una fase. Este agente común puede recibir el nombre de *editor*, *editor sponsor*, *editor senior*, *editor junior*, *coordinador de proyecto*, *líder de proyecto* o algún otro, de acuerdo con el organigrama de cada editorial, con el significado que se da en cada editorial a cada una de estas denominaciones y, en consecuencia, con las funciones que se asigna a estos cargos. Aun así, cualquiera que sea el nombre que reciba, quien realiza esta función —preparado o no para ella— debe ser, ante todo, un editor.

En la práctica, el organigrama de una editorial puede establecer que haya, en realidad, dos agentes involucrados en el proceso de edición de un LT: el editor *senior* y el editor *junior*; el coordinador de área y el editor; el gerente editorial y el editor; el editor *sponsor* y el editor, etcétera. Sin embargo, cuando esto sucede, uno de ellos suele observar “de lejos”, sin interactuar directamente con el texto —a menos que las circunstancias lo obliguen a hacerlo—, ya que su función es coordinar el proceso en una serie de libros —y no en uno solo—, además de ocuparse en otras actividades de carácter administrativo (que también forman parte del proceso editorial, aunque ya no del de edición). Por ejemplo, si se trata de un coordinador de área, y ésta corresponde a un nivel escolar —primaria o secundaria—,¹⁹⁸ se ocupará de monitorear el proceso de edición de los libros de

¹⁹⁸ El área o departamento editorial puede organizarse de distintas maneras, en subáreas o gerencias, según criterios específicos. Si el criterio son los niveles escolares, puede haber, por ejemplo, una gerencia para Educación Básica, otra para educación media y otra para educación superior. Y dentro de la gerencia de Educación Básica, puede haber una coordinación de preescolar, otra de primaria y otra de secundaria. Por último, cada coordinación puede subdividirse el trabajo destinando un editor o equipo de editores a cada grado o asignatura. En cambio, si el criterio para dividir el área editorial son las asignaturas, es posible que haya una gerencia por cada una de éstas, y que ella, así se subdivida o no en coordinaciones, se ocupe de editar los libros de todos los niveles y grados escolares correspondientes. Estas divisiones y subdivisiones del área editorial dependerán, por supuesto, tanto del criterio de la dirección editorial como del tamaño de la empresa y de sus objetivos de mercado; y de ellas dependerá, a la vez, el perfil requerido para los editores que deben integrar el equipo.

todos los grados que forman parte de la serie o las series que se produce para ese nivel dentro de un periodo determinado. En cambio, el editor asignado para trabajar directamente con el proyecto en cuestión está en contacto directo con el texto, lo observa “de cerca” y, de ser necesario, interactúa con él al participar de manera activa en el cumplimiento de algunas de sus fases, sin delegarlas a otros agentes. Este editor es al que me he referido en el párrafo anterior, y puede trabajar solo o con el apoyo de un asistente, según las cargas de trabajo y la complejidad con que se ha establecido el proceso.¹⁹⁹ Respecto al último, el asistente, en rigor debe ser capaz de cumplir todas las funciones de un editor —y como tal, puede tratarse de un editor formado o principiante—, aunque sin contar con todas las prerrogativas ni responder a todas las obligaciones del primero. Por ello, sea como parte de la dinámica de trabajo establecida o de manera incidental, puede contar entre sus tareas la de monitorear el proceso de edición, sea de uno, varios o todos los libros designados a su equipo, aunque el resto de sus actividades, o su función en las que comparta con el editor, sea distinta. No obstante, en ocasiones, por factores circunstanciales, las labores que corresponden al editor y a su asistente se confunden y ambos, durante todo el proceso de edición o en un momento de éste, desempeñan las mismas funciones. Pero, independientemente que se trate de una, dos o tres personas quienes, a distinto nivel, se ocupen de conducir, monitorear o coordinar el proceso, y al margen del cargo que ocupen, aquí identificaremos con la figura de *editor* a quien realiza esta tarea y trabaja directamente con el texto.

¹⁹⁹ En algunas editoriales se identifica al editor *senior* con el editor a cargo del proyecto, y al *junior* con su *asistente*. En otras, sólo existen las figuras de editor y asistente. En otras, sólo hay un editor *sponsor*, que coordina los proyectos con la colaboración de editores externos (*freelances*), sea que delegue en ellos la función de “editor a cargo” o que se ocupe él de esta función y delegue en aquéllos sólo un trabajo específico, como la edición o la lectura de pruebas (por lo que los externos funcionan como *proof readers*).

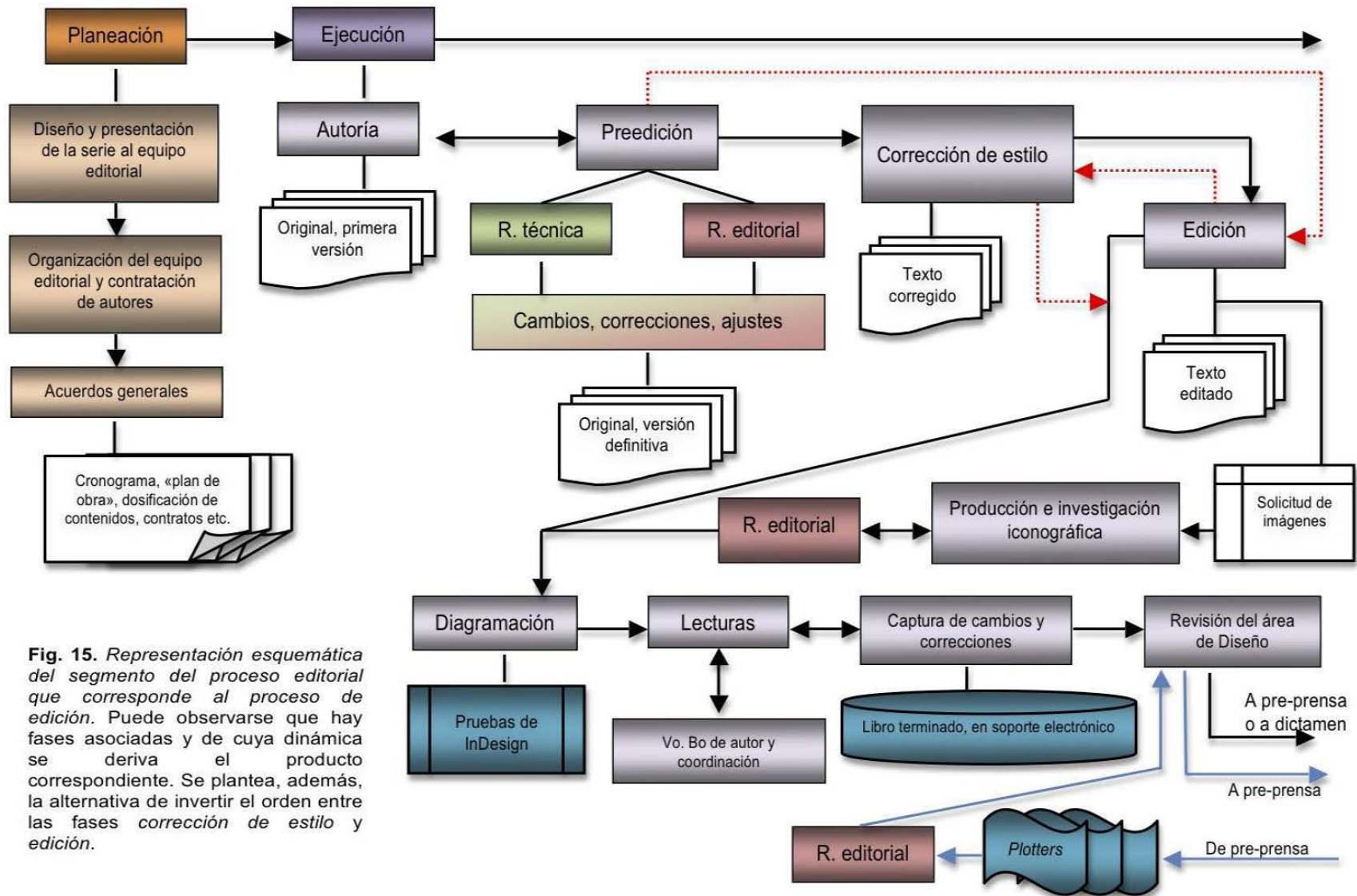


Fig. 15. Representación esquemática del segmento del proceso editorial que corresponde al proceso de edición. Puede observarse que hay fases asociadas y de cuya dinámica se deriva el producto correspondiente. Se plantea, además, la alternativa de invertir el orden entre las fases *corrección de estilo* y *edición*.

2.2.1. Etapa de planeación

La fase de planeación a que me he referido previamente puede considerarse una etapa completa: todo el periodo que sucede a la decisión de editar una serie de libros para un nivel escolar (o para todos los que comprende Educación Básica: de preescolar a secundaria)²⁰⁰ y que precede a la recepción de los originales de autor (hecho que, como se verá más adelante, consideramos aquí dentro de la etapa de ejecución). En ella se esbozan o establecen las características de la serie en general y de cada libro en particular, y se definen tanto las actividades que debe realizarse para cumplir el proyecto como el calendario de periodos de realización de cada fase del proceso.

Por ello, en esta fase intervienen, en distintos momentos, varios agentes del proceso editorial: director editorial, gerentes o directores de área (tanto editorial como de diseño), coordinadores, editores, diseñadores. Unos y otros se encargan de decidir cuestiones diversas, según sus funciones. Por ejemplo, los primeros (el director y los gerentes o directores de área) pueden concebir el proyecto, establecer el plazo de entrega final y proponer las características generales; mientras que el coordinador, en conjunto con los editores, el coordinador del área de diseño y diseñadores, pueden acordar tanto las características específicas de los libros como los periodos de realización de cada una de sus fases. La aportación de cada uno de estos agentes varía según los protocolos de cada editorial; pero, por lo regular, los editores o el coordinador, o ambos, están involucrados en el diseño estructural de la serie, ya que son quienes conocen los contenidos programáticos de cada asignatura y el marco normativo (enfoque pedagógico, lineamientos de la SEP) que sirve de fundamento a estos materiales.

²⁰⁰ Nos concentramos en el segmento de la planeación editorial que es posterior a los análisis y acuerdos administrativos correspondientes dentro del proceso editorial. Aunque en LT el mercado está muy definido, las editoriales deben actualizarse constantemente respecto a las condiciones de éste, a las necesidades pedagógicas que van gestándose y generándose y a las demandas de alumnos y profesores respecto a los materiales educativos a partir de su interacción con ellos en el aula de clases. Para cuando el proceso editorial llega a la etapa de planeación, ya se cuenta con estos antecedentes y, desde luego, se dispone, en el terreno administrativo, de un plan de proyectos para corto, mediano y largo plazo (el “plan editorial” anual), así como de un presupuesto y un respaldo económico para solventarlos.

Debe tenerse presente que, aunque puede establecerse de antemano un «diseño visual» y un diseño pedagógico-estructural, válidos para todos los libros de una serie, con base en la normatividad y con una idea superficial de los requerimientos de cada nivel escolar, debe contrastarse estas propuestas iniciales con los contenidos programáticos de cada asignatura y adaptarse aquéllas a las necesidades de éstos. Entre los criterios estético y funcional, el segundo siempre es el más importante y el prioritario.

Además de lo anterior, esta etapa comprende la elección de los autores de cada LT, así como de los colaboradores externos a la editorial que participarán en los proyectos: editores, correctores, revisores técnicos, diagramadores, investigadores iconográficos, ilustradores, fotógrafos. Respecto a los colaboradores, tanto la elección como el contacto con ellos llega a realizarse una vez que se ha iniciado la segunda etapa, la de edición, e incluso cuando es ya necesario que intervengan para cumplir la fase en que son requeridos; sin embargo, una conducción adecuada del proceso motiva a hacerlo desde la etapa de planeación, por lo menos para asegurar su participación en el proyecto, pese a que generalmente deban transcurrir varios meses entre la planeación y la fase en que intervienen. También puede hacerse en un periodo intermedio, por ejemplo, poco antes de que los autores entreguen la primera remesa de la primera versión de sus originales. Pero, idealmente, durante la etapa de planeación debe tenerse al menos una idea de quiénes serán las personas en las que puede delegarse las actividades que no realizará el equipo editorial y de diseño interno, y en cada caso contar con varias opciones.

Con los autores, el proceso de elección puede ser más complicado. Ante todo, debe tenerse presente que los LT son, en su mayoría, obras por encargo, salvo casos aislados en que un autor hace una propuesta, con un proyecto en proceso de elaboración o terminado, la presenta al director editorial o al director del área de edición y, si éste decide aceptarla, se procede a planear el proceso de edición.²⁰¹ Sólo en este caso podría considerarse que un LT es verdaderamente

²⁰¹ Es más raro aún, pero también posible, que un autor con experiencia suficiente para hacerlo, llegue a la editorial con un LT completamente terminado (escrito en su totalidad, corregido, editado

una “obra de autor”. En general, debe disponerse primero del diseño del proyecto, en una versión preliminar o definitiva, antes de que la editorial entre en contacto con las personas que tendrán a cargo la autoría de un LT. Además, las editoriales con amplia trayectoria cuentan con autores de confianza, sea porque han demostrado un desempeño aceptable en uno o más proyectos o porque los libros que ellos han escrito tienen buena aceptación en el mercado —lo ideal es que se conjuguen ambas cosas, pero esto no siempre sucede—, y a quienes se les propone, cada cierto periodo, la realización de nuevos libros. Pero cuando no es así, cuando debe buscarse autores, algún agente editorial investiga entre especialistas de una materia y docentes a quienes puedan cubrir el perfil requerido, que incluye, según criterios, características como: a) tener experiencia docente (de preferencia, en el nivel escolar para el que se les necesita), b) contar con un posgrado en la materia (por lo general, para libros de secundaria en adelante), c) tener disposición y “facilidad” para la escritura, d) conocer el enfoque pedagógico vigente (por supuesto, para libros de Educación Básica y bachillerato). A partir de estas características, entre otras posibles, se descarta y afirma candidatos. Sin embargo, dado que es muy difícil encontrar autores potenciales que cubran completamente este perfil, y que además se sujeten a las condiciones establecidas por la editorial (por ejemplo, entregar los originales dentro de los plazos establecidos, admitir las observaciones técnicas y efectuar las modificaciones correspondientes, y —desde luego— aceptar la cantidad estipulada por la editorial como retribución a su trabajo),²⁰² se tiende a formar

y diagramado: casi listo para pasar a impresión). No obstante, aun si esto sucede y la propuesta es aceptada, puede sufrir modificaciones.

²⁰² Puesto que los LT son “obras por encargo”, puede afirmarse que los autores son “contratados para escribir”, así se establezca que reciban un “pago por obra” o “por regalías”. En el mejor de los casos, cuando un autor o un equipo de autores es ya reconocido por la calidad de su trabajo en la editorial que lo solicita, además de recibir un pago por regalías, puede —con anuencia de la editorial— tomarse algunas libertades, como hacer propuestas para el diseño general del libro o proponerlo él mismo, disponer de más tiempo que otros autores para entregar sus originales, e incluso intervenir en otras fases del proceso (por ejemplo, que efectúen una revisión de la versión editada o de las páginas diagramadas, para aprobar los cambios realizados a su original). En este caso, entonces, el libro se acerca en gran medida a ser una “obra personal”, pero siempre bajo restricciones. A menos, desde luego, que el autor del libro sea el dueño de la editorial que lo edita y pueda intervenir libremente en el proceso; pero aun en este caso, el autor se ve sujeto a cumplir con los lineamientos técnico-pedagógicos antes referidos.

equipos autorales de dos, tres o más personas que, poseyendo una o dos de estas características, puedan complementarse entre sí para desarrollar lo que debe ser un único original de autor (aunque esto puede suceder también cuando el plazo de entrega de la obra es breve y resulta evidente que una sola persona no la terminaría a tiempo). Luego, ellos tendrán la responsabilidad de organizarse como equipo y distribuirse las tareas relativas a la creación del texto. Asimismo, es posible que la editorial elija un solo autor, que después se encargará de postular a los integrantes de su equipo, coordinarlos e incluso aleccionarlos respecto a las tareas que les corresponden. Esta organización escapa ya a la injerencia del equipo editorial (a menos que los autores mismos la soliciten). En cambio, sigue siendo responsabilidad del coordinador editorial o del editor a cargo asegurarse de que el autor o los autores elegidos para cada libro dispongan de la información que necesitan para cumplir debidamente su labor, así como de las condiciones de pago y entrega de originales —para lo cual, además, debe contarse ya con el contrato que las estipula— y de las características del diseño general de la obra y del desarrollo del proceso (especialmente en quienes no tienen experiencia en LT o que, teniéndola, lo desconocen: es importante que conozcan, a grandes rasgos, las fases por las que debe pasar su original después de entregado y los tiempos aproximados que se dedican a ellas, e incluso que observen ejemplos de *dummies* de editor y de marcas de revisiones posteriores). Esto implica, desde luego, como requisito indispensable, que los autores conozcan la normatividad a que deben sujetarse sus originales y el enfoque pedagógico que deben aplicar. Si, en este punto, sigue habiendo dudas respecto a cualquiera de estas condiciones, o se detecta resistencia a su cumplimiento, o incluso se manifiesta ignorancia en torno a ellas, es necesario que el agente editorial responsable se ocupe de inmediato en resolver este problema.²⁰³

²⁰³ Por ello, como parte del trámite de elección de sus autores, algunas editoriales han implementado un examen en el que pueda verificarse su capacidad para cumplir con el trabajo requerido. Asimismo, llega a ofrecerse cursos breves o talleres para que los autores ya contratados sepan cómo concretar por escrito, en el LT y en la asignatura correspondientes, la aplicación del enfoque pedagógico.

Así, una vez que se ha llegado a los acuerdos preliminares y se cuenta con un equipo editorial interno definido y uno externo en tentativa, y con los autores potenciales —o ya bajo contrato—, el proyecto se inicia formalmente.

A continuación se describirá algunos elementos que se desprenden durante esta etapa y que servirán de instrumentos a las posteriores.

Diseño general de la obra

Llamaremos de esta manera a las características en conjunto de lo que aquí he agrupado bajo las categorías de *formato* y «*diseño visual*», puesto que el *contenido* tiene su base previa en los programas oficiales y la *estructura* se conforma durante el desarrollo de los contenidos bajo el enfoque pedagógico aplicado (aunque, desde un principio, la designación de funciones entre los componentes del libro esboza una parte de ella). Los agentes involucrados acuerdan y definen cuáles serán los componentes y elementos que integrarán los libros de la serie —incluidos los “*plus*”—,²⁰⁴ cómo se llamarán, qué función deberán cumplir y cómo podrán presentarse visualmente. Al respecto, se ha insistido en que, partiendo de una idea general sobre los elementos y componentes comunes, habrá que hacer adecuaciones a cada caso particular y considerar excepciones por asignatura y nivel escolar. Por ejemplo, para Español en cualquiera de sus grados, puede diseñarse una sección «fija» o «móvil» que responda a la necesidad de incluir *actividades permanentes*, según los programas oficiales; pero durante el diseño de la serie se acordará si esta sección será un caso de excepción —aplicable sólo en Español— o si la misma zona será ocupada por una sección equivalente en el resto de los libros. También se acuerda detalles como el tipo de recursos iconográficos que se usará, las restricciones que habrá al respecto²⁰⁵ y, en el caso de las ilustraciones, el estilo preferente.

²⁰⁴ Aquí se considera la planeación de una serie completa, que es lo común; pero también es posible que se planea el diseño de un libro único, sea para que se inserte en una serie preexistente o para que inaugure alguna, debido a que no siempre se emprende la edición simultánea de todos los libros. Si es el primer caso, el «diseño visual» y parte del formato están dados de antemano y sólo habrá que hacer las adecuaciones mencionadas enseguida; si es el segundo, habrá que “partir de cero” y crear el formato y el diseño visual. Pero en ambos casos las áreas de edición y diseño deberán llegar a los acuerdos generales y específicos expuestos.

²⁰⁵ Así como en los textos citados —que se usan completos o de los que se toman extractos—, hay restricciones en el tipo de imágenes que se utilizará, pero no sólo debido a su temática (como se expuso en el subcapítulo “1.1. Libros de texto”: “II. Formato”, págs. 80-82), sino a su procedencia, sea por el alto precio de los derechos de publicación o por las condiciones impuestas para ella, y que pueden implicar compromisos de orden legal que la editorial no esté dispuesta a cumplir o no pueda solventar. Para esta resolución debe intervenir el agente del área de diseño que se encuentra a cargo del departamento de arte (o su equivalente), que es quien debe estar al tanto de las condiciones de publicación de los recursos iconográficos de procedencia ajena a la editorial, o a quien corresponde investigarlas en los casos específicos que se presenten. También, durante el proceso, puede consultarse para ello al área de asuntos jurídicos de la editorial.

Los agentes del área editorial involucrados presentarán a sus contrapartes en el área de diseño una especificación de estos componentes, e incluso uno o más *dummies*,²⁰⁶ con los que se ofrezca una idea aproximada de lo que se necesita, y los segundos se encargarán de elaborar una *maqueta* —su propio *dummy*— que represente su propuesta de «diseño visual». Esta última, en sus características esenciales, podría aprobarse ya en esta etapa, pero a la vez irse afinando durante la de edición, cuando se observa si responde o no a las necesidades de cada libro, y si funcionan o no los componentes del formato inicialmente considerados. Desde luego, hay partes del libro para cuya propuesta de «diseño visual» no se requiere acuerdo previo —las preliminares: portadilla, legal, índice, etcétera—, porque se da por hecho que deben existir y los diseñadores conocen las características que deben tener, según el estilo de la editorial para los libros de ese nivel escolar, a menos que se pretenda introducir un cambio en ellas.

Una vez que se ha aprobado el «diseño visual» y el formato de la serie, los diseñadores elaboran los *lineamientos de diseño* y, como parte de ellos, las *páginas maestras* para cada libro. Estas últimas son las “plantillas” de los campos donde deben trabajar los diagramadores para formar las páginas en InDesign.²⁰⁷ Por su parte, los lineamientos muestran las características básicas de las páginas: medidas de caja de texto, estilos (tipografías: puntajes/interlíneas para rúbulos y cuerpos de texto), espacios, márgenes, columnas, zonas destinadas a cada elemento y componente, colores y tonalidades de color, etcétera; por ello, no necesariamente se distribuye entre los editores sino sólo entre los diagramadores del proyecto. Sin embargo, de estas características se desprende el cálculo tipográfico, que, en cambio, sí debe proporcionarse a los editores encargados de la fase de edición, como se explicará más adelante.

²⁰⁶ Este *dummy* inicial es un modelo preliminar de las partes que componen, este caso, las páginas interiores del libro. Puede elaborarse de manera muy sencilla, con recortes de otras publicaciones pegadas en hojas en blanco para simular el formato del libro. También puede hacerse en Word, con “texto falso” (tomado de cualquier parte, sólo para simular el cuerpo de texto que corresponde a cada zona) e ilustraciones y fotografías de Internet. Más adelante, al tratar sobre la edición, se hablará sobre el «*dummy* de editor», que se elabora ya con “texto real” para dar al diagramador una idea aproximada de cómo puede o debe quedar cada página formada.

²⁰⁷ Vid. “1.1.2. Características particulares”: “IV. «Diseño visual»”, pág. 157.

«Plan de obra»

Suele llamarse «*plan de obra*» al “mapa” general de cada LT. Se trata de una representación de éste, hecha en Word o en Excel, con aspecto de cuadrícula con celdas pequeñas, donde se registra, de manera muy concisa, el contenido que debe incluirse en cada página del libro, desde la portadilla hasta el colofón (**fig. 16, pág. 223**).²⁰⁸ Sirve para que tanto los autores como los editores y los diagramadores involucrados en el proceso de edición de esa obra en específico sepan y tengan presente dónde comienza y termina cada una de las divisiones y zonas del libro que abarcan páginas completas, a fin de que ciñan la extensión de cada una de aquéllas a estos límites.

