

## LOS LIBROS ESCOLARES COMO OBJETOS Y FUENTES DE ESTUDIO

**Coordinador Andrea Torres Alejo**  
*Universidad Pedagógica Nacional*

**TÍTULO DEL PRIMER TRABAJO**  
**LA CARTILLA NUEVA, ÚTIL Y NECESARIA PARA INSTRUIRSE LAS MATRONAS, UN TEXTO  
FORMATIVO INTEGRAL**

**Ana Margarita Ramírez Sánchez**  
*Universidad Autónoma Metropolitana*

**TÍTULO DEL SEGUNDO TRABAJO**  
**LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DEL MÉTODO INTEGRADO EN  
LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE 1981**

**Karla Liebed Solís García**  
*Universidad Pedagógica Nacional*

**TÍTULO DEL TERCER TRABAJO**  
**REPRESENTACIONES DEL “ISLAM” Y EL “MUNDO MUSULMÁN” EN LIBROS ESCOLARES  
DE CANADÁ, FRANCIA, ALEMANIA Y ESPAÑA**

**Andrea Meza Torres**  
*Universidad nacional Autónoma de México*

**Área temática:** Historia e historiografía de la educación

**Línea temática:** Cultura escolar: Libros de texto

**Resumen general del simposio:** La historia de la educación ofrece múltiples objetos de análisis e investigación. La comprensión de la forma en la cual se han desarrollado los procesos educativos, han sido abordados por la historiografía mexicana desde los años cuarenta del siglo XX, incrementándose los trabajos y, por tanto, la producción historiográfica a partir de los años ochenta del mismo siglo. En un principio, las investigaciones en torno a la educación mexicana, se enfocaron en “temáticas que ofrecían a los lectores una visión general de los procesos educativos, importancia a la legislación y normatividad educativa, a las políticas educativas (planes y programas de estudio) o a los postulados pedagógicos, por mencionar algunos ejemplos. Poco a poco nuevas propuestas de análisis fueron adquiriendo relevancia; en ese sentido, los postulados historiográficos provenientes del extranjero, principalmente de la corriente de los anales y de la historiografía inglesa posibilitaron la incorporación de nuevos temas de estudio.

En 1976, la historiadora Dorothy Tanck llamó la atención sobre la pertinencia de utilizar a la historia social en los análisis educativos para centrarse en aquellos grupos que han sido olvidados o marginados por la historia. Actualmente hay temas que han cobrado relevancia: historias regionales o comparadas de los procesos educativos, el papel de la mujer en la educación, la feminización del magisterio, la historia de la lectura y la cultura escrita (Lazarín, 2013: 16).

En este simposio se plantea la importancia que tienen los manuales o textos escolares como fuentes y objetos de estudio, pues se considera que a través de ellos se pueden abordar análisis sobre las formas en las cuáles los maestros enseñaban y los niños aprendían en el pasado; así como los contenidos, las disciplinas escolares, la edición de manuales y textos escolares, las redes de autores; entre otros aspectos.

**Palabras clave:** educación, enseñanza, libros de texto.

## Semblanza de los participantes en el simposio

### **Nombre Coordinador:** Andrea Torres Alejo.

Licenciada en Historia. Maestra y Doctora en Humanidades, Línea en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional y parte del Cuerpo Académico “Historia de la Educación y Educación Histórica” de la Licenciatura en Pedagogía.

Sus áreas de investigación son la Historia de la ciencia en México en el siglo XX: las redes y sociedades científicas mexicanas y la Historia de la Educación en México: la instrucción femenina en el siglo XIX y XX y el currículo científico en la enseñanza media superior y superior en México finales del siglo XIX y siglo XX.

### **Nombre Participante:** Ana Margarita Ramírez Sánchez

Licenciada, maestra y doctora en Historia por la UAM-Iztapalapa.

Miembro de la Asociación de Historiadores de las Ciencias y Humanidades.

Ha participado en diversos congresos y foros nacionales e internacionales de discusión histórica. Cuenta con colaboraciones en revistas y libros especializados.

Participó en el rescate e inventariado de archivos parroquiales del Estado de México, resultados publicados por ADABI.

Profesora de medio tiempo de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Sus líneas de investigación: Salud pública y mujeres en la ciudad de México durante el siglo XIX e Historia de la educación e instrucción femenina en el siglo XIX.

### **Nombre Participante:** Karla Liebed Solís García

Licenciada en Pedagogía, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Docente; y del Cuerpo Académico: Historia de la Educación y Educación Histórica UPN-CA-113. Interesada en estudios de historia de la educación de los libros de texto gratuitos y su labor en las aulas mexicanas como medio de aprendizaje. Ha participado en congresos y simposios relacionados con la investigación histórica y la investigación educativa. Es miembro activo de la Red de Especialistas en Docencia, Gestión e Investigación Educativa (REDOGIE).