A diferencia de lo que sucede con otro tipo de publicaciones, en los LT debe calcularse con la mayor precisión posible los alcances espaciales tanto de las páginas preliminares y finales como, especialmente, las del *corpus* central: la zona nuclear que corresponde a los Bloques y, dentro de éstos, a las «unidades de contenido» y las «secciones fijas». Esto se debe a que el número de páginas de cada libro también debe acotarse —por los costos del papel o por la normatividad de la SEP, o por ambos motivos—; a que, para evitar el desperdicio de papel, se intenta generalmente “cerrar a pliego” o a “medio pliego” (esto es, a que el número de páginas total sea siempre múltiplo de 8 o de 16);²⁰⁹ y a que, como principio general en estos libros, todas las divisiones y subdivisiones del *corpus* central antes mencionadas deben abarcar siempre páginas completas, sin que su contenido ocupe apenas una fracción, la mitad o “la mayor parte” de ellas. Salvo casos excepcionales, debidos al descuido editorial, todo Bloque, «unidad de

²⁰⁸ Cada página del «plan de obra» representa un pliego, y cada una de las celdas en que se divide, una página del libro. De esta manera, cada página-pliego consta de 16 celdas, equivalentes a 16 páginas del libro. Por ello, debido al poco espacio de que se dispone en él, el registro del contenido de cada página en el «plan de obra» nunca es minucioso. Por lo general, se limita a señalar el nombre de la división o parte del libro a que corresponde tal o cual página. Así, en el caso de los Bloques, «unidades de contenido» y «secciones fijas», sólo marca el principio y el término de cada uno, acaso con una enunciación del tema principal, pero, en muchas ocasiones, sin el desglose de todos los subtemas y tópicos derivados.

²⁰⁹ Cuando no se consigue esto, al final de un libro “sobra” una gran cantidad de páginas en blanco antes o después del colofón, o éstas se rellenan con un apartado para “notas” que consiste únicamente en plecas para escribir.

contenido» o «sección fija» debe llenar de la primera a la última línea del área correspondiente al cuerpo de texto.

Para cumplir este propósito, editores y diagramadores hacen una serie de ajustes al material que reciben y con el que trabajan (en el caso de los editores, el original de autor; en el de los diagramadores, el texto editado), y, con base en el «plan de obra», distribuyen este contenido en las páginas. Si bien, cuando esto no es posible y el contenido no logra ajustarse a los límites señalados, de manera que no puede editarse más —así se trate de “ampliar” o “reducir” sus proporciones—, entonces sí se hace ajustes al «plan de obra», pero de modo que no haya necesidad de incrementar el número de páginas en su totalidad o en sus divisiones mayores. Por ejemplo, si una «unidad de contenido» para la que se ha planeado seis páginas debe extenderse siete u ocho —porque, en definitiva, sea imposible lograr que su contenido se limite al número de páginas considerado en un inicio—, se procura recorrer mínimamente las «unidades» que siguen, y aun se prevé reducir el número de páginas de algunas de ellas, para que el Bloque, en su totalidad, termine donde se había programado. Y aun cuando esto sucede se repite el procedimiento y, según el caso, se reduce o amplía el número de páginas de los Bloques subsecuentes. Esta operación pertenece ya a la fase de edición, aunque también, como una anomalía, llega a realizarse en las fases de diagramación o de lectura de pruebas.

Estas alteraciones al «plan de obra» pueden deberse muchas veces a que, inicialmente, en el esbozo, la distribución de los contenidos de las páginas se realiza casi a partir del mero cálculo matemático. Nos referimos concretamente a la zona del *corpus* central, la de los Bloques, ya que para las preliminares y finales puede haberse establecido un número estándar con base en publicaciones anteriores análogas de la misma editorial y ser inamovible (o sufrir ajustes mínimos). El editor a cargo del proyecto se basa en los temas del programa de estudios para calcular cuántas páginas, aproximadamente, debe tener cada Bloque y cada «unidad de contenido». De acuerdo con su experiencia en la asignatura y en el nivel y grado escolar de que se trate, sus cálculos serán acertados o no. Si su experiencia es escasa o nula, tendrá en cuenta únicamente

el *número* de temas y subtemas, que distribuirá de manera tentativa en «unidades de contenido» cuya extensión, a la vez, obedecerá a la lógica matemática; si, por el contrario, su experiencia es amplia y está familiarizado con la naturaleza de estos contenidos, además del número tendrá en cuenta su complejidad y, mediante la combinación de ambos factores, organizará las «unidades».²¹⁰ Así, por ejemplo, es posible que un tema con dos subtemas requiera sólo seis páginas, mientras que un tema sin ellos o con uno apenas, necesite las seis, incluso ocho; pero un editor sin experiencia en la asignatura y sin idea de la complejidad de los contenidos observará lo contrario. Junto con esto, es posible que, en el primer caso, el del tema con dos subtemas, uno de ellos sea tan complejo o implique una exposición tan amplia que requiera estudiarse en una «unidad de contenido» aparte. Si el editor es incapaz de observar esto, agrupará el tema con los dos subtemas en una sola «unidad de contenido»; pero si, por el contrario, puede detectar la inconveniencia de hacerlo, separará los subtemas en dos «unidades», cada una con la extensión que considere pertinente.

Sin embargo, por amplia que sea su experiencia, el editor debe presentar siempre este cálculo como una propuesta —y no como una imposición— al autor del libro, a fin de que éste lo analice y, donde sea necesario, haga una redistribución de los contenidos programáticos en las «unidades de contenido», así como una ampliación o una reducción de la extensión de éstas. Nuevamente, el acierto o desacierto de la contrapropuesta dependerá de la experiencia que tenga el autor en la elaboración de estos libros, y específicamente en la asignatura y el nivel y grado escolar para los que va a escribir. Si el autor es principiante, puede ocurrir que acepte la propuesta inicial del editor y se sujete a ella, en probable detrimento de la calidad de desarrollo de las «unidades de contenido»; o bien, que haga una redistribución no menos arbitraria y susceptible de cambios

²¹⁰ Un editor, tenga o no experiencia en estos materiales, o en la asignatura o el nivel y grado escolar a que éstos pertenecen, siempre se apoya en modelos, en trabajos ya realizados, así sean propios o ajenos. Si él no tiene idea de qué características debe tener el formato del material que debe editar, puede observarlo en libros ya elaborados y que sean de evidente calidad y de funcionalidad comprobada, así procedan de la editorial para la que trabaja o de alguna otra con el mismo o con mayor renombre. De esta manera, al ignorar qué extensión conviene a cada tema y subtema, y a cada «unidad de contenido», revisar este detalle en otros libros le dará una idea más precisa de la que se necesita que la sola especulación.

que la del editor. A pesar de esto, el «plan de obra» sigue siendo útil, y siempre es recomendable elaborarlo, sin importar a cuántos cambios deba someterse, no sólo durante la planeación sino incluso durante la etapa de ejecución.

Para elaborar el «plan de obra» puede hacerse una tabla de *dosificación de contenidos*, cuya información corresponde a lo que debe aparecer en aquél (páginas que abarcan las divisiones y subdivisiones del libro; temas y subtemas comprendidos en cada «unidad de contenido»), salvo por que en la tabla de dosificación sí es posible desagregar en su totalidad los temas y subtemas del programa (**fig. 17, pág. 224**). Más aún: puede afirmarse que el «plan de obra» es dispensable si se cuenta con la tabla de dosificación, que puede servir de guía tanto al autor como al editor y al diagramador. Si bien, el «plan de obra» tiene la ventaja de mostrar visualmente el conjunto de las páginas, lo que agiliza su interpretación en cuanto guía y facilita —más que la tabla de dosificación—, el control de páginas y pliegos.

La elaboración de esta tabla puede quedar a cargo del editor o del autor, aunque, ineludiblemente, al igual que con el «plan de obra», la aprobación de este documento se haga por consenso entre los involucrados.

Plan de obra			
Portadilla (1 p.) Formación Cívica y Ética II 240 pp. 1	Página legal (1 p.) 2	Presentación de la serie (1 p.) 3	Presentación del alumno (1 p.) 4
Presentación del maestro (1 p.) 5	Índice (4 pp. 6-9) 6	Índice 7	Índice 8
Índice 9	Índice 10	¿Cómo es mi libro? (3 pp. 11-13) 11	¿Cómo es mi libro? 12
¿Cómo es mi libro? 13	Dosificación (6 pp. 14-19) 14	Dosificación 15	Dosificación 16

Plan de obra			
Bloque 5 Proyecto 2 225	Bloque 5 Proyecto 2 226	Bloque 5 Proyecto 2 227	Bloque 5 Proyecto 3 Los adolescentes: sus desafíos y oportunidades en su localidad, país y en el mundo Desafíos y oportunidades de desarrollo de los! Problemas de la vida económica, social. Participación en la formulación! (9 pp. 228-236) 228
Bloque 5 Proyecto 3 229	Bloque 5 Proyecto 3 230	Bloque 5 Proyecto 3 231	Bloque 5 Proyecto 3 232
Bloque 5 Proyecto 3 233	Bloque 5 Proyecto 3 234	Bloque 5 Proyecto 3 235	Bloque 5 Proyecto 3 236
Bloque 5 Bibliografía para el alumno 237	Bloque 5 Bibliografía para el maestro 238	Bloque 5 Bibliografía consultada 239	Bloque 5 Colofón 240

Fig. 16. Páginas primera y última de un «plan de obra». Cada casilla representa una página del libro, y cada página del «plan de obra», un pliego de papel, equivalente a 16 páginas.

Dosificación			
	Preliminares	Portadilla (1 página)	[1]
		Legal (1 página)	[2]
		Presentación de la serie (1 página)	[3]
		Presentación alumnos (1 página)	[4]
		Presentación maestros (1 página)	[5]
		Índice (5 páginas)	[6-10]
		¿Cómo es mi libro? (3 páginas)	[11-13]
		Dosificación (6 páginas)	[14-19]
BLOQUE I. Los retos del desarrollo personal y social (40 páginas)			Ejes: Persona. Ética y Ciudadanía
		Entrada de bloque	[20-21]
Competencias	Secuencia	Contenidos	Aprendizajes esperados
Conocimiento y cuidado de sí mismo.	1 (6 pp) [22-27]	Individuos y grupos que comparten necesidades • Asuntos privados de carácter público...	• Ejerce sus derechos sexuales y reproductivos de manera responsable e informada, y emplea recursos personales para establecer relaciones de pareja o noviazgo, sanas y placenteras.
Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.	2 (6 pp) [28-33]	• La dimensión social de las necesidades básicas... • Repercusiones del desarrollo social en la vida...	• Vincula las condiciones que favorecen o limitan el derecho de todos los seres humanos a satisfacer sus necesidades básicas con el logro de niveles de bienestar y justicia social.
Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.	3 (4 pp) [34-37]	Aprender a tomar decisiones de manera informada • Elementos para la toma de decisiones personales... • Toma de decisiones colectivas ante problemáticas de orden social y ambiental que afectan a un grupo, una comunidad, una organización social o una nación...	• Toma decisiones que favorecen su calidad de vida y autorrealización, expresando su capacidad para responder asertivamente. • Propone acciones colectivas para enfrentar problemas de orden social y ambiental que afectan a la comunidad, al país y la humanidad.
	4 (4 pp) [38-41]	• Situaciones que afectan la convivencia y ponen en riesgo la integridad personal...	• Propone acciones colectivas para enfrentar problemas de orden social y ambiental que afectan a la comunidad, al país y la humanidad.
	5 (4 pp) [42-45]	• Información sobre salud reproductiva, una necesidad para tomar decisiones responsables...	• Ejerce sus derechos sexuales y reproductivos de manera responsable e informada, y emplea recursos personales para establecer relaciones de pareja o noviazgo, sanas y placenteras.
	6 (8 pp) [46-53]		
	Sección fija	(1 p)	[54]
	Evaluación	(2 p)	[55-56]
	Evaluación	(2 pp)	[57-58]
	Sección fija	(1 p)	[59]

Fig. 17. *Página de una dosificación preliminar de los contenidos de un LT.* Esta versión detalla el contenido que debe desarrollarse en cada secuencia, por lo que puede servir de guía tanto al autor como al editor y complementar al «plan de obra» —e incluso utilizarse en su lugar—, en vista de que éste no puede dar cabida a toda esa información.

Cronograma

El *cronograma* es una tabla de registro del plazo en que debe cumplirse cada una de las fases posteriores a la etapa de planeación (fig. 18, pág. 228). Su función es ayudar a los coordinadores del proyecto —tanto en el área editorial como en la de diseño— a mantener el control sobre el periodo que comprende, en su totalidad, la realización de la obra —desde la entrega de originales de autor hasta la conclusión de la diagramación y aun al envío a pre-prensa—, mediante la administración de los tiempos intermedios destinados a la ejecución de cada una de sus fases. No obstante, al igual que el «plan de obra», aunque se elabora y acuerda desde el inicio del proyecto, es susceptible de modificaciones posteriores, incluso cuando el proceso está muy avanzado, en los casos en que ha habido una aceleración o una ralentización de las actividades.

De acuerdo con su experiencia, el editor a cargo sabe cuánto tiempo debe destinarse a cada fase, y prevé la posibilidad de que haya contingencias que ocasionen la ralentización del proceso, cuáles podrían ser éstas y en qué momentos se producirían, con base en lo cual establece los plazos, que recorta o amplía según la manera en que se presente el flujo de trabajo. Sin embargo, desde el inicio, procura conceder el mayor tiempo posible a todas ellas, y cuando no, por lo menos a aquellas cuya ejecución depende de los agentes externos o que es de suyo complicada, como la de autoría (la redacción de los originales de autor) y la de edición. Sólo así, de ser necesario, le será posible reajustar los tiempos y reducirlos al mínimo, a la vez que permitir que se cumpla con todas las fases, sin saltarse ninguna de ellas (como la revisión técnica, la corrección de estilo o la lectura de pruebas).

Por esto, parte de la estrategia que permite la conclusión del proyecto en tiempo y forma es no dar a conocer el cronograma en su totalidad salvo a quienes administran plazos de entrega en su área respectiva, como son los gerentes o los coordinadores del área editorial y de diseño —y, por extensión, de arte—, en caso de que sea el editor quien lo elabore (si es el coordinador del área editorial quien lo establece, debe entregárselo a sus contrapartes en diseño y arte, y al editor a cargo). En cambio, el autor y el resto del equipo editorial involucrado (corrector,

revisor técnico; diagramador, ilustrador) sólo necesitan conocer el periodo en que deben realizar y entregar su trabajo, porque esto evita que “se confíen” a la ilusión de holgura que representa el plazo de entrega de la obra terminada y cedan a la tendencia de abandonarlo temporalmente o disminuir el ritmo de su ejecución. En especial el autor, que, conozca o no el proceso, y sea consciente o no de la complejidad de las fases y de los periodos que debe destinarse a cada uno de ellos, tiende a observar, en la lejanía de la conclusión del proyecto, la oportunidad de “tomarse su tiempo” para preparar sus originales, cuando no de interrumpirlo e insertar modificaciones extemporáneas en el texto ya entregado.

En general, es difícil establecer un periodo promedio para el proceso de edición de un LT. Como se ha visto en otros aspectos, éste depende de las condiciones editoriales específicas en que se lleva a cabo, determinadas por la forma en que suele conducirse el proceso dentro de la editorial y por factores circunstanciales como el presupuesto asignado, el nivel de competitividad y la experiencia de todos los agentes involucrados (incluido el autor) en este tipo de publicaciones, el tiempo de que se dispone para el proyecto y, desde luego, el nivel escolar al que pertenece la obra. Esto último, sobre todo, en relación con los libros de dictamen, debido, por una parte, a que reciben especial atención y suelen ser objeto de revisiones exhaustivas que no siempre se aplican a otros; y, por otra, a que el plazo de término puede variar —extenderse o reducirse— conforme a las fechas de entrega que establece la Secretaría de Educación Pública.

Así, este proceso, en cada libro, puede abarcar nueve o seis o, en casos extremos, sólo tres meses, desde el momento en que se inicia formalmente la etapa de ejecución —por ejemplo, una vez que el autor tiene asignadas ya las fechas de entrega de la primera remesa de originales— hasta que se entrega la obra a impresión o a dictamen. Desde luego, los primeros pasos de la planeación —por ejemplo, el diseño general de la obra y la elección de autores— pueden realizarse antes y de manera intermitente, a lo largo de un año o más, a la vez que la editorial despacha otros proyectos. Si bien, hay ocasiones en que el proceso, en su totalidad o en gran parte, llega a efectuarse de la misma forma: con interrupciones y paralelamente a otros. Pero idealmente, siguiendo un desarrollo

continuo y no accidentado, podría abarcar entre siete y ocho meses, si se cuenta a partir de que el autor comienza su tarea, o de seis, a partir de que éste efectúa la primera entrega parcial de sus originales y debe emprenderse las revisiones, contando con que no haya retrasos ni de parte de él ni del equipo editorial y los originales cumplan de tal forma con lo que se espera de ellos que apenas resulte necesario corregirlos. De esta manera, el autor cuenta con un mes para escribir cada uno de los Bloques del libro —ya que, por lo regular, cada remesa o entrega parcial de originales consta de un Bloque cerrado—, y con una o dos semanas para efectuar las correcciones que se le solicite para cada uno: correcciones que debe hacer de manera alterna con la redacción del Bloque en el que esté trabajando.²¹¹

En cuanto a las fases subsiguientes, se establecen a partir del tiempo calculado para la conclusión del proyecto y en relación con el tiempo que se asignará a la fase de autoría. Por ejemplo, si se dispone de un total de seis meses, dentro de los cuales debe efectuarse la primera entrega de originales, podría calcularse que la fase de autoría, en su conjunto —con todas las correcciones que deba efectuar el autor—, ocupará por lo menos la mitad de ese periodo, mientras que el resto de la etapa de ejecución se llevaría la otra mitad. Estos tres meses tentativos suelen dividirse de manera uniforme entre todas las fases —de ambas etapas—, aunque se procura privilegiar a las que tienden a resolverse con mayor lentitud que las demás. Así, cada una de ellas podría ocupar una o dos semanas, sólo un par de días o, en las peores circunstancias, apenas un día o unas cuantas horas. El cronograma permitirá observarlo de antemano y preparar al autor y al equipo editorial para el ritmo de trabajo en que deberá desempeñarse.

²¹¹ En general, la dinámica que se sigue con el autor de un LT es la siguiente: a su primera entrega, que será la del Bloque 1, sigue la revisión editorial a este material, mientras el autor prosigue su labor con el Bloque 2. Luego, y por lo regular antes de que él termine de escribir el B2, el autor recibe las observaciones hechas al B1. Entonces, o termina el B2, o se concentra en resolver los problemas detectados al B1: esto dependerá tanto de su avance en el B2 como de la complejidad de la resolución de los problemas del B1. Idealmente, entregará primero el B1 para que el proceso siga su curso, pero no demorará mucho con el B2. Una vez enviado este último, se repite el círculo con B2 y B3, B3 y B4, y finalmente B4 y B5. Sería un caso excepcional que el autor enviara una primera remesa de dos o más Bloques, o entregara el libro completo en un solo envío y en adelante sólo se dedicara a atender las observaciones editoriales. Ignoro que esto haya ocurrido alguna vez.

Proyecto: _____

Autor: _____

Responsable: _____

	Bloque 1		Bloque 2		Bloque 3		Bloque 4		Bloque 5	
	Inicio	Fin	Inicio	Fin	Inicio	Fin	Inicio	Fin	Inicio	Fin
Originales de autor	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Revisión de editor	✓	✓	✓	✓	15/02/10	17/02/10	19/03/10	22/03/10	19/04/10	20/04/10
Revisión técnica	✓	✓	✓	✓	17/02/10	23/02/10	24/02/10	2/03/10	20/04/10	23/04/10
Corrección de autor	✓	✓	✓	✓	27/02/10	3/03/10	9/03/10	3/04/10	23/04/10	26/04/10
Revisión de editor	✓	✓	26/02/10	1/03/10	4/03/10	5/03/10	5/04/10	6/04/10	26/04/10	28/04/10
Corrección de autor	✓	✓	1/03/10	2/03/10	5/03/10	8/03/10	7/04/10	12/04/10	29/04/10	30/04/10
Corrección de estilo	18/02/10	25/02/10	2/03/10	9/03/10	8/03/10	15/03/10	12/04/10	19/04/10	30/04/10	7/05/10
Lista de imágenes	18/02/10	19/02/10	2/03/10	3/03/10	8/03/10	9/03/10	12/04/10	13/04/10	3/05/10	4/05/10
Edición	26/02/10	9/03/10	9/03/10	19/03/10	23/03/10	3/04/10	20/04/10	3/05/10	10/05/10	19/05/10
Diagramación										
Lectura de pruebas 1										
Lectura de pruebas 2										
Lectura de pruebas 3										

Fig. 18. *Ejemplo de cronograma.* Esta versión considera el periodo tentativo que puede comprender cada fase. Como el cronograma es actualizable, se marca en él cada fase cumplida (en este caso, con ✓).

2.2.2. Etapa de ejecución

Es la etapa nuclear del proceso de edición del LT, en la que se concreta la transformación de los originales de autor en la obra para publicación.²¹² Independientemente de los protocolos, los nombres con que se conozcan y las subfases en que se dividan en cada editorial, puede distinguirse en ella seis fases fundamentales: *autoría*, *preedición (revisiones editorial y técnica)*, *corrección de estilo*, *edición*, *diagramación (o formación)* y *lectura de pruebas*.

Por lo general, en el curso del proceso, las fases se cumplen en este orden, que responde a una lógica de desarrollo, aunque es posible que se invierta el de la *corrección de estilo* y la *edición*, sea debido a criterios de las editoriales en particular o a circunstancias específicas, como es la condición en que se presentan los originales o que un mismo agente editorial se encargue de realizar ambas actividades. Aunque se admite la validez de este criterio, para su exposición en este informe va a seguirse el orden arriba presentado, aunque en el apartado correspondiente se explicará los motivos a que obedece esta variante.

Por otra parte, la autoría no debería considerarse una fase más en el proceso, sino quedar fuera de éste. Sin embargo, por tratarse, en general, de “obras por encargo”, el concepto de la obra como tal y su diseño general son producto de la planeación editorial, por lo que forman parte del proceso. A la vez, la génesis de la obra, aunque también podría considerarse una etapa intermedia entre la de planeación y la de edición, y ser independiente de cualquiera de ellas —dado el carácter de independencia que tradicional y comúnmente se reconoce o concede al autor de un libro respecto a las iniciativas y los procedimientos editoriales—, en este contexto se asimila a la etapa de ejecución, debido a la dinámica de interacción que existe entre el autor y el editor, o entre el original y el proceso de revisiones y modificaciones a que éste se somete.

²¹² A su término, dentro del proceso editorial en su totalidad, restan todavía las etapas de pre prensa, impresión, promoción, etcétera; pero sobre éstas, que ya no suelen competir directamente al área de edición, no nos ocuparemos aquí.

Pese a que algunas editoriales pretenden “respetar” el original de autor tal como se presenta, el editor a cargo siempre es la figura sobre la cual recae la responsabilidad, por una parte, de que el libro cumpla con los estándares de calidad establecidos en la editorial que le encomienda esta labor; y, por otra, de que la obra tenga las características que se demanda para ese tipo de publicación, las cuales, en los LT, responden a un principio de funcionalidad pedagógica y a la normatividad de la SEP. Por ello, el editor llega a intervenir en la creación del texto, primero mediante observaciones y, después, según sea necesario, con modificaciones, supresiones e interpolaciones —reciba o no, para esto, el apoyo de otros integrantes del equipo editorial (revisores técnicos, correctores)— que, en mayor o menor medida, supondrán cambios en el original. A éstos siguen las transformaciones que sufre el original durante las fases de edición, de ilustración y de diagramación, de las que se deriva una obra distinta (y mejorada) de la presentada por el autor.

De esta manera, la autoría no puede considerarse, en el contexto de los LT, una etapa por sí misma, cerrada, exclusiva del autor, aislada y ajena al proceso de edición, sino una parte de éste, aunque con las prerrogativas morales y económicas que se le reservan tradicionalmente. Si bien, en ocasiones, las circunstancias hacen parecer que, por el contrario, es el proceso de edición el que forma parte de la autoría, como una extensión de ella, pero no concretada en el área de trabajo del autor sino en la editorial. Este concepto puede quedar a discusión, si se admite cuánto puede haber de cierto en que el trabajo editorial es, en el fondo, labor de coautoría.