### Nombre Participante 3: Andrea Meza Torres

Doctora en Antropología de Europa por parte de la *Humboldt Universität zu Berlin* y M.A. en Antropología Cultural por parte de la *Freie Universität Berlin*. De 2016 a 2018 fue becaria posdoctoral en CEIICH de la UNAM. Ha sido docente en diversas universidades en Alemania y México y es autora de numerosos artículos científicos sobre la representación de la migración en museos, epistemologías de(s) coloniales, memoria colectiva y diálogo intercultural. Desde enero de 2019 es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

#### TEXTOS DEL SIMPOSIO

#### LA CARTILLA NUEVA, ÚTIL Y NECESARIA PARA INSTRUIRSE LAS MATRONAS, UN TEXTO FORMATIVO INTEGRAL

Ana Margarita Ramírez Sánchez

**Resumen:** Los libros de texto sin importar el periodo en el que fueron publicados son un referente invaluable para poder examinar el estado de los avances científicos y tecnológicos de la sociedad en una etapa histórica específica. En este caso, poder acceder a una obra dirigida a la instrucción de las parteras es una forma directa de conocer el tipo de saberes que estaban permitidos y, orientados hacia las mujeres decimonónicas, interesadas en obtener un reconocimiento público y profesional mediante una certificación por parte de las autoridades sanitarias, lo que significaría no sólo poder ejercer con mayor libertad sino también alcanzar una mejor remuneración económica por sus servicios, así como un aumento en su estatus social.

No debemos perder de vista que, al tratarse de un libro de texto, sólo podemos conocer la postura científica y masculina de las autoridades, que tenían ideas preconcebidas sobre lo “apto” que debía ser el contenido de estos manuales dirigidos al *bello sexo*. Sabemos que estas ediciones eran consideradas como de lectura “fácil”, sin mayores tecnicismos y sintetizados, pues su objetivo era que conocieran las funciones y conceptos básicos del cuerpo femenino en la etapa del embarazo y ciertos síntomas que pudieran poner en riesgo la vida de la madre y/o su hijo mientras llegaba un experto, ya se tratase de un médico o un cirujano; es decir, lo deseable era convertirlas en un tipo de asistente más que en profesionistas.

En este caso, la *Cartilla nueva útil y necesaria...*, además expresa las aptitudes, (reflejo de los estereotipos femeninos “deseables”) que toda partera debía tener a la hora de atender un alumbramiento; pero quizás lo más interesante y sugerente para nosotros es lo que no podían realizar, las muchas limitaciones que tenían en su proceder durante un parto, debido a su condición de mujeres.

**Palabras clave:** parteras, cartilla, libro de texto.

## Introducción

El oficio de comadrona o partera es uno de los más antiguos de la humanidad, y fue históricamente practicado de forma casi exclusiva por mujeres. Dada su naturaleza íntima, doméstica y por supuesto, femenina, la vía natural de auxilio y acompañamiento en un evento tan significativo de la vida siempre estuvo dirigida por, hacia y entre sujetos femeninos.

En el México prehispánico, el cuidado y control de las mujeres embarazadas, parturientas y post paridas, así como de los niños recién nacidos, recayó en la partera y las tenedoras.

Luego, una vez consolidada la conquista hispana, lo relativo al trabajo de las parteras no fue alterado sustancialmente. Éstas continuaron con sus prácticas y tratamientos antes, durante y después del alumbramiento, brindando cuidados y consejos tanto a la madre como al recién nacido. Aún con el establecimiento durante el siglo XVII del Real Tribunal del Protomedicato en la Nueva España, que incluyó dentro de sus funciones la vigilancia del ejercicio de las parteras, ellas siguieron siendo las responsables del cuidado de las mujeres embarazadas, en gran parte porque generalmente se consideraba el cuidado de la mujer gestante como algo inferior a la dignidad del médico erudito y científico, entre otras cosas, por tener que entrar en contacto directo con la zona genital femenina y sustancias tales, como la sangre y la placenta. Sólo en casos de gran peligro (en regiones urbanas y tratándose de personajes de alto nivel socioeconómico) los médicos y los cirujanos intervinieron.

Los escasos testimonios en los cuales fue amonestada alguna partera se encuentran en los expedientes del Santo Oficio y, no tienen nada que ver con su labor vinculada a la atención de la salud, sino más bien por la práctica de rituales considerados como “diabólicos o que atentaban contra la fe cristiana”.

Durante los años iniciales del siglo XIX, al menos hasta las tres primeras décadas, la labor de las parteras empíricas de la ciudad de México siguió sucediendo sin mayores cambios como hasta entonces había ocurrido. Fue hasta casi mediados de la década de 1830, cuando se presentaron los intentos iniciales de formar institucionalmente a estas mujeres, con el objetivo de hacerlas “más competentes” y, además, regularizar su situación laboral mediante la obtención de un certificado, el cual proporcionaría certeza de confiabilidad a los usuarios y, permitiría a las autoridades capitalinas tener mayor control sobre este grupo de trabajadoras. Y en medio de este contexto, es que se formalizó la *Cátedra para parteras* el 9 de febrero de 1834 en el Establecimiento de Ciencias Médicas de la ciudad de México.

Para garantizar la permanencia de las estudiantes en los cursos, era indispensable su asistencia. Diariamente se tomaba; la que faltara por diez días “sin causa legal justificada”, debería pagar una multa de 5 pesos, la que acumulara 20 faltas, pagaría 10 pesos y la que no se presentara por todo un mes, pagaría 30 pesos y tendría prohibido ejercer”.

Los temas que las alumnas de la Cátedra de obstetricia debían aprender y posteriormente defender durante el examen final, según consta en una carta de 1853 del Dr. José Ignacio Durán, “comprende todo lo

perteneciente al parto natural”, pero no da más detalles; sin embargo, Josefina Torres Galán dice que, según el Reglamento de 1870, en el primer año debían aprobar las siguientes materias: Anatomía y Fisiología de los órganos sexuales de la mujer, historia del embarazo y teoría de los partos naturales. Y para el segundo y último año: Práctica de partos, operaciones simples, cuidados pre y postnatal de la madre, cuidado del recién nacido, cómo remediar accidentes inmediatos al postparto en ambos pacientes, deberes éticos del médico y la sociedad y, maniobras en maniquí.

Gracias a la documentación, sabemos de algunos materiales que sirvieron de apoyo en la cátedra de obstetricia. Para el caso de los textos, en su contenido se presentaba la forma correcta y deseable en que las parteras debían ejecutar su oficio. Ejemplo de esto es la *Cartilla nueva, útil y necesaria para instruirse las matronas, que vulgarmente llaman comadres en el oficio de partear*, del cirujano Antonio Medina, la cual a continuación abordaremos con mayor detalle.

### ***La Cartilla nueva, útil y necesaria...***

Fue el resultado de una obra previa realizada entre Medina y otro médico, Bartolomé Serena y López (quien llegó a ser médico de cámara de la Real Familia y examinador del Real Protomedicato), quienes por pedido del Tribunal del Real Protomedicato de la Península escribieron *Curso nuevo de cirugía* en 1750, ahí expusieron la delimitación de las funciones de la matrona y las del cirujano; quedando restringida para estas, exclusivamente la asistencia a partos “no complicados”.

Ese mismo año, Antonio Medina, nuevamente por mandato del Protomedicato redactó *Cartilla nueva, útil y necesaria para instruirse las matronas, que vulgarmente llaman comadres en el oficio de partear*. Esta obra, llegó a la Nueva España entre finales del siglo XVIII e inicios de la siguiente centuria, además fue publicada en este territorio y se le utilizó como libro de texto en la *Cátedra de partería* de la ciudad de México a partir de 1834.

Esta versión dedicada a las mujeres contiene peculiaridades muy interesantes, pues no sólo se concreta a dar consejos e instrucciones médicas, sino que aporta elementos considerados por entonces eminentemente femeninos y que tienen que ver moralidad, religiosidad y estereotipos propios del *bello sexo*. Por tanto, no debemos perder de vista que, al tratarse de un libro de texto, de una obra oficial, sólo presenta la postura científica y masculina de las autoridades y sus ideas preconcebidas sobre lo “apto” que debía ser el contenido de estos manuales dirigidos a las féminas.

El texto habla con un lenguaje devoto, y expresa una total negativa hacia la práctica del aborto, tema que era considerado un crimen y un tabú por las autoridades religiosas y civiles.

Pero sus características más interesantes son sin lugar a duda, la exhibición del conocimiento sobre el funcionamiento y la anatomía del cuerpo femenino, de ahí su particularidad e importancia.

El mismo Antonio Medina, presenta su trabajo en el prólogo como una “cartilla”, o sea una breve explicación, mediante el formato de preguntas y respuestas concretas. En este mismo apartado, expone referencias

históricas de las matronas (desde la Biblia) con lo que confirma la razón por la cual es un oficio exclusivo de las mujeres, también da algunos antecedentes históricos de la instrucción a estas trabajadoras y, sobre lo principal que debe conocer una matrona y circunstancias en las que debe asistir.

La obra está organizada en cuatro capítulos:

**Capítulo I**, Proemial, versa sobre de las características físicas, morales y emocionales de las parteras. (Estereotipos), y de la importancia del conocimiento anatómico femenino. Acerca de lo deseable en una comadrona dice: “Se recomienda que sean jóvenes, para tener buen entendimiento y sentidos, tener una salud robusta, pero tampoco muy gordas. No ha de tener mano callosa ni deformemente grande (por aquello del tacto vaginal). Debe saber leer y escribir lo suficiente (para poder acceder a obras como esta), ser vigilante y cuidadosa, de genio dócil y propensa a admitir dictamen de sus mayores en suficiencia como el médico o cirujano. Ser misericordiosa, buena cristiana, de ánimo benigno, paciente, alegre y modesta. Tener *templancia* en el uso del vino y, fiel y silenciosa”.