En los siguientes apartados se describirá cada una de las fases mencionadas, pero, a la vez, en vínculo directo unas con otras, de acuerdo con la estrecha relación que hay entre ellas.

I. Autoría-preedición

Se considera que *autoría* es la fase en que el autor (o equipo de autores) del LT escribe sus originales: el texto o el conjunto de textos destinados a convertirse en una obra publicable. Sin embargo, esta fase se vincula directamente con la de *preedición*, que consiste en preparar el texto para su edición, lo que implica, *grosso modo*: a) revisar que esos originales tengan las características que se requiere; b) señalar cuándo y por qué no sucede esto; y c) efectuar las modificaciones necesarias para que sea de esa manera.²¹³

Ambas fases se relacionan estrechamente debido, por una parte, a que no suele considerarse que el original haya sido terminado o esté listo para editarse sino hasta que cumple con las condiciones especificadas o se aproxima lo más posible a ellas; y por otra, a que, si es el equipo editorial quien lleva a cabo la revisión y plantea las observaciones derivadas de ella, los cambios solicitados deben ser hechos —al menos oficialmente— por el autor. En lo sucesivo se expondrá de qué manera se cumplen estas premisas.

Previamente, para realizar su tarea, el autor debe contar ya con toda la información que necesita sobre el proyecto, conocer las fechas de entrega, tener conocimiento de la normatividad pedagógica a que debe sujetarse y, en circunstancias óptimas, haber cumplido ya con algunos trámites administrativos que corresponden, como firmar un contrato en el que se establecen las condiciones anteriores, entre otras.²¹⁴

Debido a errores de organización en la editorial o a la premura con que se efectúe el proceso, es posible que, al iniciarse esta fase, todavía queden pendientes algunos trámites o la definición de detalles relacionados con el diseño general de la obra, en espera de que se resuelvan después o al mismo tiempo que

²¹³ Si bien, como se expondrá en su oportunidad, es común que muchos de estos cambios se hagan en la etapa de ejecución.

²¹⁴ La especificación de lo que el autor debe entregar como “originales”, los compromisos a que él y la editorial están obligados, la forma de pago (único o por regalías) con que va a retribuirse este trabajo, la cantidad que el autor debe recibir (en el caso de las regalías, el porcentaje de ventas que le corresponde), etcétera.

el autor avanza en su trabajo, y esto es admisible; pero, por el contrario, de ninguna manera podría permitirse o solicitarse a éste que inicie labor si es ignorante, todavía, tanto de la normatividad pedagógica de la SEP —que comprende los contenidos programáticos de la asignatura y los lineamientos específicos para el nivel y grado escolar correspondientes— como de las estrategias de aplicación del enfoque metodológico. Previamente, la editorial debe haberse asegurado de que el autor —si se trata de un especialista en tal o cual materia, pero carece de formación como docente— conoce este marco pedagógico y puede y está dispuesto a ceñirse a él, a riesgo de tener que enfrentarse a complicaciones posteriores, y aun situaciones de tal gravedad que pongan en riesgo la concreción del proyecto o que invaliden la obra.

Como la entrega del original suele hacerse en remesas —regularmente, de un Bloque completo—,²¹⁵ desde la primera de ellas puede detectarse si el trabajo del autor cumplirá las expectativas de la editorial o si se requerirá algún tipo de apoyo —la intervención de otro autor o la guía del editor—, o incluso si será necesario reemplazarlo, sin que esto signifique todavía un grave problema. Si bien, suele suceder que esta primera entrega de originales resulte engañosa, e incluso la segunda; pues, con el paso del tiempo, el nivel de calidad inicial tiende a declinar, sea debido al cansancio u otros hechos circunstanciales, o a la resistencia que van presentando los autores a cumplir con los lineamientos establecidos. Por ello, en todo momento, el editor a cargo, en sus revisiones, debe estar atento a detectar e identificar los patrones de fallas y errores que vaya trazando el material, e informárselos al autor cuando estas tendencias son relevantes y corresponde a él deshacerlas. Durante esta interacción, el editor observará la capacidad y la disposición del autor para mantener o mejorar progresivamente la calidad de sus textos, y con base en esta evaluación se tomará decisiones sobre la ayuda que deba prestársele o sobre la necesidad de reemplazarlo. Cualquiera que sea la solución que más convenga al caso, puede tomarse en todo momento, pero

²¹⁵ Vid. “2.2.1 Etapa de planeación”, pág. 227, nota 211.

siempre será mejor hacerlo desde el principio, con base en los resultados de la primera remesa de originales.

En cuanto a las remesas, se procura —como se ha mencionado antes— que cada una conste de un Bloque cerrado, con todas las «unidades de contenido» y «secciones fijas» que comprende, así como con todos los componentes e información que constituyan a unas y a otras, porque el Bloque mismo es una unidad, en la que los elementos no se yuxtaponen sino que se relacionan entre sí, y de esta manera tiene que ser analizado. En un plano hipotético, sería preferible que todos los Bloques se entregaran de una sola vez, para que fuera posible analizar también, desde un principio, la interconexión que debe existir entre ellos, puesto que, en su conjunto, los Bloques tampoco se yuxtaponen sino que se vinculan entre sí e integran una totalidad, es decir, una unidad mayor. Esto haría más precisos el análisis y la evaluación del conjunto. Sin embargo, el plazo de que se dispone comúnmente para cumplir el proceso de edición obliga a establecer, como estrategia de trabajo, un desarrollo del proceso en espiral, donde el autor hace entregas parciales de su original, como si se tratara de “paquetes”, y cada una de ellas se somete a las siguientes fases: cada entrega inicia un “ciclo” y reinicia el proceso, aunque siguiendo siempre una tendencia progresiva, con mejoras en cada ocasión.

Esta forma de trabajo, a la vez, entraña una dinámica de actividades en paralelo, pues, mientras cada “paquete” entregado se encuentra en una fase, debe haber otro en camino, en la fase precedente en que deba ubicarse, por lo que los “ciclos” no sólo son consecutivos sino que van cumpliéndose casi de manera simultánea, y a veces a cargo de la misma persona (por ejemplo, cuando el autor debe efectuar correcciones a un Bloque ya entregado, a la vez que preparar el siguiente).

En ciertas circunstancias, el “paquete” se fragmenta, y el autor entrega el Bloque en partes o «unidades de contenido» separadas. Esta opción estratégica, además de ser engañosamente “práctica”, pues da la impresión de agilizar el

proceso,²¹⁶ pone en riesgo tanto la cohesión que debe haber entre las «unidades» como la lógica de desarrollo del Bloque, así que es preferible evitarla. A menos que, de antemano, el autor o el editor haya planeado el contenido del libro con tal precisión que, sin importar hasta qué punto se fragmente estas entregas, todos los “segmentos” puedan integrarse al final con la exactitud de las piezas de un rompecabezas; pero en la práctica esta posibilidad es inusual. No nos referimos aquí a cuestiones como el número de páginas que tendrá cada «unidad» o los elementos que la componen, ya que, como se ha señalado ya, la planeación editorial se ocupa de estos pormenores y los autores los conocen y tienen presentes gracias al «plan de obra», la maqueta de diseño e incluso el cálculo tipográfico. El problema es todo cuanto determina el desarrollo estructural de cada «unidad» en relación con las demás, dentro de cada Bloque, y de los Bloques entre sí: los productos derivados de cada «unidad» y la manera en que éstos y los aprendizajes deben recuperarse en la elaboración de productos progresivamente más complejos.²¹⁷ Incluso también el empleo de ciertos recursos, como los textos de lectura de algunas actividades iniciales. ¿Cómo lograr, con esta forma de trabajo, con entregas fragmentarias, que haya uno o varios hilos conductores a lo largo del libro, o por lo menos en cada Bloque? ¿Cómo trazar así la estructura en espiral en la que, de antemano, se sabe que un producto del B1 será aprovechable en el B2, B3, B4 o B5, cuando los programas de estudio y el enfoque pedagógico sugieren o postulan esta necesidad? A la vez, ¿cómo hacer un empleo equilibrado de recursos y estrategias didácticas, de manera que pueda evitarse la repetición accidental, e incluso frecuente de algunas de ellas? La experiencia demuestra que, en la mayoría de los casos, al iniciar la redacción de

²¹⁶ Salvo que, por cuestiones de tiempo, la efectúen autores distintos, a quienes se les haya encomendado la elaboración, a cada uno, de una o varias «unidades de contenido», pero no de Bloques completos. En este caso, la idea es que haya entregas simultáneas, lo que no sucede cuando hay un solo autor, a quien —por lógica llana— el tiempo que lleve elaborar un Bloque y entregarlo como tal tiene que ser igual o muy aproximado al que le lleve completar por separado la entrega de las «unidades de contenido». De cualquier manera, esta aceleración, sea real o aparente, termina compensándose, equilibrándose con el ritmo que lleva el resto del proceso. Por ejemplo, si hay dos o más autores, y éstos hacen entregas simultáneas, el corrector tendrá que dedicar tiempo a uniformar estilos y el editor a subsanar las inconsistencias que puedan surgir entre las «unidades de contenido» (especialmente si son de orden conceptual).

²¹⁷ Vid. “1.1.2. Características particulares”: “III. Estructura”, págs. 128-129.

cada «unidad de contenido», el autor tiene apenas idea de cómo armará ésta; en pocos, una imagen del Bloque completo; y sólo raramente, el trazo de un plan para el libro en su totalidad. Por lo general, los problemas derivados de estas limitaciones, que son evidentes por detalles como la ausencia de referencias entre las «unidades de contenido», el desperdicio de productos —ya que muchos de éstos no se retoman en actividades posteriores— o la falta de cohesión entre actividades, se detectan y solucionan durante las revisiones, e incluso durante la edición; pero podría haberseles previsto y evitado de existir, a la par que la planeación editorial, una planeación de autor.²¹⁸ Como ésta es inusual —ya que sólo algunos autores de amplia experiencia en LT trabajan metódicamente—, lo único o lo menos que se pide a un autor es que planifique Bloques completos como unidades cerradas y que así los estructure, escriba y entregue.

Estos Bloques deben contar con las características acordadas durante la etapa de planeación: a) con los rasgos del formato de archivo elementales: en Word —no suele pedírseles versiones impresas—, con páginas numeradas —de acuerdo con el orden señalado en el «plan de obra»— y con la tipografía e interlínea solicitados; y b) con la especificación de las divisiones, elementos y componentes que correspondan a cada «unidad de contenido», y aun a cada página, de acuerdo con el formato del libro.

Respecto a lo primero, es necesario que, previamente, los lineamientos de diseño incluyan el *cálculo tipográfico* del número promedio de “caracteres con espacios” —no de palabras— de que puede constar una página del libro con las fuentes tipográficas definitivas. Este cálculo, además de ser útil en la fase de edición —como se verá en el apartado correspondiente—, es provechoso en la de autoría, ya que gracias a él tanto el autor como el editor pueden saber si cada «unidad de contenido», en el original, alcanza la extensión requerida en páginas que se establece en el «plan de obra», pues casi nunca el texto de la cuartilla es

²¹⁸ O bien, una planeación hecha en conjunto por el autor y el editor, en vista de que ambos deben tener muy claras las relaciones estructurales del libro. En teoría, que los temas se conozcan de antemano gracias a los programas de estudio, permitiría elaborar un mapa o esquema monumental, donde, desde el principio, se propongan las actividades y los productos que deberán realizarse en todos los Bloques, a fin de crear con ellos un entramado de hilos conductores que dé unidad al libro entero.

equivalente al que cabe en la página del libro.²¹⁹ Esto último no sólo porque el cuerpo de texto se acompaña de diversos componentes (imágenes, organizadores gráficos, «secciones móviles», etcétera), sino porque al diagramar comúnmente se aplica una fuente tipográfica distinta de la que se utiliza en Word, en las fases de autoría y edición. De otra manera, el cálculo de la extensión de cada división del Bloque, en ambas fases, se basará únicamente en la especulación y, por lo tanto, será tan impreciso que al editar o al diagramar las páginas rebasará o no cubrirá las zonas a que corresponda, por lo que la edición será complicada o la lectura de pruebas se convertirá en una segunda edición, con todas las complicaciones y los retrasos que esto conlleva. Y si bien el cálculo tipográfico, por sí mismo, no garantiza un ensamble perfecto del texto en las páginas, ayuda por lo menos a que la extensión de éste se aproxime de tal modo a las proporciones deseadas que las imprecisiones serán mínimas y fácilmente solucionables. No obstante, una vez hecho el cálculo, puede adaptarse éste al formato estándar de Word, a fin de que el autor ya no se vea precisado a efectuar el conteo de caracteres en su original y sea posible aproximar la extensión del texto en la cuartilla a la que tendrá en la página.²²⁰ De aquí la conveniencia de solicitar al autor que su original presente ya ciertos rasgos de formato en el archivo de Word.

²¹⁹ Por ejemplo, si una «unidad de contenido» debe constar de cuatro páginas, y para cada página el rango de caracteres fuera de dos mil a 2500, será necesario que en el original haya entre ocho mil y diez mil caracteres, aunque éstos se extiendan cinco o seis cuartillas. El rango se establece al considerar que no todo en la página será cuerpo de texto sino que habrá espacios en blanco —por ejemplo, los que debe haber entre los títulos y el cuerpo— o que esos espacios serán ocupados por secciones que no llevan cuerpo de texto (como las ilustraciones). En el caso de que estas secciones tengan a la vez cuerpo de texto (como las «secciones móviles»), para fines de conteo de caracteres se les considera parte del cuerpo de texto general —con las características tipográficas que tenga éste, aunque en el libro tengan unas propias—, y será hasta la fase de edición que se coloque cada bloque o unidad de texto donde corresponde.

²²⁰ Para ello, basta elegir cualquiera de las fuentes tipográficas de Word y ajustar tanto el puntaje/interlínea como los márgenes del documento a un bloque de texto que comprenda el número máximo de caracteres que deberá aparecer en una página del libro. Sea esta cantidad de texto mayor o menor que lo que cabe en la cuartilla, el ajuste logrará que haya un ensamble muy aproximado del texto en aquélla. En lo posible, para facilitar el trabajo del autor, debe procurarse que la fuente tipográfica que se solicite sea estándar (es decir, que pueda encontrarse en cualquier computadora y pueda ser leído por cualquier versión de Word: Arial, Times New Roman, Cambria, etcétera), a la vez que la interlínea tampoco requiera ajustes muy precisos (por ejemplo, puede usarse la sencilla o de 1.5 líneas, sin espacios anteriores o posteriores). Entonces, la adaptación del texto se basará, sobre todo, en el ajuste al puntaje y a los márgenes del documento.

Respecto a la especificación de divisiones, elementos y componentes en el original, ante todo es necesario señalar que los autores pueden entregarlo a “texto corrido” o como «pre-*dummy*». Esto queda a elección de ellos mismos y de la editorial; aunque lo indicado, especialmente cuando se trabaja con autores que han tenido escasa o nula experiencia previa en LT, es que se les requiera el “texto corrido”, a fin de evitar errores de percepción de los espacios en la página y que la elaboración del «pre-*dummy*» demore las entregas.

Se llama “texto corrido” a la presentación ordinaria de un original de autor, en la que, si bien las «unidades de contenido» aparecen visualmente separadas, los apartados y subapartados tienen sus rótulos correspondientes y los cuerpos de texto se organizan en párrafos, el texto en su totalidad es continuo, llena los márgenes de extremo a extremo y de la primera a la última línea. Es decir, las cuartillas del original no tienen todavía las características de formato que corresponden a las páginas del LT (los espacios definidos, la «columna de apoyo», las tipografías definitivas), aunque sí debe incluir ya sus elementos y componentes, aunque en su mayoría asimilados al cuerpo de texto y apenas diferenciados de éste por marcas que señalan su inicio y término (con corchetes, paréntesis o comillas angulares). Caso de excepción son los organizadores gráficos, que suelen insertarse en el cuerpo de texto. Algunas editoriales solicitan que éstos se envíen en archivos aparte; pero, cuando es así, en el texto, cerca de donde se espera que aparezcan, debe haber alguna clave o llamado que haga referencia al archivo y al organizador que debe entrar ahí. El autor puede elaborar estos organizadores en Word, para que el editor pueda adaptar sus proporciones a las que llevarán en el *dummy*, e incluso modificar su contenido, si es necesario editarlo o corregirlo. Es poco deseable que los envíe como ilustraciones —como archivos en JPG, TIFF u otros, o incluso como recortes de PDF—, aunque esto se admite únicamente cuando el autor no ha podido elaborar el organizador sino sólo tomar de alguna parte —comúnmente, de Internet— un ejemplo de lo que se necesita, para que la editorial elabore el organizador correspondiente. Con los recursos iconográficos ocurre lo contrario, pues regularmente se pide al autor que incluya sugerencias de las imágenes que pueden aparecer en cada página, pero,

a la vez, que se limite a describir su contenido y a redactar el pie correspondiente —cuando lo llevan—, sin incluir muestras de ellas —pues los autores llegan a hacerlo bajo el supuesto de que sirvan como ejemplo o incluso de que sean las definitivas—, ya que sólo aumentan el peso del archivo electrónico, estorban a la edición y finalmente serán sustituidas por versiones publicables. La lógica del “texto corrido” es que el material se ofrezca al editor en condiciones que permitan fácilmente su “manipulación”, su adaptación al formato, que supone tanto los cambios propios de la edición (correcciones y mejoras que, a la vez, implican reemplazos, supresiones, adiciones y reubicaciones) como la distribución del texto de cada página en distintas zonas y con distintas amplitudes.

Por ello, a menos que el autor sea también editor o tenga amplia experiencia en LT y sus originales se distinguen por necesitar apenas de aisladas correcciones, no es recomendable que se le pida o se le acepte la entrega de *pre-dummies*, es decir, de cuartillas que parezcan ser páginas ya editadas, con una propuesta de distribución del texto en cada una, de acuerdo con el formato planteado para el LT. Si el autor acierta y de las fases de revisión y de corrección no se desprenden cambios significativos, el *dummy* definitivo, el del editor a cargo, no será muy diferente de la versión entregada por el autor; pero si, como suele ocurrir, las modificaciones son abundantes y complejas, el «*pre-dummy*», por todos los ajustes que supone —al ensamblar las piezas con anticipación, antes de que se les valide—, sólo habrá entorpecido la revisión y corrección y edición del texto, y en vez de ahorrar tiempo a estas fases del proceso —si bien, tiempo invadido por el de autoría, debido a la dilación que ocasionaría el «*pre-dummy*» en la entrega del original— sólo habrá conseguido ralentizarlas. Esto último debido a la dificultad que implica, o bien revisar y corregir sobre un formato armado de antemano, con el propósito de respetarlo en esencia; o bien desarmar el formato para corregirlo y después reelaborar el *dummy* a partir de sus restos, pero con el desajuste que traen consigo los cambios efectuados a diversos segmentos de texto.

Una vez entregada la primera remesa del original, se efectúa en ella dos tipos de revisiones, la editorial y la técnico-pedagógica, sucesivas si las realiza un

mismo agente editorial o simultáneas si las hacen dos o más. A continuación se describe cada una de ellas.

Revisión editorial. Consiste, simplemente, en verificar que el “segmento” de texto acordado para esta remesa tenga las siguientes características:

- a) Que desarrolle todos los contenidos programáticos. Para esto debe cotejarse el texto con el programa de estudios. No obstante, como también debe respetarse la relación establecida entre los temas y las «unidades de contenido» planificadas, es necesario verificar la distribución de los primeros en las segundas, cotejando, asimismo, el original con la dosificación o con el «plan de obra». Si bien, cabe siempre la posibilidad de que, durante la redacción del texto, el autor haga una redistribución legítima de los contenidos y que esta nueva propuesta sea mejor o más conveniente que la inicial. Si el editor detecta que se ha hecho alguna modificación al respecto, antes de concluir si es válida o no, en la revisión editorial sólo necesita observar que haya una compensación adecuada en el número de páginas y que, en efecto, no se haya omitido ningún tema del programa o, por el contrario, no se haya agregado alguno (en especial si el libro debe someterse a dictamen).
- b) Que cumpla con las características de archivo solicitadas: fuente tipográfica (con el puntaje y la interlínea requeridos), márgenes, las proporciones de cada división del texto planteadas por el «plan de obra». Estas últimas, si no exactas, deben ser aproximadas, de acuerdo con el conteo de caracteres.
- c) Que incluya todos los componentes del formato. Aunque éstos deben aparecer de acuerdo con las necesidades generadas por el texto, es importante que se establezca una pauta al respecto; por ejemplo, que, al menos una vez, haya un componente de cierto tipo en cada «unidad de contenido», y, bajo esa misma premisa, que se encuentren todos a lo largo de cada Bloque. Junto con esto, y debido a que los componentes responden a un propósito de funcionalidad, puede observarse también si su presencia se justifica a partir de la conexión que deben tener entre sí y respecto a los

elementos de la unidad de contenido (el «texto expositivo», las actividades). Aunque esta relación estructural se observa a profundidad en la revisión técnica, algunas de sus fallas pueden detectarse y tenerse en cuenta desde la revisión editorial.

- d) Que se respete en él los formatos y las estructuras que se considere invariables. Por ejemplo, si desde la planeación se ha convenido que las actividades tengan un formato específico (con instrucciones que tengan cierta estructura de fraseo y un número determinado de subniveles), o incluso si este formato va definiéndose por sí mismo, debe procurarse que no haya variantes o que éstas no presenten inconsistencias tan evidentes que puedan causar confusión. De cualquier manera, debe hacerse notar al autor cuáles son estas pautas de formato y estructurales, para que, en lo sucesivo, procure reproducirlas.
- e) Que todo recurso textual o visual utilizado o sugerido por el autor, pero no generado por él para el libro en cuestión sino procedente de alguna fuente ajena (lo cual incluye materiales del autor mismo, en otras editoriales), en caso de que deba ser reproducido (y no reemplazado por otro), además de acompañarse de los datos de la fuente de procedencia (al pie del mismo), se ajuste a las condiciones que permitan su publicación. Por lo general, se investiga durante el proceso si tal o cual texto o imagen puede utilizarse, y con base en ello —y en su pertinencia como recurso didáctico—, se decide si aparecerá o no en la obra; aunque, de antemano, en las editoriales, suele plantearse restricciones de uso de textos o imágenes de ciertos autores, debido a las complicaciones que supone adquirir los derechos de publicación respectivos o a las restricciones que se impone para ésta, o incluso a su alto costo. Entonces, resulta conveniente avisar al autor, con anticipación, sobre estas restricciones, o por lo menos hacerlo en cuanto se detecta el uso del texto o la imagen en cuestión. Pero en los casos ordinarios, cuando no se sabe *a priori* cuáles son las condiciones que permitirían o impedirían la publicación de alguno de estos recursos, el editor, conforme revisa el

material, puede llevar un registro de ellos, a fin de que, desde el inicio, se realice la investigación y los trámites procedentes.

Éstos son, en síntesis, los aspectos a los que debe prestarse atención desde la revisión editorial, y aun desde la “primera vuelta” de cada remesa del original de autor, ya que, por ser básicos, sustentan el correcto desarrollo del material a niveles más complejos y profundos. Si bien, el editor debe evaluar qué problemas puede resolverse durante la edición y cuáles conviene dejar en manos del autor, ya que no todos tienen la misma relevancia y el exceso de observaciones puede entorpecer y ralentizar su resolución.²²¹

Revisión técnico-pedagógica. Se llama de esta manera al análisis que se efectúa en el material didáctico sobre los siguientes aspectos:

- a) El tratamiento de los contenidos programáticos, con base en los lineamientos de la SEP y el enfoque pedagógico aplicados a la asignatura y el nivel y grado escolar correspondientes, y expuestos actualmente en documentos como el *Acuerdo 689* (antes *Acuerdo 385*), los *Criterios curriculares*, los programas de estudio, e incluso en los *Criterios editoriales: sugerencias de uso para libros de texto de nivel secundaria*.
- b) La validez de todos los recursos textuales y visuales utilizados o sugeridos por el autor, de acuerdo con el mismo marco teórico y normativo.
- c) La validez de la información, las ideas, los conceptos, la terminología y los datos duros que se maneje, de acuerdo con el marco conceptual de la materia estudiada en la asignatura.
- d) La funcionalidad de las relaciones estructurales generadas entre los elementos y los componentes del formato.

Por ello, regularmente dos personas se encargan de este análisis: un pedagogo (o un docente) y un experto en la materia temática de la asignatura. No obstante, como en ocasiones el editor se encuentra en uno de estos casos o cuenta con el

²²¹ Por ejemplo, no cabe aquí ocuparse todavía de los errores ortográficos y de redacción, ya que se observarán en la fase de corrección. Sin embargo, por cortesía, estos errores no suelen señalársele al autor y simplemente se les enmienda, a menos que alguno de ellos se presente con tal reiteración y de manera tan profunda que signifique un riesgo o un problema para la comprensión del texto.

conocimiento suficiente para evaluar los textos desde uno de estos ángulos o incluso desde ambos, él mismo hace parte de esta revisión o la hace en su totalidad. En cualquier caso, para esta labor, el revisor técnico debe contar con los documentos de la SEP y con las especificaciones del formato del LT de que se trata.

Asimismo, la revisión de ambos aspectos tiene que ser minuciosa —aquí, sin concesiones—, y no salir de su campo e invadir la revisión editorial o a la corrección de estilo al señalar problemas o errores que deben tratarse en ellas. A menos, desde luego, que haya una relación directa entre estos aspectos, como la ambigüedad suscitada en la exposición de un tema por la redacción o por el uso particular de la terminología. Junto con esto, los señalamientos, además de ser claros, explícitos y referidos a casos concretos, deben ser explicativos y ejemplificativos, por lo que no se limitan a señalar *cuál* es el error o el problema sino, en los casos en que esto resulte pertinente, a explicar *por qué* es o se considera tal y a ofrecer ejemplos u opciones respecto a cómo puede resolverse ese punto, en especial cuando esa resolución sea compleja. Para ello, el revisor técnico debe asumir que su trabajo es contribuir a que el original de autor cumpla con las premisas establecidas: ser funcional en tanto que material didáctico para la asignatura y el nivel y grado escolar correspondientes, apearse a los lineamientos de la SEP —especialmente si es un libro de dictamen— y ser congruente con su propio formato. Además, no debe crearse prejuicios respecto al autor y su desempeño hasta el punto en que influyan negativamente en sus observaciones y en la manera en que las plantea (en contraparte, el autor debe asumir la misma postura).

No obstante, antes de llegar al autor, estas observaciones deben pasar por el filtro del editor —si no es él mismo quien las prepara—, que, nuevamente, se encargará de evaluar cuáles (y cómo) deben llegar al autor y cuáles pueden reservarse para la editorial. Sólo que sean abundantes o señalen problemas a los que se considere graves —como una total resistencia a la aplicación del enfoque o a su adaptación al nivel escolar para el que es requerido, o incluso la insustancialidad del texto—, el editor puede discutir las con el autor, y, en casos

extremos, a inconformidad del segundo con los señalamientos, ambos pueden discutirlos con los revisores. Pero, en circunstancias ordinarias, el editor evita confrontarlos, y procura regular la cantidad y calidad de los señalamientos.

Las observaciones técnico-pedagógicas y editoriales suelen entregarse al mismo tiempo al autor, para que él las envíe resueltas todas en la siguiente vuelta del material. Además, puede incluirse todas en un mismo documento o en documentos separados: esto dependerá de la manera en que se les presente, ya que, cuando son muy específicas y requieren el señalamiento preciso de segmentos de texto, puede incorporárseles directamente al original, mediante la aplicación de *revisión y control de cambios* de Word (a riesgo de saturar el documento, si son abundantes y algunas acotaciones son extensas); mientras que, si no lo son y se refieren a cuestiones generales, pueden presentarse en un reporte.

A partir de la entrega de estas observaciones, el autor cuenta con un plazo determinado para efectuar las modificaciones que se le pide. Por supuesto, cuando no está de acuerdo con algunas, puede abstenerse de hacerlas, pero para ello conviene que prepare él mismo un reporte en el que explique los motivos de su omisión. Más adelante, el editor, en su cotejo de la segunda versión del original contra las observaciones, evaluará si los argumentos son válidos o no, y los aceptará o rechazará e insistirá en que se realicen los cambios. Para ello puede requerir o no la ayuda del revisor técnico: esto dependerá de los casos concretos. Luego, si, a criterio del editor, los resultados de esta primera vuelta son satisfactorios, el material pasará a la siguiente fase, la de corrección; si no, habrá una más, en la que se llamará la atención del autor sobre los puntos que haya omitido o que haya resuelto deficientemente.

Cabe mencionar que el autor no sólo debe tener disposición y autocrítica suficientes para aceptar que deberá hacer cambios a su original, sino que, en virtud de las prerrogativas que le significa su labor, debe comportarse como tal autor y situarse a la altura de los requerimientos editoriales, y aun por encima de

ellos;²²² de manera que, por complicado o incómodo que resulte para él seguir ciertas indicaciones, no se atrase en la entrega de sus correcciones ni las haga con el ánimo de complacer al editor, sino de mejorar efectivamente la calidad del original, teniendo presente, ante todo, el tipo de obra que se construye (y que se construye mediante el trabajo colectivo). De nada sirve que el autor, al corregir, se ciña a cumplir al pie de la letra un señalamiento, modificando únicamente los segmentos marcados por el revisor, sin hacer un análisis y una evaluación de su original en contraste con las observaciones, para detectar él mismo los patrones de errores, fallas y deficiencias, y evitarlos en lo sucesivo. O incluso que, cuando el revisor, para orientar la corrección, provea ejemplos y proponga soluciones, el autor se limite a incorporar estos mismos a su discurso, sin esforzarse en plantear contrapropuestas. Si ejerce la autocrítica debidamente, el autor puede responder a los planteamientos “irresolubles” solicitando ayuda al editor, y éste tiene la obligación de proporcionársela, siempre que ello no suponga dejar en manos de él o del revisor técnico, o de un autor emergente, la responsabilidad de escribir o coescribir una «unidad de contenido» entera o un Bloque completo.

Por lo general, el material de cada remesa no se devuelve al autor más de tres veces. Se da por hecho que la primera vuelta basta para que el autor incorpore todas las correcciones y que la segunda sólo es necesaria para que resuelva las que haya omitido en la anterior de manera accidental o deliberada, o para que afine algunos detalles. Sólo podría haber una más en caso de que algunas correcciones fueran insatisfactorias, pero ya no por oposición del autor a

²²² Por esta razón no se le considera “redactor” o “desarrollador de textos”. Cualquiera de éstos podría generar los textos y el diseño instruccional de las «unidades de contenido», pero para ello tendría que proveérsele de insumos informativos y él se limitaría a organizarlos en un discurso, con aportaciones mínimas. El autor, en cambio, es tal en virtud de que, a partir de los lineamientos institucionales, y mediante investigaciones personales, debe poner en juego su creatividad y su imaginación para hacer efectivas las estrategias del enfoque pedagógico y generar textos funcionales y originales. En este sentido, su labor equivale a la de cualquier escritor que se sujeta a las reglas de un género que, sin la historia que debe contarse, son apenas abstracciones de la teoría literaria. Sin importar cuántas ni cuán estrictas sean las reglas que deba seguir, el escritor puede crear obras originales y valiosas dentro de su género. Así ocurre con los libros de texto: si el autor no hace aportaciones personales, si carece de imaginación y creatividad o no tiene disposición para ponerlos al servicio de la obra, por vastos que sean sus conocimientos sobre la materia y perfecto su dominio de la metodología pedagógica, el libro es imposible. Así lo reconocen, todavía, las editoriales, y por ello el trabajo autoral es el mejor remunerado frente al de cualquier integrante del equipo editorial y el nombre del autor puede aparecer en la portada de los libros.

efectuarlas tal y como se le solicitan. Que hubiera una cuarta conduciría a plantearse la posibilidad de reemplazar al autor o al equipo editorial involucrado. En muchas ocasiones, a partir de la segunda o la tercera vuelta, tiene que ser el editor o un autor emergente quien se ocupe de hacer las correcciones al texto o de reescribirlo, mientras que el primer autor sigue trabajando en el original de los Bloques siguientes.

II. Corrección de estilo-edición

En el contexto editorial que nos ocupa, se llama *corrección de estilo* a la fase de revisión que opera directa y exclusivamente sobre el lenguaje, concentrándose en el cuidado de los aspectos formales, aunque con las incursiones indispensables a nivel semántico que éste supone, puesto que la observación conceptual se desarrolla en gran medida en las revisiones editorial y técnico-pedagógica.

Aunque, en la práctica, la revisión puede ser absoluta, de todos los aspectos que comprende, sin la abstracción de ellos en momentos sucesivos, a menos que se solicite el de alguno en particular —por ejemplo, cuando se pide hacer una corrección “ortotipográfica”: sólo de la ortografía, del uso de criterios tipográficos y de erratas—, en realidad implica cinco niveles de análisis:

- a) De las erratas. Comprende desde el cuidado del espacio entre las palabras hasta el de datos precisos: cualquier error evidente que se debe al descuido y no al desconocimiento de reglas o normas, o a la ausencia de criterios editoriales aplicables. Sin embargo, puede coincidir con cualquiera de los niveles siguientes.
- b) De las normas del lenguaje, en términos de lo correcto o incorrecto. Se trata de los aspectos ortográfico-gramaticales y de significado de las palabras.
- c) De convenciones de redacción y de los usos regulares del lenguaje, en términos de lo admisible o inadmisibles, en las zonas que no se sujetan propiamente a una normatividad: por ejemplo, la estructura de discursos (cartas, ensayos, trabajos de investigación) y el manejo de las citas textuales y de las referencias.
- d) De criterios editoriales, según los usos de la publicación de que se trata o que se hayan definido para el proyecto en cuestión. Comprende algunos de los aspectos observados en los incisos anteriores pero también otros, ajenos a ellos, como el manejo de las tipografías y la preferencia por el uso de ciertas expresiones en vez de otras.
- e) De “estilo”, en términos estéticos, aunque en los materiales didácticos sean especialmente funcionales. Atiende la elección de vocablos, las estructuras

sintácticas y la extensión de enunciados (de la frase al párrafo) con base en una preferencia, y no en las normas.

Estos niveles se encuentran tan ligados entre sí que suelen confundirse. De hecho, puede afirmarse que conforman dos grupos: uno, el de los incisos *a*, *b* y *c*, que supone propiamente correcciones, donde los cambios se han estandarizado y son casi siempre aplicables (o lo son siempre, como en *a*); y el otro, el de los incisos *c* y *d*, que supone “mejoras” al texto y que se atiene a lineamientos o incluso a la subjetividad de quien los aplica. También puede decirse que hay entre ellos una distinción jerárquica que va en orden decreciente: del primordial o del que se observa siempre —o con mayor regularidad—, como son las erratas y los usos “normativos” del lenguaje, al menos importante o que se cuida sólo en ocasiones, o sólo hasta cierto punto, como el “estilo”. Pero, al menos en los LT, todos deben considerarse igualmente importantes porque apuntan al cumplimiento de la normatividad técnico-pedagógica y, por lo tanto, a la funcionalidad del libro como obra didáctica. Por ejemplo, la elección de los vocablos, especialmente cuando forman parte de la terminología específica de una asignatura, tiene una regulación cuantitativa y cualitativa: aunque el texto necesita los tecnicismos, no puede saturarse de ellos; a la vez, no cualquier tecnicismo puede introducirse en cualquier momento, sino conforme a una gradación de complejidad conceptual estipulada en los programas de estudio, en relación con el nivel y el grado escolar. Asimismo, la estructura y la extensión de las cláusulas sintácticas y de los párrafos, aunque todavía no poseen “unidad de medida”, son delimitados en relación con los avances del conocimiento y manejo del lenguaje escrito que deben tener los alumnos en cada nivel y grado escolar. Junto con esto, cabe mencionar los recursos retóricos de que debe echarse mano algunas veces, sea para facilitar la comprensión de un tema o para involucrar a los alumnos en él, y que también forman parte del “estilo”.²²³ Si el autor no los utiliza o no sabe cómo hacerlo, quedan en manos del editor o del corrector, aunque su regulación ya no

²²³ Vid. Lo referente al concepto de *empatía* en el «texto expositivo», en “1.1.2. Características particulares”: “II. Formato”, págs. 54-56.

tiene como pauta la normatividad pedagógica sino las características mismas del texto (su extensión, su función), cuando no el solo sentido común.

En la actualidad, las editoriales que publican estos libros han sistematizado el proceso hasta el punto en que la mayoría cuenta ya con su propio manual para el corrector, al que suelen denominar “manual de criterios editoriales”, aunque abarca los otros niveles, pues, como se mencionó al principio, no suele abstraerse unos de otros. Estos documentos, que no parecen existir todavía como libros sino como folletos o textos en Word —elaborados por el equipo editorial interno, por un editor o un corrector en específico, o incluso por algún agente externo—, tienen la virtud de someterse a actualizaciones constantes; pero, a la vez, mantienen el defecto de ser elementales, al consignar temas referentes al nivel “normativo” del lenguaje o a criterios convencionales donde los usos de la editorial no difieren de los de ninguna otra, que son o deben ser conocidos y manejados por cualquier corrector; y, en cambio, ignoran criterios que sólo son aplicables a este tipo de publicaciones, como los mencionados en el párrafo anterior, que varían en cada nivel escolar; o como algunos formatos que debería considerarse fijos, como el de las preguntas en un cuestionario ordinario o en una evaluación, o el de una instrucción en las actividades: estructuras que se abren a la interpretación de cada autor, editor y corrector, pero que debería uniformarse. Por ello, todavía no hay noticia de que exista un verdadero “manual de estilo editorial”, que sirva de guía a cualquier corrector o editor, sin importar su experiencia en este tipo de publicaciones. El “manual de criterios” es, comúnmente, el único documento que sirve de apoyo para este trabajo, y cuando no existe o no responde cierto género de dudas, se improvisa criterios para cada proyecto en particular.

Por otra parte, al trazar aquí las fases del proceso de edición, se ha considerado que esta actividad sucede a la de preedición y antecede a la de edición, aunque admitimos también la posibilidad de que ocurra a la inversa: que la edición anteceda a la corrección. Tal vez debería ser de esta manera, si la corrección supusiera modificaciones mínimas al texto, como puede ocurrir en otro tipo de publicaciones, donde la voz del autor se impone, con todas sus virtudes y defectos, sobre los dictámenes del editor o del corrector, salvo en aquellos

aspectos que deban corregirse o modificarse de rigor —como las simples erratas—, debido a que no los avalen ni las características del estilo personal del autor ni las necesidades del texto. Se sabe que, en un proceso ordinario, en cualquier otro tipo de publicación, las correcciones se someten a consideración del autor, y éste las autoriza o no. Pero, en todo caso, los segmentos que debe cambiarse en el texto no alteran significativamente las proporciones de éste, o no hasta el punto en que ello pueda causar un problema para la diagramación de las páginas y obligue a duplicar la fase de edición, al repetirla de inmediato o durante la revisión de pruebas.

En LT, los hechos son distintos. Sólo en casos excepcionales el texto preeditado se encuentra lo suficientemente “limpio” como para ser inmediatamente adaptado al formato, por el cual, sin añadidos ni supresiones, deberá distribuirse en distintos espacios y con distintas fuentes tipográficas (o con distintas variantes de una fuente tipográfica). La experiencia demuestra que en los LT la corrección de estilo sigue la misma tendencia que se observa en la preedición: los cambios requeridos suelen ser numerosos y complejos, con la diferencia de que los “de estilo” no son necesariamente atendidos (aprobados o resueltos) por el autor sino por el editor. Además, ya que, por lo común, el original editado debe entregarse a diagramación en *dummy* y no “a texto corrido”, es poco probable que pueda operarse en él modificación alguna sin que esto altere las dimensiones del contenido de cada página y, por lo tanto, el “ensamble” del texto con todos sus elementos y componentes (por esto, si la corrección se hace después de la edición, es indispensable que después de ella se haga los ajustes correspondientes, aunque se duplique así la fase de edición). Pero el cálculo de la extensión de este contenido —ya sobre el original definitivo y listo para editarse— debe hacerse con tal precisión que, por una parte, ese mismo contenido llene la página de principio a fin, de la primera a la última línea; y, por otra, que ninguna unidad de texto que deba comprender páginas completas (por ejemplo, una «sección fija») rebase la extensión prevista. Este cálculo sólo puede ser útil si se efectúa después de la corrección de estilo, es decir, si la edición es posterior a la corrección.

Ahora bien, el motivo por el que en muchos lugares se considera que la edición debe anteceder a la corrección de estilo obedece a la creencia de que la primera es totalmente ajena a la segunda —o de que el editor es más cercano al diseñador que al corrector de estilo—, y que si de ella se desprenden alteraciones importantes al texto, el editor será incapaz de realizar los ajustes “de estilo” que se deriven de ellas. Por ejemplo, si la edición implica añadir un párrafo, el editor será incapaz de ofrecer una versión sin errores del texto que interpole; o si requiere eliminarlo, que no sabrá atar los cabos que el fragmento deje sueltos. Fuera de ello, no parece haber una razón para que ambas fases sigan este orden alterno. A menos que los cambios necesarios al texto no lleguen a hacerse durante la preedición sino hasta la edición. De suceder esto, ningún cálculo de proporciones de texto será válido, porque, simplemente, será al editar cuando se genere un texto tentativamente definitivo. Lo cual sólo evidencia otra anomalía (no infrecuente): que el editor deba ser, a la vez, coautor del libro.

Hay que mencionar que la corrección de estilo, si precede a la edición, podría considerarse en realidad una subfase de la preedición, en vista de que contribuye, junto con las revisiones editorial y técnico-pedagógica, a la preparación del texto para edición. Sin embargo, la variante aquí planteada (edición→corrección) haría incongruente este esquema del proceso. En tal caso, también podría conformar una hipotética fase de *post-edición*, subsiguiente a la edición pero previa a la diagramación y la lectura de pruebas, que agruparía la validación de esas correcciones y los ajustes a que éstas obligarían. No obstante, se ha optado por evitar tal fragmentación del proceso que sólo hiciera esta exposición más compleja. En cambio, se ha preferido reconocer que la corrección de estilo es por sí misma una fase del proceso, dado que es una actividad ineludible, presente en toda publicación, y comparte, en el medio editorial —no sólo en LT—, el mismo rango de prestigio o la misma importancia que la edición y la diagramación.²²⁴

Por último, conforme se termina de editar, cada remesa puede enviarse al autor para que la valide o señale inconformidades y cambios que considere necesarios.

²²⁴ Si bien, hay ocasiones en que, por error, por las condiciones en que se desarrolla el proceso o porque así lo exige el tipo de publicación de que se trate, la corrección de estilo se asimila a la fase de edición e incluso llega a sustituirla.

A partir de estas observaciones, si las hay, puede haber nuevas modificaciones, pero la comunicación y el intercambio de ideas que debe haber entre el editor y el autor obliga a esperar que, en este punto, aquéllas no sean significativas. Ante discrepancias no resueltas, queda a criterio del coordinador del proyecto o de algún otro agente del área editorial con autoridad para tomar esta clase de decisiones, señalar cuál será la opción a tomar o de qué manera se resolverá ese conflicto, a fin de seguir adelante con el desarrollo del proceso.

III. Edición-diagramación

A lo largo de esta exposición se ha explicado ya, hasta cierto punto, qué es y en qué consiste la *edición*, así como las condiciones en que debe encontrarse el original de autor para que pueda cumplirse. Haciendo una recapitulación, podemos decir que *edición*, como actividad específica dentro del proceso del mismo nombre en el contexto de los materiales didácticos, y refiriéndonos particularmente a los LT, es, en rigor, la preparación del original de autor en su versión definitiva para la *diagramación* o *formación* de las páginas del libro. Esta preparación consiste en la adaptación del texto (o conjunto de textos) al formato del LT proyectado, y puede implicar una serie de modificaciones (añadidos, supresiones, reubicaciones, reemplazos) que se suman a las realizadas durante las fases de preedición y de corrección, si esta última no se efectúa después.

Asimismo, como también se ha expuesto ya, el formato en LT no consta solamente del manejo tipográfico, las medidas de los márgenes de la página y la disposición de ésta (horizontal o vertical), los niveles de jerarquía de los títulos y las divisiones del texto, sino también de diversos elementos y componentes que acompañan al texto y que, muchas veces, constan de texto ellos mismos. Cada uno de éstos tiene un rango de proporciones y zonas en que puede ubicarse, y cuenta con la posibilidad de aparecer o no —según las necesidades didácticas del texto—, a lo largo de las divisiones nucleares del libro, que son los Bloques y las «unidades de contenido». Además, este formato impone condiciones, como el respeto de la extensión en páginas de cada división, sea esa extensión fija o de rangos previstos; la necesidad de que estas divisiones comprendan páginas completas, por lo que ninguna puede comenzarse o cerrarse a la mitad o en una fracción de la misma; y, en muchas ocasiones, el requisito de que estas divisiones comiencen y terminen en página par o non, según el «diseño visual» de la obra, sin que haya páginas en blanco.

Estas condiciones obligan a que deba haber un control muy preciso de la cantidad de texto que puede caber en cada página. Para esto, se hace un “cálculo tipográfico”, que permite saber de antemano cuántos “caracteres con espacios”

puede haber cómo máximo y como mínimo en una página. Este cálculo puede ayudar al autor a calcular, a la vez, la extensión de las divisiones de su texto, de acuerdo con el número de páginas que debe abarcar cada una; o bien, al diseñador o al editor para hacer una adaptación a Word que permita igualar o aproximar lo más posible la cantidad de texto de una cuartilla a la que tendría la página diagramada, ajustando a esa cantidad las características tipográficas (fuente y puntaje/interlínea) y de archivo (márgenes) de Word, de manera que el autor ya no se vea precisado a “contar caracteres” sino simplemente el número de cuartillas. De cualquier manera, luego de las modificaciones efectuadas en la preedición, el editor debe basarse nuevamente en el cálculo tipográfico o en su adaptación de éste a Word para editar el original definitivo y entregarlo a diagramación, sea “a texto corrido” o en *dummy*.

El “texto corrido” es poco utilizado en la edición de LT, pese a que resulta muy práctico cuando el diagramador tiene amplia experiencia en este tipo de libros (por el contrario, resulta muy poco recomendable con un diagramador que incursiona por primera vez en esta labor o que tiene escasa experiencia en ella). Con él, la edición, en rigor, se limita a efectuar el marcaje que define los distintos niveles de título, apartados, subapartados, componentes y elementos que debe haber en el texto, con base en un código de marcas (paréntesis, corchetes, colores) que establece el diagramador o que se acuerda con él. Estas marcas se insertan en el cuerpo de texto, sin romper su continuidad,²²⁵ en el entendido de que el diagramador estará atento a ellas y hará la distribución de las “piezas” en las páginas correspondientes, respetando las características del diseño visual del libro y la extensión que debe tener cada división. A la vez, como las páginas no pueden ser iguales entre sí, es decir, no pueden tener unas y otras las mismas piezas, y éstas, cuando aparecen, no se ubican siempre en el mismo lugar ni tienen idéntica extensión —salvo excepciones, como sucede con las «secciones fijas»—, queda

²²⁵ Aunque sí suele haber una separación entre las divisiones de texto mayores, como las «unidades de contenido» o los Bloques. Por ejemplo, si el texto en una «unidad de contenido» se fracciona en apartados (temas y subtemas), estas divisiones internas pueden señalarse mediante el código de marcaje, sin que deba dejarse espacios en blanco. En cambio, el salto de esta «unidad de contenido» a la siguiente sí requeriría un espacio en blanco, sólo para facilitar al diagramador la distinción entre estas divisiones.

en manos del diagramador proponer la distribución visualmente más adecuada o atractiva.

Este marcaje implica también el reemplazo de cualquier componente que, al no ser sólo texto, estorbe a la diagramación, por la marca que deba señalar el sitio de su inserción. Estos componentes reemplazados suelen ser organizadores gráficos o imágenes de muestra o ejemplificativas que, por algún motivo, no se eliminaron durante la fase de preedición. Si bien, en general, cuando se trabaja “a texto corrido”, o el editor pide a los autores que, desde la primera vuelta de cada remesa, envíen estos componentes en archivos aparte, o él mismo los elimina del original durante la preedición. No obstante, en cualquier caso, estos componentes deben revisarse y validarse o corregirse, para lo cual, si tienen texto y se encuentran en un formato inmodificable (por ejemplo, como imagen, en JPG), deben copiarse en Word, o por lo menos debe capturarse el texto que hay en ellos. Así, su versión definitiva, la que se entregue a diagramación, será una versión en Word con texto que pueda recuperarse, o la versión original (en el formato no modificable) pero acompañada de la captura de los textos que contenga.