**Capítulo II**, de la anatomía. Presenta las descripciones físicas de huesos, ligamentos y órganos femeninos involucrados en el embarazo y parto. Esta sección destaca por las detalladas características que expone. Presenta qué, cómo es y dónde se sitúan la matriz, la pelvis, la vagina, el clítoris, la uretra, los labios vaginales y el himen. En este apartado también habla sobre la importancia de estos conocimientos para declarar como “peritos” en asuntos judiciales, para resolver dudas sobre asuntos de violación, estupro, deshonra y embarazos clandestinos.

**Capítulo III**, del estado de la preñez. Todo lo que implica este estado, presentado en las siguientes secciones: Lo que compone un embarazo (feto, líquido amniótico, placenta, cordón umbilical), ¿A partir de qué momento se considera al feto con Alma racional?, Señales de embarazo: relación, vista y tacto y Aborto.

Finalmente, el **capítulo IV**, ¿De qué se trata el parto?, acerca de los tipos de alumbramientos (natural/preternatural), sus etapas y posiciones, sobre las prohibiciones a las matronas el uso de cualquier sustancia que acelere el parto y, de los cuidados post parto a la madre, limpieza y atenciones al recién nacido.

## Conclusión.

Los libros de texto sobre asuntos de salud en general aportan información sobre estado del avance científico, tecnológico, médico y de salud poblacional; y en particular las obras dirigidas a la instrucción de las parteras presentan además datos acerca de tópicos legales, morales, religiosas, creencias y prácticas culturales de la comunidad en cuestión, por eso son una fuente primaria tan rica en información.

Este texto demuestra una mayor empatía hacia las parteras en comparación con otras obras producto de la ilustración española y, su contenido hace mucho énfasis hacia la importancia de la adquisición de

conocimientos científicos por parte de estas mujeres; no obstante, deja en claro que su papel será siempre el de subordinadas ante la autoridad masculina y científica. Que es finalmente el objetivo principal por el cual se pusieron en marcha los cursos dirigidos a este grupo particular de trabajadoras.

Sin embargo, la tarea de estas actrices sociales no se limitó ni se limita exclusivamente a la atención femenina en un momento particular de la vida; por el contrario, fueron y continúan siendo en ocasiones los únicos agentes de bienestar a los que se tiene acceso en comunidades aisladas y rurales, así como también en ciertas zonas urbanas, pues su enorme cúmulo de saberes terapéuticos y medicinales las convirtieron en figuras de amplio reconocimiento médico y social que las mantiene vigente hasta la actualidad.

## Referencias bibliográficas.

Amodio, E. (1997), Curanderos y médicos ilustrados la creación del protomedicato en Venezuela a finales del siglo XVIII. En *Asclepio* (p. 95). España: Instituto de Historia.

Carrillo, A. M. (1999), Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México. En *Dynamis* (p. 167). España: Universidad de Granada.

Lanning, J., (1997), *El Real Protomedicato. La reglamentación de la profesión médica en el Imperio Español.* (p. 427). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Medicina/Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Luna-Blanco, M. A. (2018) Prendas necesarias de las mujeres para el oficio de partear: el manual del Protomedicato. En *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, (p. 185). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Malo Salas, P., (2003), La Obstetricia en el Badajoz del siglo XX. *Revista de estudios extremeños*, (p. 343). España: Centro de Estudios Extremeños.

Medina, A. (1806), *Cartilla nueva, útil y necesaria para instruirse las matronas, que vulgarmente llaman comadres en el oficio de partear.* México: Imprenta de María de Jaúregui.

Ramírez Sánchez, A. (2018) Una aproximación a la Cátedra para parteras en la Escuela Nacional de Medicina de la ciudad de México, durante la primera mitad del siglo XIX. En *Saberes. Revista de Historia de la Ciencia y de las Humanidades*, (p.117). México: Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A. C.

Ramírez Sánchez, A. (2018). *La profesionalización de un conocimiento milenario: instrucción de las parteras empíricas en los Establecimientos de enseñanza médica, Ciudad de México, 1833-1867* Tesis para optar por el grado de Doctora en Humanidades-Historia. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.



## LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DEL MÉTODO INTEGRADO EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE 1981

Karla Liebed Solís García

**Resumen:** Los resultados que expongo en este texto se derivan de mi trabajo recepcional de licenciatura titulado “La creación de los libros de texto gratuitos integrados para segundo grado de primaria de 1981 (tercera generación)”. El estudio de las fuentes primarias, consistió en analizar uno de los módulos de *Mi libro de segundo parte 2* con la finalidad de comparar los objetivos generales de educación y el plan de estudios de 1978 con las actividades que están explícitas en los libros de texto gratuitos para visualizar qué aspectos se cumplieron y que aspectos tuvieron inconsistencias.

También, otros de los hallazgos que arrojó el análisis realizado fue el conocer cómo se implementó el método integrado en las actividades para la enseñanza de las ciencias sociales a partir de una perspectiva integral, así como saber cuántas materias se lograron integrar, por último, cómo se constituían y cuáles eran las principales características de los ejercicios.