El problema que se plantea con el “texto corrido” es que, si se encarga a un diagramador poco experimentado en LT, éste probablemente no respete las condiciones de formato a que me he referido. Además, ningún diagramador posee necesariamente los parámetros que se requiere para evaluar la pertinencia de la ubicación de los elementos y componentes en determinado lugar, ya que, al no leer el texto —y no está obligado a hacerlo—, aplicará criterios basados en la estética (equilibrios, simetrías) antes que en la funcionalidad, que, como se ha visto ya, es el criterio que debe prevalecer ante toda disyuntiva. Se supone que, al editar, se inserta cada componente en el lugar donde corresponde, a la “altura” del cuerpo de texto donde debe quedar, pero si el editor no tiene una imagen mental o una idea de cómo será cada página, es probable que cometa errores de distribución —como, en un caso extremo, saturar una página de componentes, sin cuerpo de texto— y el diagramador tendrá que corregirlos, mediante una propuesta que no siempre considera la relación estructural entre las “piezas”.

Entonces, la lectura de pruebas se convertirá en una segunda fase de edición, que, por hacerse ya sobre las páginas diagramadas, puede resultar más complicada que la primera y requerir mayor número de vueltas que la lectura de pruebas ordinaria: algo similar a lo que sucede cuando se edita primero y se corrige después, y siempre que se deja para una fase posterior un problema que debe resolverse en el presente.

Por otra parte, el *dummy* es el recurso más extendido en LT para preparar la entrega de un original editado, ya que permite hacer una edición muy precisa y reduce al mínimo posible los desajustes que pueda tener el texto durante la diagramación. Como se sabe, *dummy* tiene, entre sus significados, algunos que interesan especialmente a este contexto: “modelo”, “imitación”, incluso “maniquí”. El *dummy* de editor es justamente eso: una imitación o un modelo en Word de cada página formada o diagramada en un programa de diseño (actualmente, InDesign); un maniquí que sirve de base a la distribución de los componentes y elementos de la que será la página definitiva y en la que se asignen ya los espacios y las proporciones de aquéllos, si bien apenas tentativamente. Así, en este caso, en vez de señalarse la entrada de elementos y componentes mediante un código de marcaje —aunque éste se utiliza todavía en algunos, como los títulos, para señalar su jerarquía—, las “piezas” simplemente ocupan el lugar que les corresponde, a la altura y en el extremo en que deben ubicarse. Si bien, muchas de éstas no son definitivas sino versiones “rudimentarias” —hechas con los recursos de Word— de lo que debe aparecer (como los organizadores gráficos), o simples recuadros en blanco, que sólo incluyen una clave o una descripción, o ambas, de lo que habrá en ese espacio (como sucede con las imágenes). Además, tanto el documento de Word como la tipografía deben tener características que hagan de cada cuartilla el equivalente más aproximado posible a la página diagramada.

De este modo, si con el “texto corrido” parece que el editor delega parte de su trabajo al diagramador, con el *dummy* sucedería lo contrario: el editor invadiría parte del trabajo del diagramador, puesto que sería él quien diseñara la página, solamente para que el segundo la “forme”. Sin embargo, la preparación del texto

en *dummy* no supone realmente una ventaja para el diagramador, una manera de que resuelva con anticipación parte del problema que éste debe enfrentar al “formar” una página, debido a que le “ahorre el trabajo” de imaginar la manera en que debe acomodarse los componentes y elementos y aun hacer una gran cantidad de ajustes para lograr la armonía visual que aquélla requiere. No lo es porque, o bien el diagramador desarma el *dummy* para recuperar por separado cada texto; o bien, éste se desarma solo, una vez que se vacía el texto al programa de diseño: en cualquier caso, todo recurso de Word aplicado en el *dummy* se pierde o, de conservarse, estorba y debe reemplazarse. Aparte, no todas las propuestas de “diseño” de página que hace el editor son útiles para el diagramador, y muchas veces tienen que ser superadas por éste. De manera que el *dummy* sólo sirve de guía en la colocación de las “piezas”, en las dimensiones que deben tener éstas y en las proporciones que debe haber entre ellas, pero esta aportación se equilibra con el trabajo que propicia o que no logra resolver. Frente a esto, la elaboración del *dummy* tampoco representa una verdadera desventaja para el editor, que, en teoría, gasta más tiempo en él que en preparar el “texto corrido”: ese tiempo es una inversión a corto plazo, ya que debe conducir a la diagramación de páginas muy terminadas —incluso cuando el diagramador deba hacer múltiples contrapropuestas a los “diseños” del editor— y que no requieran modificaciones complicadas durante la lectura de pruebas.

Cabe mencionar que en esta fase todavía es posible “recorrer” páginas. Se había señalado antes que, aunque la dosificación de contenidos y el «plan de obra» estipulan el número de páginas que debe tener cada división del libro, el autor, al preparar su original, puede ampliar o reducir la extensión predeterminada de sus «unidades de contenido», siempre que esta variación se mueva dentro de un rango de páginas específico y se compense posteriormente con una reducción o ampliación de las «unidades de contenido» de ese mismo Bloque o de los subsiguientes, de manera que se cumplan las reglas de diseño del libro²²⁶ y que el

²²⁶ Por ejemplo, que una «unidad de contenido» o un Bloque abra siempre en página par o non y cierre de la misma manera, que una «unidad de contenido» tenga al menos dos páginas de extensión y no más de ocho, o que ningún Bloque llegue a tener el doble o la mitad de la extensión promedio.

total de páginas de éste nunca sea mayor o menor que el establecido.²²⁷ Pero esta premisa también debe aplicarse durante la preedición y la edición, cuando las modificaciones conduzcan a tales variaciones, a la vez que la dosificación y el «plan de obra» tendrán que actualizarse y ajustarse a las nuevas dimensiones y proporciones del texto. No obstante, en la fase de edición debe fijarse la extensión definitiva de cada una de las divisiones del libro referidas, así en el texto editado que se entrega a diagramación como en la dosificación y el «plan de obra», donde debe registrarse.

Asimismo, la edición representa, si no la última oportunidad, un momento adecuado todavía para resolver todas las cuestiones que hayan quedado pendientes en las fases anteriores. Sólo en casos excepcionales podrían dejarse hasta la lectura de pruebas, si su resolución no entraña problemas estructurales o de distribución tan graves que obligaran a *re-diagramar* más de una página. En términos generales, la preparación del texto para diagramación supone entregar una versión *pre-definitiva* de éste, la más acabada y la mejor, apenas susceptible de ajustes mínimos posteriores, junto con todos los componentes que, no incluidos en el archivo de Word, deban aparecer en las páginas diagramadas, como los organizadores gráficos complejos y los recursos iconográficos.²²⁸

Respecto a los recursos iconográficos, que son todas las imágenes que deban aparecer a lo largo del libro, se solicitan al departamento de arte o de producción e investigación iconográfica (o su equivalente) mediante un formato que las enlista y que consigna o debería consignar, en cada caso: *a)* la clave (con la que deberá archivar y que debe aparecer en el texto editado),²²⁹ *b)* el tipo de imagen que es

²²⁷ O bien, que se encuentre fuera del rango permitido, generalmente con atención a que el número total sea múltiplo de ocho o dieciséis, para que “cierre a pliego”.

²²⁸ Los organizadores gráficos sencillos (como las tablas comparativas, algunos mapas cognitivos y los cuadros sinópticos) pueden incluirse en el *dummy* o enviarse en un archivo aparte, según lo requiera el área de diseño. En cualquiera de ambos casos, el diagramador puede encargarse de hacer versiones acordes con el «diseño visual» del libro, conforme vaya encontrándose con ellos al diagramar las páginas. En cambio, los organizadores gráficos complejos (como algunos diagramas de flujo, las gráficas, las líneas del tiempo y las infografías) suelen solicitarse aparte, junto con las imágenes, y recibir el mismo tratamiento que éstas, por lo que su elaboración queda en manos de otro diseñador o incluso de un ilustrador.

²²⁹ Este código puede establecerse durante la planeación o incluso durante el desarrollo del proceso. Como sea, las claves son indispensables para fines de organización y archivo y deben aparecer en la versión editada del texto. Comprenden abreviaturas que especifican datos como:

(fotografía o ilustración), c) la descripción de su contenido, d) el formato que debe tener (horizontal, vertical o cuadrado),²³⁰ y e) cualquier observación sobre ellas (el pie que las acompaña o la especificación de algunos detalles). (Fig. 19, pág. 259.) Por lo regular, se considera que debe enviarse una solicitud por cada Bloque, aunque, por economía de tiempo, esta solicitud puede fraccionarse y enviarse en partes, de acuerdo con los avances de la edición de cada Bloque. También puede manejarse versiones preliminares y definitivas de ella, en especial cuando, por la misma razón, se pide a los editores que se elabore una solicitud con base en alguna versión del texto previa a la editada, en la que se registre las imágenes que tentativamente se utilizarán, y que después se envíe la definitiva, basada ya en la versión editada del texto, en la que se registren las imágenes no incluidas previamente y los reemplazos que sean necesarios.

Cualquiera que sea el procedimiento que se aplique, la entrega de cada remesa de solicitudes debe hacerse tan pronto como sea posible, varios días antes de que sean requeridas para la diagramación, a fin de que el departamento encargado de coordinar la investigación iconográfica y la producción de imágenes disponga de tiempo suficiente para realizar adecuadamente su tarea. La elaboración y entrega oportuna de estas solicitudes puede considerarse una subfase de la edición, pero, a la vez, un momento clave del proceso, ya que del acierto y prontitud con que se cumpla depende, en gran medida, que éste fluya hasta el final con el ritmo de desarrollo planeado o se ralentice hasta poner en riesgo la conclusión del proyecto dentro del plazo establecido.

proyecto general (la serie), libro (asignatura y grado), número de Bloque, número de página y número de imagen en la página.

²³⁰ Cualquier variante a estos formatos se realiza comúnmente al diagramar, con la manipulación de la imagen misma o del texto que la rodea. Aparte, también puede especificarse el “tamaño” que se requiere: carta, media carta o un cuarto de página. Asimismo, las imágenes que son horizontales y que deben cubrir una zona de extremo a extremo de la caja de texto o de la página, suelen pedirse como “apaisadas”. Sin embargo, en ocasiones llega a enviarse, junto con la solicitud, el *dummy* de las unidades de contenido o del Bloque completo a que corresponden las imágenes requeridas, con el propósito de que el departamento de producción e investigación iconográfica tenga muy claros tanto las dimensiones de las imágenes como el contexto temático y didáctico con el que éstas deben ser acordes.

Solicitud de imágenes

Proyecto: _____

Bloque: _____

Editor responsable: _____

Fecha de entrega: _____

Núm. imagen	Clave	Tipo	Formato o tamaño	Descripción	Observaciones/Referencias/Pie
1.					
2.					
3.					
4.					

Fig. 19. Fragmento de un formato de solicitud de imágenes. Se procura que el diseño de estos formatos permita incluir la mayor cantidad de información posible sobre cada imagen que se requiere. Por ello, en esta versión se pide especificar el tipo (fotografía o ilustración), el formato (horizontal, vertical o cuadrada) o el tamaño (carta o tamaño de la página, media carta o mitad de página, y un cuarto de página). Además, la última columna, generalmente asignada a las observaciones (es decir, a ciertas especificaciones), también se abre a incluir referencias (fuentes impresas o páginas web donde puede encontrarse, si se necesita alguna en particular) y el pie que llevará en el libro (y que proporciona información adicional). Según el caso, en esta columna puede incluirse uno de estos datos, dos de ellos o los tres.

IV. Diagramación-lectura de pruebas

En la actualidad, dentro del contexto editorial, formar las páginas de un libro consiste, básicamente, en “vaciar” el texto de los documentos de Word a los campos del archivo de InDesign destinados a ser esas mismas páginas, y hacer los ajustes y adaptaciones necesarios en relación con su tipografía y distribución para que aquéllas tengan las características que se requiere. En el uso cotidiano, *formación* es sinónimo de *diagramación*, y ambos términos se aplican de manera indistinta para llamar a la fase en que el texto editado pasa a un diseñador y éste se encarga de “convertirlo” en lo que será la versión que posteriormente se imprimirá y aparecerá en los libros. Sin embargo, para algunos diseñadores, el nombre más adecuado es *diagramación*, cuando esta labor implica, precisamente, el diseño de cada página, debido a que el formato es dinámico y no una plantilla “fija” o estática.²³¹ Y esto es justamente lo que ocurre con el formato de los LT, integrado por diversos elementos y componentes que aparecen o no, según criterios, y que al hacerlo pueden ocupar zonas distintas y tener dimensiones variadas.

Para llevar a cabo esta diagramación, el diseñador necesita tener como documentos de apoyo la última versión del «plan de obra», los lineamientos de «diseño visual» del libro y, como parte de éstas, las *páginas maestras*: la “plantilla” que señala los campos (espacios, zonas) que pueden o deben ocupar el cuerpo de texto, los elementos y los componentes. Los lineamientos, en general, incluyen:

- a) Las medidas de la página y de sus zonas: cornisas, caja de texto, columna de apoyo, márgenes.
- b) La paleta de colores y matices que se aplican en algunas de las zonas y en las plastas y filos de los componentes.
- c) Los estilos tipográficos para los distintos niveles de título y para los diversos cuerpos de texto.

²³¹ También se considera que el término *formación* es anticuado, si no obsoleto, y se utiliza sólo por apego a una tradición, puesto que alude a un método de trabajo ya superado, en el que las páginas se armaban manualmente, acaso de manera artesanal, siendo que, en el presente, la composición se realiza por medios electrónicos.

d) Los tipos de párrafo:²³²

- Por la alineación del texto, “en bandera”, “quebrado” u “ondulante” (sin cortes de palabra); o bien, “justificado” (con cortes de palabra).
- Por su continuidad: “ordinarios”, es decir, sin una línea de espacio entre ellos, y con sangría inicial; y “modernos”, es decir, separados por la línea en blanco, y sin sangría inicial.²³³
- Por su estilo: en cualquiera de los formatos anteriores, el “francés”, con una sangría inversa (en todas las líneas del párrafo, excepto la primera, que sobresale).²³⁴

e) Los rasgos específicos de cada componente. Además de los colores y estilos tipográficos, su formato: nombre, icono, distribución de texto.

f) Los rangos de rendimiento del cuerpo de texto de acuerdo con la proporción texto/componentes.²³⁵ Esto es, los límites máximos y mínimos en que deben aparecer uno y los otros en la página, a fin de procurar el mayor

²³² Baso esta clasificación en la que hacen Jorge de Buen, en el apartado “Párrafos” de su *Manual de diseño editorial* (pp. 176-185); y Roberto Zavala Ruiz, en el apartado “Tres párrafos: normal, francés y moderno”, de *El libro y sus orillas* (pp. 42 y 43).

²³³ En LT, tanto para el cuerpo de texto principal (el del «texto expositivo») como para el de los componentes que lo llevan (glosario, secciones «móviles» y «fijas», pies de imagen), puede elegirse cualquiera de los dos por alineación y cualquiera de los dos por continuidad. Esto depende tanto del nivel y grado escolar como del lugar en que el cuerpo de texto debe ubicarse. Respecto a lo primero, el texto alineado es más común en primaria y el justificado en secundaria; sin embargo, no parece haber tendencias respecto a la preferencia de uso entre el “ordinario” y el “moderno”. En cuanto a lo segundo, aunque se use párrafos justificados en el cuerpo de texto general, se prefiere los párrafos ondulantes —incluso con cortes de palabra— en las «secciones móviles», en las columnas de tablas comparativas y en las celdillas de los organizadores gráficos, entre otros espacios que, por su estrechez, puedan ocasionar defectos visuales en el texto como la apertura de resquicios notorios entre las palabras y la alineación vertical o diagonal de caracteres (“callejones” y “escaleras”, respectivamente).

²³⁴ El párrafo francés se aplica comúnmente en las fichas del apartado de fuentes de consulta (o bibliografía) y dondequiera que deba haber un número, inciso o bala de apertura (por ejemplo, en las instrucciones de las actividades). En todos los casos, la medida de la sangría también se especifica en estos lineamientos.

²³⁵ Aunque, a simple vista, el cuerpo de texto se presenta como un bloque o serie de bloques de texto (los párrafos), para fines de diagramación se fracciona en columnas —que sólo ve el diseñador en la pantalla de su computadora, porque no aparecerán en la impresión—, las cuales van delimitando la zona comprendida por el cuerpo de texto dentro de la caja. De esta manera, si el campo en su totalidad abarca diez columnas, la caja de texto sólo comprende siete y la «columna de apoyo» las tres restantes. Luego, si un componente (una imagen o una «sección móvil») debe rebasar el espacio de la columna de apoyo —donde debe situarse— e “invadir” la caja de texto, su extensión será regulada por el número de columnas que abarca. Los lineamientos de diseño especifican el rango —tanto en número de columnas como en el de caracteres— dentro del que debe darse esta relación de proporciones en la página.

aprovechamiento posible de ésta y, al mismo tiempo, evitar su desequilibrio o su saturación. También debe haber un cálculo semejante respecto a los elementos y componentes que tienen cuerpo de texto y que, a la vez, deben incluir otros componentes (por ejemplo, las actividades que se acompañan de imágenes).

Por otra parte, al igual que las fases anteriores, la diagramación suele realizarse por medio de remesas de unidades de texto —generalmente de un Bloque completo— y cada una de éstas debe someterse a un proceso en espiral de modificaciones que, además, puede efectuarse de manera alterna o simultánea al de las entregas anteriores o posteriores (**fig. 20, pág. 269**). Estas modificaciones se realizan, precisamente, en la fase a la que se conoce como *lectura de pruebas*: las pruebas son las versiones impresas de las páginas diagramadas.²³⁶

²³⁶ La lectura de pruebas es, como puede inferirse, equivalente a lo que antes se conocía como *lectura de galeras*; y las pruebas actuales, a las *galeras* o *galeradas*, con la comodidad que suponen frente a éstas. En ocasiones, por apego a la tradición editorial, los términos actuales y los antiguos se usan de manera indistinta, porque incluso sigue utilizándose las marcas de antaño para señalar modificaciones, pese a que la técnica de revisión haya variado un poco (por ejemplo, ya no suele emplearse un atendedor, al menos no de manera regular). Además, las pruebas actuales ya no se presentan en tiradas de páginas, sino en páginas individuales, numeradas, que incluso puede imprimirse a color y en alta resolución —como se explicará más adelante—, de manera muy aproximada a como podrían aparecer en el libro. Respecto a este trabajo, señala Roberto Zavala Ruiz (“Corrección de galeras”, *op. cit.*, p. 394):

[A las galeras] hay que leerlas, ante todo, con *atendedor*, persona que lee en voz alta el original mientras el corrector revisa las galeras o *primeras pruebas*, a las que en otros países llaman [sic] *galeradas* o *pruebas de galeras*. Esta lectura entre dos permite verificar la exactitud de nombres y fechas, así como de los cuadros de datos, notas y bibliografía, etcétera. Si no se dispone de lector habrá que cotejar con el original cada tres o cuatro palabras para advertir omisiones, además de confrontar siempre fechas y cantidades en general, grafías de nombres propios o raros, frases de sentido dudoso u oscuras, y todo aquello que se juzgue conveniente.

Hoy que prácticamente han desaparecido los sistemas de composición en caliente, es decir, con aleaciones de metales, la composición se hace las más de las veces en una computadora con programas de diseño y se obtienen pruebas con una impresora láser. En este caso, las galeras son las primeras pruebas que se imprimen para su cotejo, y las normas y recomendaciones que aquí se comentan valen para todo tipo de composición, antigua o moderna. Si de plano resulta imposible tener un atendedor, revísese al menos principio y final de los párrafos; se verá con sorpresa que algunas veces parte de la composición se va al agujero negro de la composición digital, o hay cambios de fuente que nadie —es un decir— ha ordenado.

En lo personal, no encuentro la necesidad de seguir utilizando el término *galeras*, ni siquiera para referirse a las primeras pruebas, cuyo uso apenas podría justificarse por la diferencia que implica cotejar contra el original editado en vez de hacerlo contra la prueba anterior (como ocurre en segundas, terceras, cuartas, etcétera); a menos, claro, que el proceso de edición en una casa editorial fuera tan anticuado que las páginas se formen manualmente y las pruebas se presenten en tiradas de hojas. Pero esto no sucede, por lo regular, en las editoriales que publican materiales didácticos. Por otra parte, si bien Roberto Zavala tiene razón al señalar que sus normas y recomendaciones siguen siendo válidas, para el caso que nos ocupa resultan todavía insuficientes;

El “paquete” que se envía en cada remesa debe constar de la unidad de texto correspondiente —o de la parte de ella en que, por las circunstancias, haya sido necesario fraccionarla— y del conjunto de imágenes que le pertenecen y que debe proveer el departamento de producción e investigación iconográfica. Estas imágenes deben haber sido elegidas y aprobadas mediante la interacción entre este departamento y el editor a cargo del libro, ya que el primero muestra o envía al segundo galerías de las fotografías y bocetos de las ilustraciones solicitadas, a fin de que éste verifique su pertinencia y, ante varias opciones de una misma imagen, escoja la mejor o la más funcional (si ninguna es adecuada, debe buscarse más opciones). Una vez hecho esto, las imágenes aprobadas siguen un proceso de digitalización y retoque para optimizar su calidad visual y hacerlas manipulables durante la diagramación.²³⁷ Una falta de sincronización entre este procedimiento y la entrega del texto a diagramación puede causar que este último

pues, como se explicó en el primer capítulo de este trabajo, en los LT, desde el estilo de escritura hasta la disposición de los elementos y componentes que integran las páginas se hallan en relación directa con su funcionalidad didáctica (de la que, a la vez, dependen los lineamientos normativos y las características generales de diseño del libro mismo), por lo que ninguna revisión es únicamente “formal” y no se limita a observar la congruencia y la uniformidad entre los elementos ni a verificar, por ejemplo, la “exactitud” de su escritura: aspectos importantes, indispensables del cuidado editorial, pero todavía en la superficie del discurso. Cada movimiento que se hace en cada página o entre las páginas —y en la lectura de pruebas los hay— tiene que evaluarse por su pertinencia didáctica, por la relación estructural interna de la unidad de texto a la que pertenece y aun por las reglas del diseño general de la obra. Así que todo cuanto señala Roberto Zavala es aplicable, pero, al menos en este caso, no siempre al pie de la letra —porque, además, el proceso de edición ha cambiado y se presenta, en la práctica, con múltiples variantes—, y, por supuesto, no es lo único que debe observarse.

²³⁷ La descripción técnica de este procedimiento, al igual que la diagramación, es compleja y escapa a los propósitos de este trabajo, en vista de que nos concentramos en las labores que involucran al editor dentro del proceso de edición. Sin embargo, no sobra mencionar que, a partir de este punto, las imágenes siguen distintas vías, de acuerdo con su tipo (fotografía, ilustración) y su procedencia (de producción editorial, de particulares, de bancos de imágenes). Por ejemplo, las ilustraciones pueden ser *análogas* (hechas manualmente) o *digitales* (por computadora): del primer modo, una vez aprobado cada boceto, el ilustrador hace el trazo final, colorea la imagen y la entrega a la editorial, donde se escanea en formato PSD, JPG o TIFF, en alta resolución (300 DPI o “puntos por pulgada”, y en modo CMYK, por tratarse de un medio impreso y a color), se retoca —en caso de ser necesario— y se archiva con la clave registrada en la solicitud, hasta que se envía al diagramador; del segundo modo, la imagen debe encontrarse en cualquiera de los formatos arriba mencionados, también en alta resolución, y sólo debe archivarse. En cambio, las fotografías, cuando no son de producción editorial —hechas por encargo— ni pertenecen al banco de imágenes de la editorial, sino que provienen de fuentes externas, requieren la investigación de las condiciones de uso y el pago de derechos: trámites que debe realizarse antes de que se valide la versión definitiva de las páginas a las que pertenecen estas imágenes o, en caso extremo, en la etapa de revisiones posteriores a la edición, ya que siempre existe el riesgo de que, por su alto costo o por las condiciones estipuladas para su publicación, la editorial decida no utilizarlas.

se envíe primero y que las imágenes se hagan llegar después. Un desarrollo adecuado del proceso implica que, con o sin desfase, las imágenes se incorporen a las páginas mientras se efectúa la diagramación. No obstante, es común que haya atrasos aún más acentuados, hasta el punto en que sea necesario diagramar dejando espacios vacíos o con imágenes provisionales que cuando menos permitan diseñar las páginas, mientras llegan las definitivas, lo que no impide la lectura de pruebas en su primera vuelta.