**Palabras clave:** Educación, libros de texto gratuitos, ciencias sociales, enseñanza, método integrado.

### 1. Programa de 1978: método integrado

A finales de la década de los setenta el Estado y la SEP atendieron algunas problemáticas del sistema educativo, innovando y actualizando sus planes, programas de estudio y libros de texto gratuitos (LTG) en la educación primaria. Decidieron mejorar y aumentar la calidad educativa por medio de una destacada evaluación para identificar deficiencias en los contenidos y métodos educativos.

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

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

Se acordó elaborar programas y libros de texto gratuitos integrados para los dos primeros grados de la educación primaria, mantener la enseñanza por áreas del tercero al sexto, y editar monografías para cada uno

de los estados de la federación. Los programas escolares siguieron manteniendo los objetivos anteriores, pero aumentaron a ocho áreas programáticas, pues se aumentó la de Educación para la Salud, (Villa, 2009, p.92).

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

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

- I. Trata de unificar, de reunir todas las cuestiones en torno a un punto unitario que dé significado a todo lo demás; busca la forma de dar una estructura orgánica a los contenidos, a los objetivos de aprendizaje y a las actividades.
- II. Logra integrar las ocho áreas de conocimiento en el plan de estudios, organizándolas lógicamente y científicamente y concatena los conocimientos en una síntesis sólida y rica en significado para el educando.
- III. Evita repeticiones, saltos, dispersiones y fragmentaciones, así como la falta de coherencia entre los contenidos
- IV. Se concentra en situaciones vitales y en los intereses del niño.
- V. Favorece que los niños sean agentes de su propio aprendizaje
- VI. Su metodología está basada en el método científico y propicia el aprendizaje en función del desarrollo integral del niño (pp. 45-46).

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

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

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

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

## 2. Descripción de la unidad 8 de Mi libro de segundo parte 2

La unidad 8 “Otros tiempos y lugares” lo constituyen los siguientes cuatro módulos:

Nuestra localidad cambia, Módulo 1

Vivimos en México, Módulo 2

México cambia, Módulo 3

México y otros lugares, Módulo 4

Es pertinente aclarar que las unidades poseen un núcleo integrado, es decir, un eje central que guía el contenido temático de las actividades de cada uno de los módulos, es por ello que seleccionamos una unidad centrada en la enseñanza de las ciencias sociales. De acuerdo con las características del método integrado, cada lección debe tener las cuatro áreas de conocimiento (español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales).

La finalidad de la unidad ocho es que los estudiantes comprendan las nociones de cambio y continuidad de su contexto, de su país y de otros territorios. Con ayuda de las lecturas asimilará lo real y lo ficticio, desarrollando la imaginación y expresión oral. Así como “utilizar los recursos de la comunicación oral como la descripción y la narración; van a distinguir las ideas principales en textos; hacer resúmenes sencillos y breves y va a tener nociones acerca de la existencia de algunas lenguas indígenas de México”, (SEP, 1983, p. 14).

A continuación presentamos los **objetivos generales** de la **educación** que impartió el Estado en primaria en conjunto con la SEP, de **1981-1982** se dispusieron a llevar a cabo una serie de cambios para dicho ciclo escolar:

- Conocerse y tener confianza en sí mismos, para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano.
- Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.

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

(SEP, 1983, p. 14).

Más adelante retomaremos estos objetivos para realizar el análisis comparativo, con el fin de conocer qué objetivos están explícitos y se cumplieron en las actividades de los LTGI y qué aspectos presentan inconsistencias en cuanto a la integración de materias.

Así como cada unidad posee un núcleo integrador, cada módulo también lo tiene, la siguiente imagen ejemplifica la integración de unidades y módulos. La integración se basa en el método científico apoyado de la observación incluyendo el aspecto de la comparación, dando como resultado que los estudiantes lleven

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

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

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

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

El siguiente cuadro lo conforman todas las actividades del primer módulo para mostrar cuántas áreas de conocimiento se utilizaron para su desarrollo.

**Tabla 1.:** Actividades que integran una, dos o más áreas de conocimiento, módulo 1

ACTIVIDAD	UN ÁREA	DOS ÁREAS	TRES ÁREAS	CUATRO ÁREAS
1.1		C. SOCIALES Y C. NATURALES		
1.2		ESPAÑOL Y C. NATURALES		
1.3	MATEMÁTICAS			
1.4		MATEMÁTICAS Y C. NATURALES		
1.5			ESPAÑOL, C. SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES	
1.6		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
1.7		MATEMÁTICAS Y C. SOCIALES		
1.8	C. SOCIALES			
1.9				ESPAÑOL, C. SOCIALES, C. NATURALES Y SALUD
1.10		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		

**Fuente:** Elaboración propia.

Dentro de este módulo, la mayor integración se ve reflejada en la actividad 1.9 abordando cuatro áreas de conocimiento. Asimismo, las actividades 1.2, 1.3 y 1.4 porque desglosan el tema de “El Paricutín” integrando cuatro áreas de conocimiento para el trabajo en clase. Por último hacemos énfasis en la actividad 1.8 pues se basa en la asignatura eje.

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

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

Los objetivos de este módulo fueron que los estudiantes aprendieran a:

- 
- Distinguir algunas características físicas y manifestaciones socioculturales del país.
- Elaborar resúmenes de textos breves relacionados con el núcleo integrador del módulo.
- Relatar de forma oral y escrita algún acontecimiento de México actual.

- Advertir que en México se usan diferentes lenguas.
- Establecer el orden entre pares de fracciones con igual denominador (2, 4 o 10).
- Resolver problemas que impliquen multiplicación por 8 o por 9.
- Realizar una composición sonora combinando contrastes y empleando instrumentos musicales creados por él.
- Advertir sus posibilidades físicas al trepar en un plano inclinado.

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

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

ACTIVIDAD	UN ÁREA	DOS ÁREAS	TRES ÁREAS	CUATRO ÁREAS
2.1	C. NATURALES			
2.2	C. NATURALES			
2.3	C. SOCIALES			
2.4			ESPAÑOL, C. NATURALES Y ARTÍSTICA	
2.5		C. SOCIALES Y DE LA SALUD		
2.6		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
2.7	MATEMÁTICAS			
2.8		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
2.9	MATEMÁTICAS			
2.10			ESPAÑOL, C. SOCIALES Y ARTÍSTICA	

**Fuente:** Elaboración propia.

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

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

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

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

Los objetivos de este módulo son:

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

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



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

ACTIVIDAD	UN ÁREA	DOS ÁREAS	TRES ÁREAS	CUATRO ÁREAS
3.1		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
3.2	C. SOCIALES			
3.3		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
3.4	MATEMÁTICAS			
3.5		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
3.6		MATEMÁTICAS Y C. SOCIALES		
3.7		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
3.8	C. SOCIALES			

**Fuente:** Elaboración propia.

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

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

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

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

- Identificar los símbolos patrios y algunas características que nos unen como mexicanos.
- Advertir que existen otros países como México.
- Informar oralmente y por escrito acerca de un hecho actual en México.
- Resolver problemas que impliquen multiplicación por 10.

- Elaborar un móvil con el contenido de la unidad.
- Advertir sus posibilidades físicas al trepar en un plano vertical.

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

ACTIVIDAD	UN ÁREA	DOS ÁREAS	TRES ÁREAS	CUATRO ÁREAS
4.1		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
4.2	C. SOCIALES			
4.3	MATEMÁTICAS			
4.4	C. SOCIALES			
4.5		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
4.6		ESPAÑOL Y C. SOCIALES		
4.7	ESPAÑOL			

**Fuente:** Elaboración propia.

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

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

## Conclusión

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

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

El análisis de las fuentes primarias consistió en la elaboración de tablas y cuadros para distinguir cuántas áreas de conocimiento se integraron por actividad, cuántas actividades vinculaban el núcleo integrador en la secuencia de los temas y cuáles mostraban un desfase. En el módulo tres decidimos describir cada una de sus actividades para dar a conocer una parte de la estructura de los LTGI y conocer la enseñanza de las ciencias sociales a través del método integrado.

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

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

## Fuentes primarias

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

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

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

## Referencias bibliográficas.

Ávila, R. (2011). Los libros de texto gratuitos y mi integración personal. En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. (p.385). México: Colegio de México/Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/Secretaría de Educación Pública/ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Barreda, O. (1978). *Los libros de texto gratuitos, Contenidos, Utilidad. Investigación documental* (Tesis de licenciatura). México: UPN Nuevo Laredo,