Cuando las circunstancias han sido favorables para el desarrollo “natural” del proceso, con una edición precisa y la entrega a tiempo de las imágenes y de remesas de Bloques completos, la diagramación se realiza en poco tiempo y la lectura de pruebas puede hacerse en un máximo de tres vueltas por cada remesa. Por supuesto, un desarrollo accidentado tiene el efecto contrario: ralentiza esta fase y ocasiona que la revisión se prolongue varias vueltas más, en especial si la edición ha sido descuidada y en ella se ha cometido errores como:

- Incluir muestras o ejemplos de imágenes (o dejarlas, si provienen del original de autor).
- No haber confirmado la posibilidad de uso de los textos y las imágenes que provienen de fuentes externas.
- Haber dejado segmentos de texto provisionales, en espera de resolverlos hasta la lectura de pruebas.
- No haber hecho una versión en Word de los organizadores gráficos que se haya presentado bajo formato de imagen o no haber capturado el texto (ya que el diagramador se verá forzado a hacerlo).
- Haber fallado en el cálculo de texto que debe incluirse en cada página, o simplemente haberlo omitido.
- No haber enviado el texto a corrección de estilo o no haber validado los cambios planteados en esta fase (o en la de preedición).
- No haber instruido al diagramador sobre los pormenores del procedimiento que debía seguir —como guiarse por el «plan de obra» y, en su caso, por el *dummy*—, cuando carece de experiencia en materiales didácticos, y especialmente en LT.

Asimismo, es un error que, por gusto personal, y no por una observación objetiva —debido a que la disposición de los elementos y los componentes fracture la estructura de la unidad de contenido o traicione el «diseño visual»—, durante la fase de lectura de pruebas se planteen modificaciones que obliguen a la *re-diagramación* de las páginas, y más aún cuando estos cambios se extienden a un alto porcentaje de ellas.

En términos generales, la lectura de pruebas tiene por objeto confirmar que las páginas tengan las características requeridas, tanto en su manejo tipográfico como en la distribución de las partes que la componen, y, cuando no es así, marcar los cambios correspondientes. De ninguna manera significa llevar a cabo una segunda edición en esas páginas, a menos que sea necesaria y hasta donde resulte indispensable. Por ello, esta revisión puede quedar a cargo de algún editor externo o incluso del corrector de estilo, siempre que éste sepa cuáles son los aspectos en que debe concentrarse.²³⁸ A menos, claro, que el editor del libro sepa de antemano que será necesario hacer cambios importantes en las páginas, en cuyo caso puede hacerla él solo o en colaboración con el corrector.

Si el cumplimiento de las fases anteriores ha sido adecuado y las revisiones y resoluciones eficientes, a partir de este punto se sigue una tendencia de trabajo decreciente: conforme se avanza en las vueltas, las modificaciones deben ser menos y de menor complejidad; a la vez, para cada vuelta se imprime y se revisa solamente aquellas páginas en que hayan quedado pendientes algunos cambios, para cotejar éstos contra las marcas de revisión en la versión previa. Desde luego, las “primeras pruebas” se cotejan directamente contra el original editado, para verificar que no se haya perdido segmentos de texto ni elementos o componentes, además de que en la revisión inicial las páginas deben leerse de principio a fin,

²³⁸ Cf. “El corrector de pruebas no es siempre el mismo que el corrector de estilo, aunque puede serlo; algunas editoriales prefieren que sean dos personas distintas, a fin de evitar que puedan estar *viciados* con el texto y, a fuerza de conocerlo, no reparen ya en los errores. Ambos trabajan con un conjunto de símbolos muy semejantes para el marcado del texto; la diferencia radica en que el corrector de estilo hace sus correcciones sobre el original, en los lugares donde se presenta el error; en cambio, el corrector de pruebas trabaja sobre las galeras, y las erratas se señalan con una *llamada* en el lugar del error y las correcciones se indican al margen”. María Eugenia Merino, *Escribir bien, corregir mejor. Corrección de estilo y propiedad idiomática*, p. 27.

mientras que en las posteriores puede concentrarse la atención en los segmentos marcados y en las zonas y partes en que éstos repercutan.²³⁹

Según los resultados de la diagramación, el marcaje de revisión puede realizarse de dos maneras. Si, en las primeras pruebas, las páginas no presentan problemas muy graves respecto a la distribución de los componentes y los elementos, y el texto se inserta debidamente en las zonas a que corresponde, con casos aislados de texto faltante o sobrante, el marcaje puede ser completo, y señalar tanto estos problemas y sus soluciones (si tiene que moverse de lugar un componente, no basta con decirlo: hay que mostrar hacia dónde y, a la vez, guiar al diagramador en los cambios relativos a ello) como las cuestiones tipográficas y los aspectos concernientes a la preedición y a la corrección de estilo, que hayan escapado a estas revisiones y a la edición. Así, en las pruebas subsecuentes sólo se confirmará y validará estos cambios y los que se hayan derivado, o, si no se capturaron, se insistirá sobre ellos. En cambio, si en estas primeras pruebas los cambios son importantes e implican propiamente la edición de varias páginas, la lectura se hace en etapas, y a esta vuelta corresponde el marcaje de esas modificaciones, mientras que, a partir de las segundas, se señalan los cambios menores, realizados sobre pequeños segmentos de texto o caracteres, a fin de evitar que las pruebas se saturen de marcas y esto pueda causar confusión tanto en el diagramador como en el editor.²⁴⁰

²³⁹ Por ejemplo, ya que, al menos en los libros de dictamen, las imágenes deben ir numeradas y esta numeración suele reiniciarse en cada Bloque, la supresión de una sola cambia la numeración de todas las siguientes dentro del mismo Bloque, y esto, a la vez, supone que debe cambiarse las marcas referentes a esa numeración dentro del cuerpo de texto o los componentes. De manera que no importa que en las páginas siguientes no hubiera marcas referidas a esta numeración en la prueba anterior: una vez hecha la supresión de esa imagen, en las pruebas que se revisa debe marcarse esos cambios.

²⁴⁰ Por esta misma razón, las marcas deben ser siempre muy claras y uniformes (ya que hay distintas maneras de señalar un mismo cambio). El diagramador de ninguna manera es un sujeto “pasivo”, en especial cuando tiene amplia experiencia en estos materiales, y puede inferir lo que se está solicitando —si esto no resulta claro— e incluso ofrecer alternativas —si la solicitud es improcedente o hay una mejor manera de resolver el problema—; pero, ante cualquier confusión, puede hacer caso omiso de la marca y esperar a que haya un replanteamiento del problema en la vuelta de pruebas siguiente o, si interactúa de manera directa con el revisor, plantearle sus dudas de inmediato. De hecho, él mismo puede, por iniciativa propia, corregir detalles no observados por el lector de pruebas, siempre que éstos no se relacionen con el contenido, es decir, que no tengan relación con el lenguaje o sean de carácter conceptual, en cuyo caso hará una labor encomiable si se los comenta al revisor y aun se limita a esto. Por el contrario, el lector de pruebas de ninguna

Cuando la revisión, la diagramación y la captura de correcciones son eficaces, cada vuelta de revisiones debe derivar en un mayor número de *pruebas finas*, que es como se llama a las que se imprime para cotejo de los cambios requeridos en la prueba anterior, pero en las que, a la vez —en vista de que estos problemas han sido resueltos y no aparecen otros—, ya no se marca ningún cambio. Si bien, cuando las marcas de la prueba anterior fueron escasas y se concentraron en detalles, el cotejo puede hacerse “en pantalla” —junto al diagramador—, para ya no tener que imprimir más.

Anteriormente se había mencionado que las pruebas se imprimen en blanco y negro o a color. Es posible que siempre se impriman a color y también que en la mayoría de las vueltas se impriman en blanco y negro y sólo la última deba hacerse a color. En cualquier caso, las pruebas a color, y preferentemente en alta resolución, son útiles —si no indispensables—, porque en ellas se detecta cualquier problema relacionado con este aspecto, el color, y con la calidad de las imágenes. Por ello, puede ser el editor o el coordinador de diseño a cargo del proyecto quien se encargue de marcar estas fallas.

A la par que va cerrándose los Bloques o que se les considera más o menos terminados, puede enviárseles al autor, para que los revise y autorice o señale algunos cambios últimos. Desde luego, se espera que a estas alturas el autor no solicite correcciones significativas, y en ningún caso que los cambios obedezcan a apreciaciones meramente subjetivas. De cualquier manera, ante cualquier discrepancia no resuelta entre el autor y el editor, el segundo debe tomar una decisión, o bien acudir al coordinador de proyecto o el agente editorial que tenga autoridad para hacerlo.

Por último, suele prepararse una impresión más, pero ahora del libro en su totalidad, para entregarse al coordinador del proyecto (líder de proyecto, gerente editorial, director editorial, etcétera: cualquiera que deba validarlo), a fin de que éste haga una revisión general y, de no detectar errores, dé su “visto bueno” (o,

manera debe dar por hecho que el diagramador atenderá detalles de carácter visual, por obvios y evidentes que éstos sean, y por ello dejar de marcarlos en las pruebas. Desde luego que un diagramador puede observarlos y corregirlos, pero el lector de pruebas no debe atenerse a ello: su revisión y su marcaje deben ser lo más completos posible.

por el contrario, de encontrarlos, los señale y solicite las correcciones necesarias). Técnicamente, con este paso finaliza la etapa de ejecución, e incluso el proceso de edición, aunque el libro aún es susceptible de revisiones y de modificaciones posteriores.

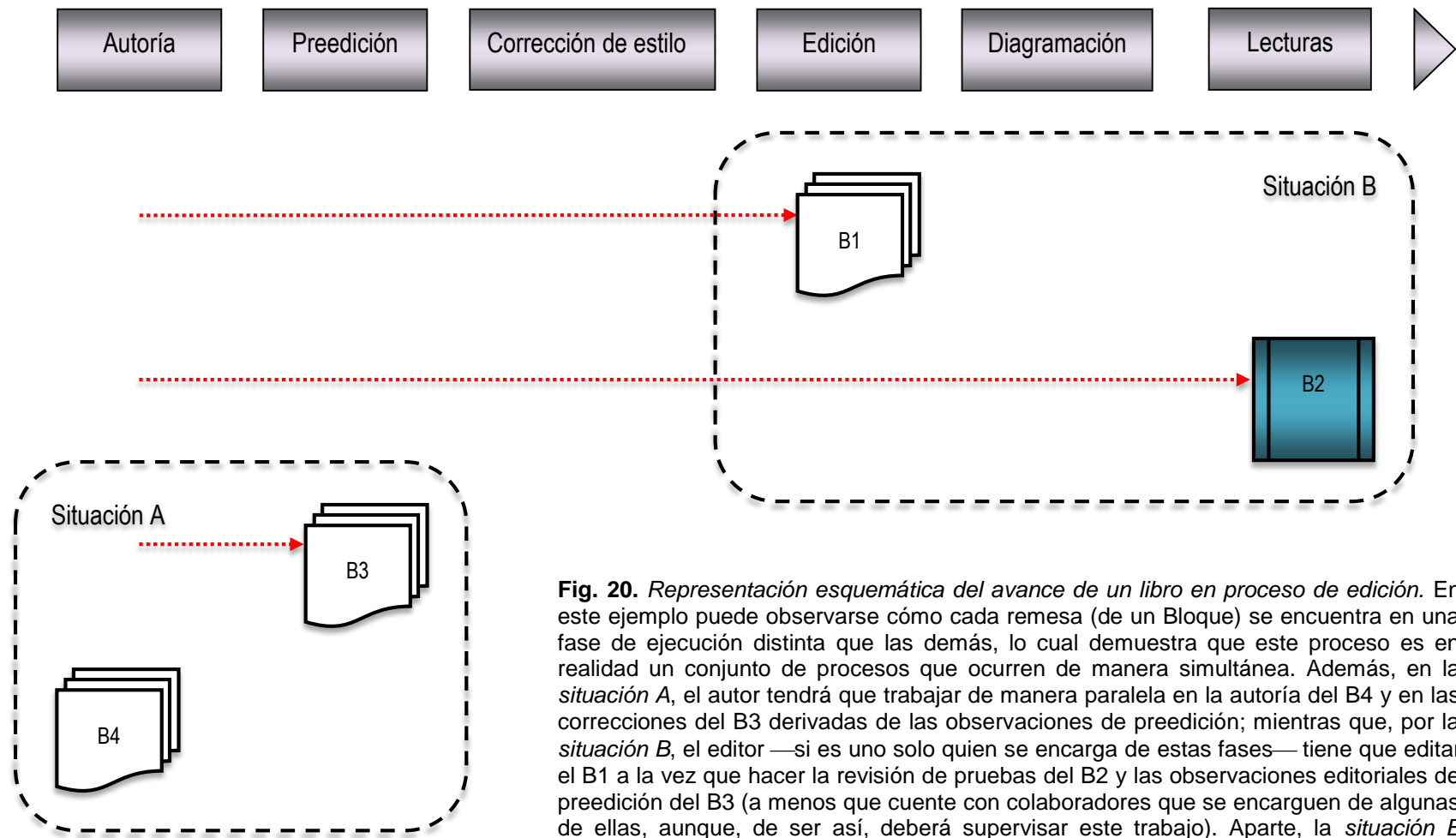


Fig. 20. Representación esquemática del avance de un libro en proceso de edición. En este ejemplo puede observarse cómo cada remesa (de un Bloque) se encuentra en una fase de ejecución distinta que las demás, lo cual demuestra que este proceso es en realidad un conjunto de procesos que ocurren de manera simultánea. Además, en la *situación A*, el autor tendrá que trabajar de manera paralela en la autoría del B4 y en las correcciones del B3 derivadas de las observaciones de preedición; mientras que, por la *situación B*, el editor —si es uno solo quien se encarga de estas fases— tiene que editar el B1 a la vez que hacer la revisión de pruebas del B2 y las observaciones editoriales de preedición del B3 (a menos que cuente con colaboradores que se encarguen de algunas de ellas, aunque, de ser así, deberá supervisar este trabajo). Aparte, la *situación B* revela una anomalía del desarrollo: el B2 se ha adelantado al B1 —que, por lógica, el autor debió de enviar como primera remesa—, tal vez debido a las complicaciones que se hayan presentado con este último durante la fase de preedición o que estén presentándose durante la edición.

2.2.3. Etapa de revisiones posteriores

Aunque la intervención del editor en la elaboración de un LT concluye formalmente una vez que se ha cerrado la edición, el material permanece activo y pasa a otras etapas del proceso editorial en las que puede sufrir nuevas modificaciones, sean éstas necesarias, cuando forman parte del proceso y resultan previsibles; o sean incidentales, cuando responden a errores y problemas que no debían presentarse pero que son detectados y deben resolverse fuera del proceso de edición e incluso si la obra ya se ha publicado. En ambos casos, según el tipo de cambios específicos de que se trate, el editor puede o debe interactuar nuevamente con el material.

En los siguientes apartados nos referiremos a tres fases de revisión consideradas todavía dentro del proceso regular de edición, en las cuales el editor tiene oportunidad de señalar ambos tipos de modificaciones, y a las cuales llamaremos, simplemente: *revisión de plotters*, *correcciones a solicitud de dictamen* y *actualizaciones*.

La primera es una fase necesaria en todos los libros, aunque no siempre involucra al editor, y forma parte de la etapa preparatoria del material para su impresión. La segunda corresponde a los libros que debe someterse a dictamen de la SEP (los de secundaria y los estatales) y, siendo posterior a la edición, es un requisito que deben cumplir los aprobados para que se permita su publicación. La última puede aplicarse a todos los libros y es posterior a su publicación: se trata, simplemente, de las revisiones a que debe someterse el material ante cada reimpresión y reedición.

V. Revisión de *plotters*

Se llama *plotters* a las impresiones de las páginas del libro en pliegos o en medios pliegos, que muestran la calidad visual y las dimensiones que tendrán en la obra impresa, puesto que será la versión que vaya a imprenta.²⁴¹ Por ello, en los LT, deben ser a color y en papel de óptima calidad.

Los *plotters* se generan en la etapa de pre-prensa, pero su revisión se efectúa en el área de diseño de la editorial y la realizan el diseñador a cargo del proyecto y, optativamente, el editor. El propósito de esta fase es detectar, precisamente, cualquier anomalía relacionada con la calidad de la presentación y con los rasgos del «diseño visual» y problemas de la relación texto-imagen (o mejor dicho: texto-componentes) que no se haya observado en las pruebas de diagramación o que se deban a los ajustes posteriores realizados en el área de diseño.²⁴² Por ejemplo, por la calidad de la presentación: imágenes oscuras o borrosas, o colores matices de color ajenos a la norma del «diseño visual»; por los rasgos del «diseño visual», la pérdida de algún elemento (folio, icono, color, filo), su desplazamiento o su permutación a un lugar que no le corresponde; o por la relación del texto con los componentes, la superposición de alguno de ellos sobre el texto que debería rodearlo (o lo contrario: la superposición del texto sobre ese componente, si ello

²⁴¹ A diferencia de las pruebas de diagramación, que, para fines de revisión, puede imprimirse en reducciones, si el tamaño de las páginas rebasa el tamaño estándar de la hoja tamaño carta; y, si se imprimen a color y en alta resolución —porque, como se mencionó en el apartado respectivo, durante esta fase puede imprimirse en blanco y negro y en baja resolución—, los matices no corresponden exactamente a lo que debería verse en la impresión final, la del libro.

²⁴² El área de diseño procede en forma análoga a la de edición, donde hay revisiones escalonadas, es decir, a distintos niveles y en distinta proporción, de acuerdo con la jerarquía que ocupan los distintos agentes involucrados. Así, mientras el coordinador editorial del proyecto (o su equivalente jerárquico) revisa y valida el trabajo de un editor, su contraparte en diseño revisa y valida el trabajo del diagramador —en especial si es un colaborador externo— como resultado de la interacción entre éste y el editor durante la revisión de pruebas. De este modo, el coordinador puede observar y resolver —o solicitar la resolución de— problemas relacionados con los lineamientos del «diseño visual» de la obra, e incluso contribuir al mejoramiento de algunas debilidades asociadas a la manera en que se han cumplido éstos. De cualquier manera, en esta verificación cabe la posibilidad de que se propicie a la vez nuevos problemas o de que, simplemente, haya detalles que escapen a la revisión en pantalla o en impresiones transitorias de las páginas, por lo que los *plotters* representan una oportunidad más, y acaso la última, de evitar que la obra se imprima con esas fallas o deficiencias.

no es deliberado), o la pérdida de algún segmento de texto (especialmente de los rótulos y en los pies de imagen).

Esta última posibilidad es la que llega a involucrar al editor, ya que el resto puede ser observado por el diseñador. Si bien, de cualquier manera, la revisión del editor debe ser siempre lo más completa posible, sin concentrarse exclusivamente en cuestiones relacionadas con el texto. Más aún: dado el tipo de problemas que debe detectarse, el editor ya no lee el texto, sino que se limita a observar las páginas de los *plotters* en su totalidad y a cotejarlas con las de la última versión anterior a éstos.²⁴³

En términos generales, esta intervención es tan decisiva que el editor —y, en general, cualquier agente editorial que se ocupe de ello— debe firmar el reverso de cada *plotter* que haya revisado, para demostrar que se ha cumplido con este procedimiento. En especial porque los *plotters* no deben marcarse en la cara impresa: cualquier señalamiento debe hacerse aparte o comentarse directamente con el diseñador. Si bien, en este punto, además de que las observaciones suelen ser muy escasas y aisladas, son evaluadas por el diseñador, a fin de que se modifique únicamente los problemas que se considera graves o relevantes. De ninguna manera podría considerarse que esta revisión es una vuelta más de la lectura de pruebas ni, mucho menos, de la edición.

Por último, además de las páginas interiores se revisa los forros (portada, contraportada, lomos), para verificar que se encuentran todos los datos que corresponden a estas zonas y se cumplen las características de diseño para ellas, puesto que no suele haber pruebas que permitan hacerlo antes.

²⁴³ Para ello, se aplica una técnica a la que se conoce como “abanicar” las páginas, y que consiste en lo siguiente:

1. Se coloca la página de versión última que se posea —impresa, también en color, para esta finalidad— sobre el pliego del *plotter*, haciendo coincidir los límites de ambas, como si fuera a calcarse una en la otra.
2. Se dobla la página de encima desde uno de sus extremos superiores, como cuando se desprende una pegatina o una estampa del papel que protege la cara que tiene la goma o el pegamento. Esto debe hacerse en repetidas ocasiones y de manera progresiva: doblando la página un poco más cada vez.
3. En cada ocasión, conforme vaya mostrándose las zonas del pliego del *plotter* —de arriba hacia abajo: de las cornisas al cuerpo de texto—, se observará que ambas versiones sean idénticas en todas sus características, sobre todo en las proporciones y distancias entre los componentes.

VI. Correcciones a solicitud de dictamen

Como se ha mencionado previamente, los libros de dictamen sólo pueden publicarse si son aprobados por la SEP, aunque para ello deben cumplir con las modificaciones solicitadas por la institución en los oficios enviados a cada editorial, y marcadas en uno de los ejemplares del libro entregados.²⁴⁴ Por su parte, los libros rechazados sólo tienen una oportunidad de apelación o, con un replanteamiento de su diseño general, pueden presentarse nuevamente a dictamen, pero hasta el siguiente periodo.

A partir del día en que llegan los documentos de la SEP (antes de 2013, por separado, el *Informe de observaciones generales* y el “oficio de aprobación”,²⁴⁵ junto con el ejemplar del libro que incluía las marcas referentes a cuestiones específicas; en 2013, el solo “oficio”,²⁴⁶ que incluye el informe), la editorial cuenta con un plazo determinado —de veinte días, en 2013— para entregar una nueva versión del libro, ya con las modificaciones requeridas.²⁴⁷ Las observaciones se concentran fundamentalmente en el cumplimiento del marco normativo, expresado en los documentos oficiales correspondientes.²⁴⁸ Para el proceso de 2013, el

²⁴⁴ Con esta finalidad, se trata de una impresión provisional, hecha en la editorial, no la que se hace en la imprenta para su salida al mercado. Por esto, se presenta a color, en papel de buena calidad, pero con las páginas engargoladas, y no —todavía— pegadas.

²⁴⁵ Se conoce de esta manera a la carta enviada por la Dirección General de Materiales Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica, al representante de cada editorial, por cada libro dictaminado, para dar a conocer la resolución del dictamen.

²⁴⁶ Enviado ahora por la Dirección General Adjunta de Materiales Educativos, de la Dirección General de Materiales e Informática Educativa, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

²⁴⁷ Los libros rechazados reciben los mismos documentos, donde, en lugar de sugerencias y requerimientos, aparecen los motivos por los que “el libro no se autoriza para uso como libro de texto” del nivel escolar a que corresponde ni dentro del ciclo especificado.