Barriga, R. (2011). Los libros de texto gratuitos entre paradojas. En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. (p. II). México: Colegio de México/Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/Secretaría de Educación Pública/ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Burke, P. (2003). Obertura: la nueva historia su pasado y su futuro. En Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, (pp. 13-38). Madrid: Alianza.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación: estudios sobre la historia cultural*. España: Gedisa.
- Dosse, F. (2006). *La historia en migajas: de Annales a la "nueva historia"*. México: Universidad Iberoamericana.
- Galván, L. (2011). Una lectura de imágenes de héroes de la independencia en libros de texto de ayer y hoy. En Rebeca Barriga (ed.), En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (p. 403). México: Colegio de México/Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/Secretaría de Educación Pública/ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- González, E. (1982) *Los libros de texto gratuitos*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Latapí, P. (1989). *Análisis de un sexenio de educación en México*. México: Nueva Imagen.
- Limón, M. y J. Cuellar (2011). *Los libros de texto Gratuitos: una política de Estado en México. Perspectiva de medio siglo*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Luzuriaga, L. (1961). Concepto de la nueva educación. En *Métodos de la nueva educación* (p. 9.). Buenos Aires: Lozada.
- Ocampo, J. et. al. (2014) *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. Chile: CEPAL.
- Pani, E. y A. Rodríguez (2012). *Centenarios: conmemoraciones e historia oficial*. México: Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Salcedo, R. (1982). El desarrollo de los libros de texto gratuitos. En E. González Pedrero. *Los libros de texto gratuitos*. (p. 31). México: Secretaria de Educación Pública,
- Salvador, J. y L. Badillo (2012). *La transición de la Conaliteg. La desconcentración de 1980*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (1982<sup>a</sup>). *Informe de labores 1981-1982*. México: Dirección General de Programación de la SEP.
- SEP. (1982b). *Memoria 1976/1982. I Política Educativa*. México: Dirección General de publicaciones y bibliotecas de la SEP.
- SEP. (1982c). *Programa primaria para todos los niños: memoria 1978-1982*. México: Coordinación Nacional del Programa primaria para todos los niños.
- Sharpe, J. (2003). Historia desde abajo. En P. Burke (ed), *Formas de hacer historia*. (p. 39). Madrid: Alianza.
- Solana, F. (1982). *Tan lejos como llegue la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2017). Historia. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/mexico/unesco-in-mexico/history/>
- UNESCO. (2017). El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/previous-international-agenda/the-major-project-of-education-1980-2000/>
- Villa, L. (1988). *Los Libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*. México: Editorial de la Plástica Mexicana.
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: SEP, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Villa, L. (2011) *Reformas educativas y libros de texto gratuitos*. En R. Barriga (ed.), *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, (p. 159), México: Colegio de México/Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/Secretaría de Educación Pública/ Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

## REPRESENTACIONES DEL “ISLAM” Y EL “MUNDO MUSULMÁN” EN LIBROS ESCOLARES DE CANADÁ, FRANCIA, ALEMANIA Y ESPAÑA

Andrea Meza Torres

**Resumen:** En esta ponencia expondré el contenido de seis análisis sobre representaciones del “Islam” y el “Mundo Musulmán” en libros escolares en países del Norte Global como Canadá, Francia, Alemania y España. Mi presentación busca mostrar las metodologías y los contenidos analizados en los artículos, así como las interrogantes que surgen de estas investigaciones. Los artículos analizados conforman el Dossier de un número especial de la revista *Journal of Educational Media, Memory and Society* (JEMMS – Revista de medios educativos, memoria y sociedad – mi traducción); se trata del Vol. 3, Nr. 1. Special Issue: Teaching about Islam and the Muslim world. Textbook and real Curriculum, que apareció en 2011. Se trata de una publicación del Instituto Georg Eckert para la investigación de libros escolares (Georg Eckert Institut für Schulbuchforschung), en Alemania. El objetivo de mi ponencia es – más allá de analizar situaciones locales del Norte Global – es elaborar interrogantes en torno a la educación en el marco de la interculturalidad, la multirreligiosidad y la laicidad. Los libros de texto se muestran como un objeto de análisis fundamental para analizar la transmisión de conocimientos y creación de memorias colectivas en las escuelas. ¿Cómo se representa a la “otredad” – las minorías étnicas y religiosas, así como las poblaciones racializadas – en los libros escolares? Una reflexión sobre estos análisis puede generar propuestas para el caso de México en lo que toca al campo de la educación pública y laica, en su contacto con la educación intercultural.

**Palabras clave:** libros escolares, representaciones del Islam / Mundo Musulmán, Norte Global

### Introducción

Esta contribución parte de la revista *Journal of Educational Media, Memory and Society* (JEMMS – Revista de medios educativos, memoria y sociedad – mi traducción). Se trata de una publicación del Instituto Georg Eckert para la investigación de libros escolares (Georg Eckert Institut für Schulbuchforschung), en Alemania. Dicha revista publica sobre diversos temas relacionados con la educación y cuenta, por ende, con distintos números especialmente dedicados al análisis e investigación de libros escolares. Tomando en cuenta la importancia del estudio de los libros escolares para el análisis de la transmisión de conocimientos hacia el ámbito social, en esta ponencia presentaré un número específico de la revista: Vol. 3, Nr. 1. Special Issue: Teaching about Islam and the Muslim world. Textbook and real Curriculum. (Spring 2011). Este número, dedicado al tema de la enseñanza del Islam y el Mundo Musulmán en libros de texto, se enfoca en diversos países del Norte Global como Canadá, Francia, Alemania y España y presenta diversos artículos en donde se analiza la forma en la que se representan contenidos sobre el Islam y el Mundo Musulmán en los libros de