²⁴⁸ En el periodo comprendido entre 2006 y 2012, el “oficio de aprobación” para libros de secundaria señalaba que la evaluación se basaba “en lo dispuesto en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la fracción IV del Artículo 12º de la Ley General de Educación, en el Plan y programas de Estudio de Educación Secundaria vigentes, en el Acuerdo número 385 de la Secretaría de Educación Pública que determina los lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria, y en los criterios de evaluación que para tal motivo ha diseñado la Dirección General de Materiales Educativos”. Para los que se ha dictaminado en 2013 —proceso que ocurre de manera simultánea a la elaboración de una parte de este trabajo—, la referencia se limita al *Acuerdo 689*. No ha sido posible presentar aquí el número de los oficios de donde se toma esta información ni el nombre de los libros a que corresponden, dado que se trata de documentos y de

Informe se organiza en tres rubros: *I. Evaluación editorial*, que analiza, precisamente, las cuestiones relativas al cuidado editorial, aunque con especial atención al manejo del lenguaje; *II. Evaluación de la propuesta didáctica*, que se concentra en la pertinencia de los elementos del formato y de la estructura del libro para el cumplimiento de la normatividad; y *III. Evaluación curricular*, donde se observa, principalmente, que el libro incluya todos los contenidos programáticos (temas) en relación con los parámetros condicionantes del enfoque pedagógico (aprendizajes esperados, competencias, etcétera), señalados también en el programa oficial correspondiente.²⁴⁹

Por lo general, los cambios solicitados son complejos, diversos y numerosos, y deben atenderse siempre, incluso cuando algunos señalamientos se expresen como “sugerencias”. Si bien, hay ocasiones en que la editorial se niega a seguir algunas indicaciones, en vista de que los “problemas” detectados no son tales sino sólo características del diseño del libro y no contravienen los lineamientos ni afectan la funcionalidad didáctica de la obra, en cuyo caso se evita hacer esas modificaciones; pero, a cambio, junto con la siguiente versión del libro, se envía una carta explicativa de los motivos por los cuales no se atendieron tales señalamientos. De cualquier manera, el hecho de que un libro apruebe el dictamen significa que las modificaciones no exceden los límites de lo admisible y que la resolución de éstas no supone una transformación de la obra. De hecho, se espera que la versión posterior, con las correcciones y los cambios incorporados, no se modifique (o se “retoque”) más allá de las zonas señaladas y de las que se vean afectadas por esos mismos cambios, a riesgo de que la SEP la rechace por

información confidenciales. En general, nada de cuanto se menciona o se cita a lo largo de este trabajo revela información confidencial ni de las empresas editoriales ni de la Secretaría de Educación Pública, aun cuando sólo conciernen a este ámbito.

²⁴⁹ En los dictámenes de 2006 a 2012, el *Informe de observaciones generales* incluía dos rubros: la “estructura general” de la obra y la “propuesta didáctica”. En el primero se registraban las observaciones, con base en los lineamientos, sobre la calidad formal y la pertinencia didáctica de las partes del libro (incluso las básicas: las páginas preliminares y finales) y de los que aquí he llamado *componentes del formato* (iconografía, glosario, secciones «móviles» y «fijas», etcétera), así como del manejo del lenguaje. En el segundo se consignaban las observaciones, con base en el enfoque de competencias y en los contenidos del programa de la asignatura, sobre el adecuado desarrollo de las «unidades de contenido», de los que aquí llamamos sus *elementos* («texto expositivo», «actividades») e incluso de algunos de los componentes (por ejemplo, las evaluaciones, que suelen aparecer como «secciones fijas»).

considerar que se ha traicionado la propuesta inicial, la que se sometió originalmente a dictamen.²⁵⁰

En todo caso, esta nueva fase del proceso suele involucrar tanto al autor como, en gran parte o en su totalidad, al equipo editorial que trabajó en la edición de libro (o a un equipo equivalente, compuesto por agentes que cumplan las mismas funciones): editor, corrector de estilo, revisor técnico, diagramador, investigador iconográfico. Sin embargo, el procedimiento de incorporación de correcciones no replica del todo al proceso de edición, justo porque ahora debe concentrarse en segmentos del libro, sobre la base de un original terminado —y diagramado—, y se intenta seguir al pie de la letra las “orientaciones” del dictamen. Para ello, el autor y el editor efectúan, en colaboración, un análisis minucioso de éste, a fin de comprender qué se espera —ya que algunas observaciones pueden plantearse de manera ambigua— y evaluar la factibilidad de cada petición. Después, los cambios requerirán nuevos ajustes a las páginas diagramadas y, por lo tanto, “vueltas” de corrección de estilo y lectura de pruebas.

Una vez que se ha incorporado los cambios al libro, se imprime la nueva versión y se presenta a la SEP. Entonces, habrá que esperar nuevamente durante un periodo determinado para conocer la resolución final. Si la institución no presenta objeciones, la versión entregada se considera la definitiva y con base en ella se sigue el proceso editorial conducente a la publicación de la obra.

²⁵⁰ Situación que puede ocurrir, especialmente, cuando se presenta el libro con imágenes provisionales. Sea porque no hubo tiempo de conseguir las definitivas o sea por el riesgo que implica el dictamen, algunas editoriales prefieren enviar el libro con imágenes “prestadas” de diversos lugares (incluso de Internet), en el entendido de que, si el libro es aprobado, se reemplazará éstas con otras de mayor calidad. Aunque puede hacerse esto, respetando el concepto representado por cada imagen provisional y buscando reemplazos semejantes, se procura no hacerlo y, desde el principio, se envía el libro con las imágenes definitivas; o bien, si se utiliza imágenes provisionales, no lo son las de todas las páginas.

VII. Actualizaciones

Es difícil precisar la vigencia o “expectativa de vida” de un LT. Esto depende tanto de los cambios en los lineamientos y programas de la SEP como de la rentabilidad de cada obra. Se ha estimado que un libro puede permanecer en el mercado entre dos y cinco años, a menos que los factores anteriores le sean muy favorables y, con actualizaciones, sobreviva una década o más. Si bien, es probable que, en estos casos, las actualizaciones supongan tal transformación de la obra que, al cabo de unos años, no quede mucho de la original, o no quede nada de ella, salvo el nombre. Al margen de este fenómeno —que ocurre en pocas ocasiones—, dentro del tiempo de vida promedio, los LT son susceptibles de reediciones y reimpressiones que suponen, ante todo, una actualización de su contenido.

En este contexto, los términos *reedición* y *reimpresión* son relativos, ambiguos, y en la práctica llegan a confundirse. En otras publicaciones, la reedición de una obra puede hacerse incluso cuando la obra no ha agotado su tiraje, a petición del autor, con la finalidad de efectuar cambios que pueden ser importantes, como la supresión de un capítulo o, por el contrario, la inserción de otro o la ampliación del texto, e implica su revisión general. Como sea, cuando se efectúa, supone variaciones. Por su parte, la reimpresión, en rigor, sólo significa una nueva impresión de la obra, sin variaciones, cada vez que se ha agotado el tiraje de ejemplares.

Esto nos permite entender qué sucede con los LT. Al menos en el caso de las reimpressiones, los cambios que se realiza a la obra son consecuencia de la “republicación”, no la causa que la motiva. Sea que se haya agotado el tiraje del libro o esté a punto de agotarse, cuando se observa la necesidad de hacer una reimpresión, se aprovecha la oportunidad para llevar a cabo algunas correcciones o mejoras, con la intención de que éstas no sean significativas, y se trabaja con la consigna de realizar solamente cambios indispensables, aunque éstos, como se verá a continuación, pueden derivar en modificaciones de cierta relevancia. La reedición, en cambio, tiene como premisa efectuar modificaciones que permitan la “republicación” de la obra, en vista de las fallas que hayan sido reportadas por los

usuarios o de que ha concluido su “ciclo de vida natural” por los cambios en los programas de estudio y en los lineamientos de la SEP. No obstante, en ambas situaciones, los cambios apuntan, ante todo, a la actualización de la obra.

Así se pretenda realizar una u otra, si debe haber una intervención del equipo editorial —para algo más que hacer un par de modificaciones en la página legal, como debería suceder en la reimpresión—, la revisión del libro siempre es integral: se realiza en toda la obra y a distintos niveles. Sin duda, cuando se trata de hacer una reimpresión, hay restricciones en la cantidad y en el tipo de cambios que se hace, y éstos pueden consistir en meras correcciones ortotipográficas; pero, por lo general, es necesario revalidar el uso del lenguaje y la información que proporciona el texto. Lo primero se concentra, básicamente, en los tecnicismos —sobre todo si proceden de las ciencias, que se encuentran, a la vez, en actualización en constante— y en la “expresiones deseables” a nivel institucional —que cambian con las políticas gubernamentales—; lo segundo, en datos e información concreta susceptibles de cambiar en periodos relativamente breves o que debieron hacerlo dentro del periodo de vida del libro.

Sin embargo, todos estos aspectos pueden conducir a cambios más complejos, si afectan a componentes de las «unidades de contenido», como la iconografía (por ejemplo, los mapas, los retratos de figuras políticas en funciones) y los organizadores gráficos (por ejemplo, las gráficas de estadísticas). También existe el caso, referido en un apartado previo, en que se espere a la reimpresión o a la reedición para reemplazar un texto o una imagen que por alguna razón no haya convenido incluir en el libro (comúnmente, por haber fallado en el pago de los derechos de reproducción, cuando procede de alguna fuente ajena) o que deba reemplazarse porque así se había estipulado en el contrato de publicación (sobre todo en el caso de las imágenes, cuando el derecho de reproducción se restringe a un número determinado de ejemplares o de ediciones del libro).

De acuerdo con la complejidad de estas modificaciones, se decide si el autor debe participar o no en la actualización del libro, al margen de que se encuentre informado sobre la ejecución de este nuevo proceso y —si es el caso— de que ello influya de alguna manera en el pago de sus regalías. Por su parte, el equipo

editorial —interno y externo— se involucra de acuerdo con los cambios que debe realizarse. Como mínimo, tendrán que intervenir un revisor (un editor o un corrector) y un diagramador, dado que, así fuera necesario cambiar una sola coma, se requiere un revisor para detectar la necesidad de esta modificación y marcar y cotejar las pruebas respectivas, y un diagramador que incorpore ese cambio en la página de InDesign.

Sólo en un caso contrario y extremo —de reedición—, en el que fuera necesario reescribir páginas enteras, se requeriría la intervención de todo el equipo editorial, incluidos ilustradores y fotógrafos: situación que ocurre cuando lo que se pretende, en realidad, es conservar apenas el diseño general y el nombre de la obra, pero se cambia todo el contenido. Sin embargo, cuando sucede esto, la actualización —la reedición— es sólo aparente, nominal, una concesión protocolaria de la formalidad; pues en el fondo se trata de la edición de un producto nuevo, hecho a partir de originales de autor —así esté o no el autor original detrás de ellos—, y donde se sigue el proceso de edición desde cero, con todo lo que ello implica.

Termina aquí la descripción general del proceso de edición de un LT. Ha sido necesario presentarlo de una manera simplificada, en la medida en que esto nos permite mostrar los rasgos generales del proceso y abarcar, hasta donde ha sido posible, las variantes debidas a los procedimientos de cada editorial en particular, e incluso a la incorporación de nuevas tecnologías. Así, sin importar el nombre que se dé a cada etapa y a cada fase en determinada editorial, ni el nombre que reciba el agente que realice cada tarea, el proceso de edición comprende: *a)* una etapa de planeación, en la que se establece las características generales de la obra y se acuerda tanto el procedimiento que va a seguirse como los plazos tentativos que abarcará cada una de sus fases; *b)* una etapa de ejecución, en la que se concreta la producción de la obra, que transita del original en Word a las páginas diagramadas en InDesign; y *c)* una etapa de revisiones posteriores, que se realizan sobre el libro terminado. Cada una de estas etapas consta de diversas actividades que ocurren de manera simultánea o sucesiva, de acuerdo con la

lógica de desarrollo establecida en la editorial y de las circunstancias específicas en que se concreta cada proyecto.

De estas tres etapas, nos interesa aquí, especialmente, la de ejecución, en la que el editor participa de manera decisiva, y no incidental o parcial. He considerado que ésta se conforma de seis fases: 1) autoría, que consiste, desde luego, en la creación del material; 2) preedición, en la que se revisa y corrige el material; 3) corrección de estilo, donde se efectúan las modificaciones a nivel de uso del lenguaje; 4) edición, en la que se ajusta el material al formato de la obra; 5) diagramación, donde se arman las páginas del libro; y 6) lectura de pruebas, que consiste en la revisión de las páginas diagramadas. No obstante, dada la relación que hay entre algunas de ellas, he juzgado pertinente no exponerlas de manera individual, como hechos aislados —percepción contradictoria con el concepto de proceso—, sino ligadas unas con otras, sobre todo porque resulta imposible tratar sobre una sin referirse a otras que la antecedan o la sucedan.

A diferencia de lo que puede suceder con otras publicaciones, en los LT, por lo regular, la creación de la obra forma parte de esta etapa, porque se realiza a partir de la planeación y bajo la supervisión y asesoría del equipo editorial, y en muchas ocasiones es completada por él. Esta peculiaridad propicia otras, como la dinámica de entregas parciales del original —preferentemente, con unidades de texto completas: los Bloques— y un desarrollo del proceso en espirales: cada remesa del original se somete al tratamiento editorial, que supone, en cada fase, una serie de “vueltas” o “ciclos” de revisión y corrección, y que puede realizarse paralelamente a la preparación de la entrega (o las entregas) con que se “empalma”. Por ello, el proceso puede culminar de dos maneras: si las condiciones son propicias, con un cierre integral, en una sola jornada; o bien, como ocurre muchas veces, con cierres parciales (por Bloques), en jornadas diferentes, sucesivas aunque no siempre continuas o ininterrumpidas. Más aún: esta dinámica llega a ocasionar la fractura del desarrollo lógico del proceso, por lo que es posible cerrar partes intermedias o finales del libro antes que las iniciales (los últimos Bloques antes que los primeros), sin que esto afecte necesariamente la estructura o la cohesión interna de la obra.

Conclusiones

I. Los alcances de esta exposición

El propósito inicial de esta exposición ha sido describir el proceso de edición de los libros de texto de Educación Básica, aunque desde la perspectiva del editor, ya que es un editor el que ha escrito este informe para dar cuenta de las actividades en que ha ejercido su profesión como egresado de la carrera de Letras Hispánicas. Sin duda, habría mucho más qué decir desde este punto de vista y, por supuesto, desde los ángulos del autor de un libro y de otros participantes en el proceso, como el diseñador, el pedagogo, el corrector de estilo, el investigador iconográfico, el coordinador editorial, etcétera. No obstante, esta exposición, pese a ser panorámica —y aun por ello mismo—, necesariamente ha tenido que invadir el ámbito de trabajo de estos colaboradores, aunque en la medida en que así lo ha exigido la materia y tanto como ella misma se lo permite a un editor que, en la práctica de su oficio, conoce las funciones de aquéllos y, hasta cierto punto, también ha tenido que ejercerlas. Además, ha sido indispensable dedicar una parte importante de este trabajo a la descripción misma de los LT, ya que son sus características lo que permite entender las particularidades de este proceso. Pero esto último ha impuesto también una condición: la de circunscribir tanto la descripción del proceso de edición como la de los LT a un periodo determinado, ya que esas características han ido variando en virtud de los lineamientos normativos y el enfoque pedagógico que los sustentan, y que han cambiado —y seguirán cambiando—, a su vez, a lo largo de los años.

Al llegar a este punto enfrentamos un problema: ¿cuál es el periodo que debe comprender esta descripción? Por comodidad —y aun, diríamos, por la imposibilidad de referir fechas exactas—, tenemos que hacer una primera abstracción en años tentativos. Luego, con el objetivo de ofrecer una descripción vigente al momento de redactar la mayor parte de este informe, se impone 2013 como año límite de ese periodo y, al mismo tiempo, como punto de partida de un análisis en retrospectiva. Sin embargo, en este mismo año se plantea otro

problema, ya que pertenece a una etapa de transición de cambios administrativos y de regulación en la Secretaría de Educación Pública, institución que establece el marco normativo que define las características técnico-pedagógicas de los libros (no solamente los de dictamen sino, por extensión, los de todos los de nivel básico). Por ejemplo, ha cambiado el *Acuerdo 385* por el *Acuerdo 689*, se han actualizado los criterios curriculares de las asignaturas —que postulan algunos de esos lineamientos—, y aun se ha anunciado la posibilidad de que haya, a corto plazo, nuevas regulaciones que afecten tanto el diseño de los libros como el proceso editorial (esto último, al menos, en los que se someten a dictamen).

En estas circunstancias, ¿es válido hacer una exposición retrospectiva? ¿Por qué no limitarla al año 2013 o a 2015 (año en que se concluye este informe)? Esto es: ¿por qué no describir únicamente las características de los libros editados estos años (2013-2015) y el proceso de edición tal como se realiza en este momento? Hasta cierto punto ha sido así, pero no *exclusivamente* así. Pese a los cambios normativos y administrativos ocurridos en la SEP durante estos años y anunciados para los siguientes, el proceso de edición, en las empresas editoriales, y hasta el momento de escribirse estas líneas, sigue siendo esencialmente el mismo que en los años anteriores: cada libro publicado o por publicarse ha tenido que pasar por las mismas etapas y fases generales que como lo hacían sus antecesores en 2012 o 2002, año en que quien esto escribe inicia su carrera en el medio editorial. Asimismo, a pesar del cambio de enfoque pedagógico aplicado, del *constructivista* al de *desarrollo de competencias*, los libros mantienen más o menos los mismos rasgos de formato que entre 2006 y 2010 —periodo de transición en que se aplica cualquiera de estos enfoques o un enfoque híbrido, según puede observarse en los programas de estudio oficiales de 2006— y su estructura apenas si se ha modificado desde entonces, sólo con adaptaciones a las necesidades del enfoque vigente. Por ello, podemos decir que, aunque esta exposición se basa en los libros más recientes —con los lineamientos actuales—, es válida en sus rasgos generales para los libros anteriores, los que se había publicado a partir de 2006. Lo cual, a la vez, no descarta que haya aspectos descritos que compartan los libros publicados previamente, en 2002 o incluso en

años previos en que se haya aplicado el enfoque constructivista, con los que los actuales comparten todavía características.

Con esto quiere decirse que, al menos por lo que nos concierne aquí, no es posible fijar linderos absolutos y concentrarse en 2013 (o incluso en 2015), sin referirse a los antecedentes, a cómo han sido los LT y el proceso de edición en años anteriores, porque en el fondo esos antecedentes todavía forman parte del presente y éste no puede explicarse sin referirse a ellos o aludir a ellos. Sobre todo porque los parámetros cronológicos, los años, no imponen por sí mismos el sentido de anterioridad y actualidad en este contexto, sino los factores a que he venido refiriéndome: por un lado, el cambio de enfoque pedagógico y de lineamientos normativos, incluso los cambios administrativos en la institución rectora de la educación en nuestro país; por otro, los avances tecnológicos, que han modificado la forma en que se ejecutan algunas fases del proceso e incorporan características nuevas a los libros. Factores imprevistos pero previsibles, porque sabemos que estos cambios deben ocurrir y pueden anticiparse, aunque, a la vez, pueden suceder sin previo aviso y sorprendernos de repente o, por el contrario, ir ocurriendo de manera imperceptible; factores tan inestables, a la vez, porque pueden cambiar en el transcurso de un año o mantenerse fijos durante varios años.

II. El estudiante de Letras Hispánicas frente al medio editorial

En las primeras líneas este apartado se hizo referencia a otros agentes editoriales involucrados en el proceso, cuyos terrenos ha sido necesario invadir para realizar esta descripción. Cualquiera que se proponga una tarea semejante habría tenido que proceder de la misma forma. Pero, al menos por lo que respecta al editor, hacerlo es posible gracias a que, hasta el momento, éste ha disfrutado de una posición “privilegiada” en el contexto editorial, que lo ha obligado a conocer el trabajo de los demás y el proceso de edición en su conjunto. Más aún: su labor lo capacita para realizar algunas de esas labores, mientras que las circunstancias

pueden inducirlo a ejecutarlas, aunque, por limitaciones de tiempo y personales, no con el mismo nivel de desempeño que quien se concentra en realizar exclusivamente una de ellas.

Así, un editor también puede ser un corrector de estilo, un revisor técnico, el autor (o coautor) del libro, e incluso un diagramador (es decir, un diseñador). Aquí puede discutirse si puede ser al mismo tiempo cualquiera de ellos, algunos de ellos o todos ellos; y también si es válido hablar en estos términos o sería mejor referirse a las funciones y decir que el editor puede corregir el texto a nivel de estilo, hacer una revisión técnica de las «unidades de contenido», escribir o coescribir (o reescribir) el libro, hacer investigación iconográfica (o producir las fotografías o ilustraciones), diagramar las páginas, etcétera, sin que deba arrogarse el nombre de quien efectúa cualquiera de estas actividades. Quien esto escribe considera, porque así lo demuestran los hechos, que, potencialmente, el editor, al igual que cualquier otro participante del proceso —con capacitación y práctica de por medio—, puede ejecutar otras funciones y aun asumir otros papeles, de fijo y no sólo de manera incidental u ocasional, así sea cualquiera de los mencionados, dos de ellos, todos ellos, e incluso otros dentro del contexto editorial, sin importar cuan ajenos sean al que desempeña por su profesión. Por esto, no es extraño descubrir en el medio editorial a personas que, por ejemplo, habiendo sido egresados de la carrera de diseño gráfico, son investigadores iconográficos, correctores de estilo o incluso coordinadores del proceso editorial; o a quienes son capaces de diseñar, escribir, editar y diagramar un libro, es decir, a concretar ellos solos un proyecto, a fin de venderlo terminado a una editorial o publicarlo por su cuenta. Si bien, es verdad que actualmente hay una clara tendencia hacia la especialización en ciertas actividades, de manera que, por ejemplo, un editor ya pocas veces tiene que ejecutar varias de las funciones mencionadas, y se limita a coordinar el proceso o a intervenir en una de sus fases (estrictamente, en la *edición* del libro).

Este punto nos lleva a reflexionar sobre otra posibilidad, también observada en la práctica: aunque comúnmente la profesión de literato —o como quiera llamarse a la del egresado de cualquiera de las carreras de Letras— se asocia a los oficios

de editor, de corrector y de autor de libros, en el contexto editorial de materiales educativos no existe relación directa y exclusiva entre ellos. De hecho, los egresados de Letras son minoría, o existen en la misma proporción que los de otras carreras, como Ciencias de la Comunicación, Periodismo, Pedagogía, Física, Matemáticas, Historia, Geografía, Filosofía, etcétera, que también ejercen funciones de editor, corrector de estilo o revisor técnico, y que asimismo escriben libros u ocupan cargos como coordinaciones, direcciones y gerencias editoriales. Las causas de esto pueden ser circunstanciales, pero también hay factores específicos que influyen en ello, como los perfiles personales, la semejanza que hay entre algunos perfiles profesionales y, desde luego, el tipo de publicaciones de que se trata.

Sin ánimo de profundizar en estos factores, podemos decir que, por el perfil personal, el egresado de cualquier carrera está en condiciones o no de cumplir ciertas funciones dentro del área editorial, independientemente de que posea o no los conocimientos necesarios para ello. En este sentido, un individuo con gran potencial como escritor —por su creatividad, su profundo conocimiento del lenguaje, su dominio de la expresión escrita, su amplia cultura— puede no ser un buen editor o corrector —o no serlo mejor que otro con facultades inferiores o distintas—, si es renuente a trabajar en equipo o a participar en la convivencia social, si menosprecia el trabajo de los demás, si se resiste a seguir instrucciones o a cumplir las reglas de una empresa, si manifiesta actitudes de intolerancia, si se cierra a la posibilidad de ser capacitado, etcétera. Entre este individuo —y aun bajo el supuesto de que posea ya el título de licenciatura y un posgrado: condiciones que deberían garantizarle un empleo— y otro que manifiesta las actitudes y disposiciones contrarias —y bajo el supuesto, hipotético también, de que no haya concluido la licenciatura—, es posible que el segundo tenga mayores posibilidades de conseguir empleo, de posicionarse de mejor manera en el medio editorial, de desempeñarse mejor como editor o corrector, y aun, a largo plazo, de desarrollarse más que el otro como profesionalista.

Respecto a las similitudes entre los perfiles profesionales, con esto he querido referirme a que hay carreras que dotan de conocimientos y habilidades

coincidentes —si bien a distinto nivel de profundidad y desde distintos ángulos—, que permiten a sus egresados desempeñar las mismas funciones laborales que los de otras. Tal es lo que sucede con los egresados de Letras Hispánicas, Ciencias de la Comunicación, Periodismo y Filosofía, en relación con algunos conocimientos y habilidades relacionados con el uso del lenguaje, indispensables en el trabajo editorial. Por ello —y en parte por ignorancia sobre la existencia de la carrera de Letras Hispánicas o la mala reputación que pesa sobre las instituciones que la imparten—, muchas empresas editoriales, durante el reclutamiento de personal o de colaboradores, en el mejor de los casos, se abren a la posibilidad de contratar a egresados de Comunicación “y carreras afines” y, en el peor, se limitan a “cazar talentos” exclusivamente entre los primeros, con las ventajas y desventajas que ello represente.

Por último, que estas publicaciones sean libros de texto también es un factor importante y decisivo en el hecho de que la presencia de los egresados de Letras Hispánicas en este medio editorial no sea predominante. Esto se debe, por supuesto, a que el contenido de los libros requiere involucrar especialistas de dos tipos: de cada asignatura y del área pedagógica o de la enseñanza (lo que permite contratar profesores de carrera). Pero estos especialistas no sólo participan como autores de libros o como revisores técnicos, sino que muchas veces se desempeñan en las funciones propiamente editoriales, que parecen destinadas a los egresados de Letras, sea por simples motivos circunstanciales o porque en las editoriales se considere de mayor utilidad tener a cargo del proceso de edición de un libro a un experto en esa materia que a uno en el lenguaje. Aun así, en este medio editorial, el egresado de Letras puede desempeñar, casi de manera exclusiva —porque, como se ha dicho, siempre habrá otros de “carreras afines” que puedan hacerlo en su lugar— cualquiera de las siguientes funciones: *a*) como corrector de estilo general, para cualquier asignatura; *b*) como revisor técnico de la asignatura de Español; *c*) como editor de la asignatura de Español; *d*) como autor de un libro de Español. Para otras, tendrá las mismas oportunidades que los especialistas en otras áreas, provenientes de carreras “afines” o “no afines”.

III. El medio editorial educativo: una propuesta de trabajo

Sería conveniente plantearse hasta qué punto los egresados de la carrera de Letras Hispánicas cuentan, en su perfil profesional, con las competencias necesarias para desempeñar cualquiera de esas funciones —de acuerdo con los requerimientos de estas empresas editoriales, que no siempre coinciden con los ideales humanistas y ni siquiera con el sentido común— y para situarse al mismo nivel que otros profesionistas, si no en una posición de ventaja frente a ellos. Lo cual obliga a preguntarse: ¿es relevante la presencia de los egresados de Letras Hispánicas en este sector del mercado laboral? ¿Qué le ofrece a ellos el medio editorial que publica materiales educativos —en particular, libros de texto— y qué pueden ofrecer ellos en él?

Que las empresas editoriales en general, y de materiales educativos en particular, ignoren en gran medida a los egresados de Letras Hispánicas como postulantes ideales a ocupar ciertos cargos en ellas o trabajar como colaboradores externos en ellas, no debe extrañar más que el hecho de que los estudiantes mismos ignoren la existencia de este sector del mercado laboral, a la vez tan discreto y tan evidente. Cada estudiante persigue un objetivo, a veces no muy claro, cuando empieza a cursar esta carrera, e incluso llega a definirlo hasta que la termina o está a punto de hacerlo. Entonces, dentro o fuera de la universidad, empieza a buscar una oportunidad para cumplirlo o acepta la primera que se le presenta, aunque en ocasiones ésta tenga escasa o nula relación con sus estudios. En cualquier caso —y no sin el influjo de sus profesores—, en el transcurso de los años, considera algunas opciones, no siempre excluyentes entre sí: primero, la posibilidad de elegir, como especialidad, entre el área de Lengua y el área de Literatura; luego, la opción de ingresar al mercado laboral o de continuar los estudios de manera indefinida, con el apoyo de becas; y, finalmente, al trabajar o seguir con los estudios —con el apoyo de una beca o sin él— desarrollarse en actividades como la escritura, la docencia, la investigación, las labores burocráticas culturales y las editoriales, entre otras. Pero, por lo que

respecta a esta última opción de trabajo, las aspiraciones suelen ser a veces irreales, ya que entre todos los tipos de publicaciones posibles, se imponen los de mayor prestigio cultural y que saltan a la vista: las periódicas (las revistas literarias, los suplementos culturales) y, desde luego, los libros de literatura. Los dos, sectores reducidos pero al mismo tiempo saturados —no sólo de trabajadores: también de aspirantes en espera de oportunidades— y muy mal remunerados.

Como alternativa, el medio editorial de los materiales educativos cuenta con algunas ventajas frente a otros, principalmente: *a)* no ser el peor remunerado —porque tener un mercado cautivo permite a las empresas ser solventes y disponer de tabuladores de pago por servicios y sueldos un tanto superiores a los de otro tipo de editoriales—; *b)* contar con diversas opciones laborales —algunas de las cuales se han señalado ya, en líneas anteriores—; *c)* representar una vía de divulgación del conocimiento fuera del ámbito universitario; *d)* implicar un reto, en particular para quienes intervienen en los procesos editoriales, cuya complejidad se ha esbozado a lo largo de estas páginas; y *e)* conducir a la autocapacitación y al aprendizaje interdisciplinario (en ocasiones, las empresas financian cursos impartidos a sus empleados, dentro y fuera de ellas), por lo que todos los involucrados en el proceso editorial son tan competitivos como en los sectores del medio editorial más prestigiados. Sus desventajas son, entre otras: *a)* ser, precisamente, un sector que no disfruta del reconocimiento popular ni de los altos círculos intelectuales o académicos (incluso cuando algunas de sus publicaciones han recibido el Premio Juan Pablos al Mérito Editorial); *b)* ser de difícil acceso, especialmente para quien carece de experiencia como trabajador editorial; *c)* tender a políticas y formas de trabajo propias de la producción en serie, ajenas a todo ideal humanista, a fin de concretar anualmente el mayor número de proyectos editoriales posible (lo que, en parte, representa una ventaja: el trabajo no escasea); y *e)* contra la necesidad de autocapacitación permanente, es poco compatible con actividades paralelas, ya que, por lo general —e incluso en el caso de los trabajadores externos—, debido a su complejidad y a la

estrechez de los plazos en que deben realizarse, los proyectos suelen obligar a la aplicación de tiempo completo.

En estas ventajas y desventajas encontramos lo que ofrece el sector editorial de materiales educativos como mercado de trabajo. El problema es saber si los egresados de Letras Hispánicas pueden responder o no a estos requerimientos —que no son muy distintos de lo que exige el medio editorial en general— y cómo pueden hacerlo. Más aún: ¿podría interesarles hacerlo? La elaboración de este informe tiene como uno de sus motivos principales invitar a sus lectores potenciales a conocer el trabajo editorial en materiales educativos, y principalmente en los libros de texto, porque quien lo escribe considera que los estudiantes de Letras Hispánicas deben conocer, desde su tránsito en las aulas universitarias, la naturaleza del trabajo y del producto del trabajo que representa cada alternativa para el desarrollo de su profesión, entre las que se encuentra la que se ha expuesto aquí, y está seguro de que las respuestas a las interrogantes anteriores son afirmativas y positivas. Desde luego que un estudiante de Letras Hispánicas puede incorporarse a este sector del ámbito editorial, y desempeñar funciones para las que puede estar mejor dotado que sus pares en otras carreras; porque, en efecto, funciones como la de editor, la de corrector de estilo, la de autor de un libro de Español, la de revisor e incluso la de dictaminador de libros de esta asignatura o de cualquiera —ya que, a partir del periodo de dictamen de libros de secundaria que se lleva a cabo justo cuando se escriben estas líneas, la SEP comprende ya, entre los rubros de análisis, el aspecto editorial— deberían ser desempeñadas por quienes han hecho del lenguaje y de la literatura su objeto de estudio y de expresión. No de manera exclusiva sino inclusiva: en colaboración con otros profesionistas y con el mismo derecho que ellos. Y por supuesto que a un egresado de Letras puede interesarle saber en qué consiste este trabajo, en tanto que existe y es mejor opción que ganarse la vida con actividades ajenas a su profesión y que no le permiten mejorar sus condiciones de vida, mientras espera una oportunidad para cumplir las altísimas expectativas que pudo haber alimentado durante su periodo de estudios, a la luz de ciertas figuras literarias o a la sombra de sus profesores.

¿Hasta qué punto la carrera —y al referirse a ella es inevitable pensar también en los profesores que la representan, no sólo como tales docentes sino como ejemplo vivo de lo que se puede conseguir y al que se puede seguir o no seguir— brinda a los estudiantes las herramientas que necesitan para el trabajo editorial? Si bien, más que de herramientas, y ya que nos encontramos en el contexto educativo del presente, habría que hablar en términos de *competencias*, esto es, de saberes, del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, comportamientos y actitudes que debe poseer el alumno al término de sus estudios para incorporarse al mercado laboral en el sector editorial educativo. Responder esa pregunta escapa a los alcances de este informe. No es posible aquí definir siquiera esas competencias. Sin embargo, a lo largo de este apartado se ha trazado ya algunas líneas que esbozan algunas de ellas y que pueden contribuir con pistas para su definición. Las enlisto a continuación, junto con otros rasgos observados en el medio laboral y algunos requeridos por los reclutadores en el perfil de cualquier postulante a un cargo en el mismo:

1. Dominio de la materia hasta donde puede exigirse a un estudiante, de acuerdo con el perfil de egreso, y no sólo por lo que concierne a la Lengua (lingüística, gramática) o a la Literatura, sino de ambas vertientes, tanto a nivel de conocimiento como de aplicación (en la producción y el análisis de textos), tal como debe hacer un filólogo.
2. Habilidad para la manipulación de textos: saber desarrollar un tema y estructurar un discurso a partir de una idea y hacerlo en poco tiempo. Asociado a esto, facilidad para expandir y sintetizar textos.
3. Conocimientos generales del quehacer editorial y práctica en alguna de esas actividades. Esto implica que el egresado maneje por lo menos una técnica de aplicación en algún procedimiento.
4. Interés y disposición a conocer la materia de otras disciplinas, incluso cuando sean ajenas al campo humanista, y a mantenerse en disposición al aprendizaje permanente. Esto implica desarrollar una actitud de respeto hacia los conocimientos y el trabajo que realizan los demás.

5. Sensibilidad hacia las artes visuales y desarrollo de la cultura visual (de ser posible, tener conocimientos básicos de diseño gráfico).
6. Dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esto implica tanto haber desarrollado cierta habilidad en la búsqueda de información en medios electrónicos, como poseer criterios en la consignación de las fuentes y un código de ética al respecto.
7. Disciplina para finalizar cualquier trabajo y hacerlo dentro de los plazos señalados, y para lograr un equilibrio entre la disposición a seguir instrucciones precisas y tomar decisiones (aplicar criterios personales).
8. Desarrollo de valores éticos como la responsabilidad y el compromiso ante cualquier actividad; y la solidaridad, la cooperación, la honestidad, el respeto y la tolerancia hacia el trato con los demás. Asociado a esto, una tendencia a la resolución pacífica de conflictos (asertividad), al diálogo, a la empatía y a la evitación de prácticas discriminatorias (por sexo, edad, condición social, condición física y de salud, etcétera).
9. Desarrollo de capacidad para el trabajo en equipo y para la organización y realización de tareas compartidas.
10. Desarrollo de una actitud proactiva, más que reactiva; participativa, no pasiva; preventiva, antes que correctiva. A la vez, tendencia a la resolución de problemas, no sólo a su detección y planteamiento.
11. Desarrollo de tolerancia a la frustración, a la rutina y al trabajo por periodos prolongados, así como de capacidad para trabajar bajo presión y alternar dos o más actividades.
12. Desarrollo de la autoestima de manera que permita una interacción adecuada con los demás y el desarrollo de las capacidades personales.
13. Apego a la legalidad.
14. Interés por los temas políticos y sociales del pasado y de la actualidad, tanto en nuestro país como en el mundo.
15. Interés por la divulgación de conocimientos fuera del ámbito universitario, especialmente hacia los sectores no privilegiados del país.

16. Interés por la protección y el mejoramiento de la calidad de vida de los sectores no privilegiados por su situación socioeconómica y grupos vulnerables (mujeres, niños, ancianos, indígenas, personas con capacidades diferentes).
17. Aspiraciones realistas; expectativas de desarrollo profesional basadas en las capacidades y el contexto socioeconómico personales y en la situación actual del país.

Si la carrera de Letras Hispánicas permite o no desarrollar algunas de estas características, no en los objetivos establecidos en el perfil de egreso —dirigidos principalmente a la formación de investigadores— sino en los hechos, es una cuestión que sólo pueden saber los estudiantes y los docentes que tienen la responsabilidad de formarlos académicamente y que influyen en sus aspiraciones y conquistas, puesto que interactúan con ellos cada día en el aula de clases. Como figuras de autoridad, los profesores son sus modelos inmediatos y los alientan o desalientan a seguir adelante y alcanzar sus objetivos personales, e incluso los acercan o distancian de las condiciones y situaciones a que tendrán que enfrentarse en la realidad, fuera de las aulas universitarias.

Quien esto escribe considera necesario mencionar que, al término de sus cursos, en 2001, no había conocido a nadie que tuviera todas las características enlistadas arriba, y había conocido a muy pocos que tuvieran algunas de ellas (pero a nadie con las últimas tres). Debo decir que entonces creía poseer la primera y que ésta me brindó mi primera oportunidad en el mercado laboral; pero que entre 2002 y 2013 me he visto obligado (primero) y motivado (después) a ir adquiriendo las restantes.

Fuentes de consulta

I. Bibliografía

Barriga Villanueva, Rebeca, coord., *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México, El Colegio de México (El Colmex)-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), 2011.

Buen Unna, Jorge de, *Manual de diseño editorial*. México, Santillana, 2003.

Buzan, Tony, y Barry Buzan, *El libro de los mapas mentales*. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente. España, Ediciones Urano, 1996.

Frade Rubio, Laura, *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. 2ª edición. México, Inteligencia Educativa, 2009 [edición de la autora].

_____, *La evaluación por competencias*. 3ª edición. México, Inteligencia Educativa, 2009 [edición de la autora].

_____, *Planeación por competencias*. 2ª edición. México, Inteligencia Educativa, 2009 [edición de la autora].

Merino, María Eugenia, *Escribir bien, corregir mejor. Corrección de estilo y propiedad idiomática*. México, Trillas, 2007.

Moliner, María, *Diccionario de uso del español*. 2 vols. Madrid, Gredos, 2007.

Mullis, Ina V.S. et al., *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de PIRLS 2006*, 2ª edición, Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)-Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), 2009 [en formato PDF].

Pimienta Prieto, Julio H[erminio], *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México, Pearson Educación, 2012.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*. México, Fondo de Cultura Económica (FCE)-SEP, 1982.

Zavala Ruiz, Roberto, *El libro y sus orillas. Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*. México, FCE, 2012 (col. Libros sobre Libros).

II. Documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Acuerdo 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 del nivel de secundaria. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 27 de junio de 2006.

Acuerdo 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011.

Acuerdo 689, por el que se establecen los lineamientos a que se sujetará el procedimiento de evaluación para autorizar el uso de obras destinadas a servir como libros de texto en las escuelas secundarias del Sistema Educativo Nacional que se sometan a consideración de la Secretaría de Educación Pública. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 17 de julio de 2013.

Convocatoria para la selección de Libros del Rincón. Ciclo Escolar 2014-2015. México, SEP [en formato PDF].

Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria. Ciencias I: Biología. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular), 10 de julio de 2013 [en formato PDF].

Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria. Ciencias III: Química. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular), 10 de julio de 2013 [en formato PDF].

Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria. Español. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular), 10 de julio de 2013 [en formato pdf].

Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria. Formación Cívica y Ética I y II. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular), 10 de julio de 2013 [en formato PDF].

Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria. Geografía de México y del mundo. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular), 10 de julio de 2013 [en formato PDF].

Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria. Historia. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular), 10 de julio de 2013 [en formato PDF].

Criterios curriculares para la elaboración y evaluación de libros de secundaria. Matemáticas. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular), 10 de julio de 2013 [en formato PDF].

Criterios editoriales: sugerencias de uso para libros de texto de nivel secundaria. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Materiales e Informática Educativa) , s/a [en formato PDF].

Curso básico de información continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009. México, SEP, 2009 [en formato PDF].

Plan de estudios 2011. Educación Básica. México, SEP, 2011 [en formato PDF].

Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Educación Física. México, SEP, 2011 [en formato PDF].

Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español. México, SEP, 2011 [en formato PDF].

Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. México, SEP, 2011 [en formato PDF].

Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Geografía. México, SEP, 2011 [en formato PDF].

Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. México, SEP, 2011 [en formato PDF].

III. Páginas web

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

<<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>> [verificación: 17 de noviembre de 2015.]

Diccionario de la Real Academia Española:

<<http://lema.rae.es/drae/>> [verificación: 17 de noviembre de 2015.]

EduTEKA:

<<http://www.eduteka.org/>> [verificación: 17 de noviembre de 2015.]

Secretaría de Educación Pública:

<<http://www.sep.gob.mx/>> [verificación: 17 de noviembre de 2015.]

Glosario de términos acuñados y recuperados

A lo largo de este trabajo he marcado con comillas angulares o españolas («,») varias expresiones a las que he debido atribuir un significado especial, para que me sirvieran de “tecnicismos”, a fin de poder describir o definir a partir de ellas rasgos o elementos que carecen de un nombre específico y de uso “universal”. También he marcado de esta manera otras que ya se utilizan en el medio editorial —y que me han parecido pertinentes para esta exposición—, con el propósito de “fijarlas” entre otras opciones y entre sus propias variantes.

Aunque el significado de cada término se explica en uno o varios lugares de estas páginas, para su consulta ocasional reúno en este glosario aquellos a los que se hace referencia en diversas ocasiones y fuera de su propio apartado explicativo, pero ahora con una definición abreviada —cuando ha sido necesario— y el número de la página en que aparecen por primera vez o donde se les define, y a la que el lector puede remitirse para ampliar su información.

Columna de apoyo: También conocida como “pasillo lateral o “ladillo”. Zona ubicada a la izquierda en las páginas non y a la derecha en las páginas par, donde suele ubicarse algunos componentes, como las imágenes (y pies de imagen) y el glosario. No debe confundirse con los márgenes de la página, porque se ubica dentro de ellos. (Pág. 64.)

Cuaderno de trabajo: Material de apoyo en el trabajo escolar, en el que predominan las actividades y que está hecho para que el alumno trabaje directamente en él. Comparte semejanzas con el LT, pero el desarrollo de sus contenidos es mucho más sencillo y disfruta de mayores libertades. En muchas ocasiones se presenta como *libro integrado*, es decir, como un volumen que comprende todas o la mayoría de las asignaturas del nivel y grado escolar a que corresponde, pero que, en cambio, no incluye todos los contenidos programáticos de cada materia. (Pág. 185.)

Discurso didáctico: Es todo lo que sirve para el cumplimiento de la función didáctica: el desarrollo de los temas del programa («texto expositivo»),

actividades, evaluaciones, iconografía, entre otros. Puede entenderse como todo aquello que se dirige al entendimiento y uso del alumno. (**Pág. 22.**)

Diseño visual: Modalidad del diseño gráfico editorial aplicado a los materiales didácticos; conjunto de características físicas de los libros que componen una serie: colores preferentes, distribución de los elementos en la página y a lo largo del libro, el estilo elegido en su tipografía y en las ilustraciones, etcétera. Si el *formato* es cuanto aparece a simple vista —el conjunto de partes, componentes y elementos— y la *estructura* son sus conexiones internas, el *diseño visual* es la manera en que todo esto se presenta. (**Pág. 5, nota 18; pág. 156.**)

Etiqueta: Nombre fijo aplicado a cualquier componente (sección «fija» o «móvil») y que, por lo tanto, suele dejarse fuera de la jerarquía de títulos. (**Pág. 109.**)

Ficha: Se trata de un tipo de «unidad de contenido» que aparece especialmente en los «cuadernos de trabajo» y que se caracteriza por su brevedad y por su independencia respecto a las demás. En ella suele articularse una secuencia didáctica. (**Pág. 189, nota 185.**)

Marca de contenido: Todo segmento de texto, señal o icono que hace referencia a cualquier elemento o componente del «discurso didáctico» para nombrarlo y para facilitar su localización. (**Pág. 104.**)

Metatexto: Conjunto de elementos que ofrecen información requerida por la normatividad o que obedecen al protocolo de la formalidad editorial, pero que no pertenecen al «discurso didáctico». Según el caso, dirige al docente, a los padres de familia y a los dictaminadores. (**Pág. 24.**)

Modelo: Ejemplo del producto que debe obtenerse en algún momento del proyecto o secuencia didáctica. Puede ser auténtico —una muestra real— o generado para el caso. Muchas veces se acompaña de señalamientos de las partes que lo componen y de sus características. (**Pág. 68.**)

Organizador gráfico: Nombre genérico de los esquemas, diagramas, tablas, infografías y líneas del tiempo. (**Pág. 66.**)

Plan de obra: “Mapa” general del libro, donde se registra, brevemente, el contenido general que debe incluirse en cada página del libro o, a la inversa, las páginas que comprende este contenido. (**Pág. 219.**)

Rótulo: Nombre de cualquier encabezado de texto. A esta categoría pertenecen los títulos, los nombres y las «etiquetas». (Pág. 104.)

Sección fija: Componente, por lo general de un Bloque o del libro —y no de una «unidad de contenido»—, que siempre aparece en el mismo lugar y con características específicas. Se aplica este concepto, principalmente, a los componentes de Bloque que mantienen una relación de paralelismo o de implicación respecto a las «unidades de contenido» y abarca páginas completas. (Pág. 43.)

Sección móvil: Componente de la «unidad de contenido» que aparece o no, según las necesidades de ésta —es decir, de los elementos mayores: el «texto expositivo» y las actividades—, y cuyo lugar y extensión varían de acuerdo con el mismo criterio. Por lo general, abarca sólo una fracción de la página y siempre se distingue por medio de una «etiqueta» o alguna otra marca distintiva (filo, plasta de color, icono). (Pág. 63.)

Texto expositivo: Es el discurso que aborda directamente los contenidos programáticos y que suele identificarse con el cuerpo de texto general, aunque también aparece en secciones «fijas» y «móviles». (Pág. 52.)

Unidad de contenido: Divisiones principales del Bloque. Todo formato que se constituye como núcleo del «discurso didáctico» y en el que se articula una secuencia didáctica o un proyecto. Puede identificársele con estas modalidades de trabajo y llamársele igual que éstas, aunque también recibe el nombre de *lección, sesión, clase, tema*, etcétera. (Pág. 40.)

Índice de figuras

<i>Libro de texto: divisiones principales</i>	29
<i>Bloque</i>	39
<i>Unidades de contenido</i>	45
<i>Secciones fijas y móviles</i>	69
<i>Iconografía (imágenes)</i>	80
<i>Organizadores gráficos</i>	90
Fig. 1. Diagrama de flujo	100
Fig. 2. Mapa cognitivo de aspectos comunes	100
Fig. 3. Mapa conceptual	101
Fig. 4. Mapa cognitivo de cajas	101
Fig. 5. Diagrama radial	102
Fig. 6. Diagrama de árbol	103
<i>Marcas de contenido</i>	104
Fig. 7. Estructura general del libro de texto	127
Fig. 8. Representación esquemática de las relaciones entre los componentes de una «unidad de contenido»	150
Fig. 9. Representación esquemática de la estructura de una secuencia didáctica en un LT	151
Fig. 10. Representación esquemática de la estructura de una secuencia didáctica tipo proyecto	152
Fig. 11. Ejemplo de estructura de un segmento de secuencia	153
Fig. 12. Representación esquemática de la estructura de un proyecto tipo a	154
Fig. 13. Representación esquemática de la estructura de un proyecto tipo b	155
Fig. 14. Representación de los aspectos que definen un LT	169
Fig. 15. Representación esquemática del segmento del proceso editorial que corresponde al proceso de edición	211
Fig. 16. Páginas primera y última de un «plan de obra»	223

Fig. 17. Páginas de una dosificación preliminar de los contenidos de un LT	224
Fig. 18. Ejemplo de cronograma	228
Fig. 19. Fragmento de un formato de solicitud de imágenes	259
Fig. 20. Representación esquemática del avance de un libro en proceso de edición	269

A LA MEMORIA DE MIS PAPÁS

MARINA PÉREZ

Y

ESTEBAN CUENDIA