texto de dichos países. Los artículos de este número especial tienen como finalidad elaborar una reflexión sobre las representaciones en los libros escolares y sobre la transmisión de conocimientos o estereotipos en la cultura escolar de cada una de las sociedades en cuestión. El tema de la representación del Islam y el Mundo Musulmán es importante, porque está íntimamente ligado a una realidad social de Estados Nación en el Norte Global en donde viven comunidades musulmanas. Más allá, se trata de un tema ligado a una realidad histórica, ya que la historia colonial vincula al Norte Global con regiones como Oriente Medio, el África Subsahariana y a otras regiones en Asia - cuya historia está íntimamente ligada al Islam - y, más recientemente (y concretamente después de las descolonizaciones) a la migración poscolonial. Sin embargo, mi propuesta no busca solamente reflexionar acerca de una relación específica entre el Norte Global y el Islam/Mundo Musulmán sino acerca de las representaciones de la “otredad” y de grupos o minorías racializadas dentro de Estados-Nación modernos. Con esto, quiero enfatizar que este tema es relevante para pensar las representaciones dentro del Norte Global, pero también para pensarlas en otras geografías en donde la historia colonial dejó huella creando imágenes de grupos “otros”. Los libros escolares son un lugar primordial para analizar estas imágenes de la “otredad” y, más allá, para reflexionar si se trata de la transmisión de conocimientos, de una historia verificable o de estereotipos. Aquello que transmiten los libros escolares y la forma en la que los maestros transmiten y difunden sus contenidos se reflejará en el ámbito social.

### **Un resumen de los análisis a presentar**

El número especial “Teaching about Islam and the Muslim world. Textbook and real Curriculum” (“La enseñanza del Islam y el Mundo Musulmán en libros de texto” (2011) - mi traducción) presenta un análisis del desarrollo del tratamiento del tema del Islam y el Mundo Musulmán en países del Norte Global como Canadá, Francia, Alemania y España. El rango va desde el 1700, pasando por las décadas del 80 y 90 y por las secuelas del 11 de septiembre de 2001, hasta aproximadamente el año 2005. Este número es resultado de una conferencia sobre educación en Canadá, en la que se reflexionó sobre estereotipos del Islam y el Mundo Musulmán en sociedades (como por ejemplo Quebec) en donde hay un creciente número de estudiantes musulmanes en las escuelas, así como una creciente diversidad religiosa dentro de las mismas. En las contribuciones a este número se reflexionan aspectos generales que resumiré a continuación. Durante la conferencia, presentaré – en detalle - los análisis particulares sobre los libros de texto, así como las metodologías empleadas.

El número especial de la revista JEMMS comienza con el artículo “Islam and Muslim Cultures in Quebec French-Language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s and the Present Day” (El Islam y las Culturas Musulmanas en los libros de texto en lengua francesa de Quebec a través de tres períodos: las décadas de los 80 y los 90 y el presente – mi traducción). Aquí, los autores exponen un desarrollo positivo en las representaciones de algunos aspectos del Islam y el Mundo Musulmán, así como la permanencia de aspectos

negativos; el texto abarca las décadas de 1980, 1990 y hasta después del 2000. Como aspectos positivos, los autores mencionan que el número de falsedades ha disminuido. Sin embargo, también apuntan a que, en el caso del Islam / Mundo Musulmán, el número de falsedades encontradas en los libros escolares es mayor comparado con el caso la representación de otras religiones, civilizaciones y grupos étnicos.

En el segundo artículo, “The Reduction of Islam and Muslims in Ontario’s Social Studies Textbooks” (La reducción del Islam y los Musulmanes en los libros de texto de estudios sociales en Ontario – mi traducción), los autores abordan el tema específico de libros escolares de secundaria. Aquí, los autores apuntan a la presencia de representaciones deshistorizadas del Islam y de las sociedades musulmanas. Los autores muestran que las representaciones del Islam están desligadas de las de otras religiones llamadas monoteístas – en lugar de mostrar la imbricación histórica y social del Judaísmo, Cristianismo e Islam. Según los autores, en los libros analizados se omite la multiplicidad social, económica e ideológica de las sociedades musulmanas contemporáneas – la espiritualidad y sociedades se presentan de forma simplista. Esta simplicidad, aunado al hecho de que se omite la historia colonial de occidente en el Mundo Musulmán, tiene como consecuencia que la diferencia religiosa del Islam es presentada como fuente de conflictos bélicos. Los autores resaltan que en los libros se reconocen las contribuciones del Mundo Musulmán a la humanidad, pero se racializa a los Musulmanes del presente (cuya historia está asociada a la migración poscolonial). Los resultados presentados son importantes, ya que, siguiendo a los autores, los libros escolares en Ontario se utilizan como fuentes primarias en la mayoría de las clases; más allá, se describe el uso de los libros escolares como “muy extendido” para preparar e impartir clases y dejar tareas.

La tercera contribución se titula “Teaching about Islam in the History Curriculum and in Textbooks in France” (La enseñanza del Islam en el currículo de historia y en libros escolares Francia – mi traducción). Aquí, la autora analiza el caso de los libros escolares en Francia y los estereotipos y prejuicios que contienen y que aumentaron considerablemente en la primera década del 2000. La autora considera que esta distorsión en los libros escolares es grave, considerando que Francia es un país multicultural y plurireligioso, en donde la segunda religión (demográficamente hablando) es el Islam. La autora problematiza los libros escolares partiendo de que en Francia hay un sistema educativo secular/laico en donde el acercamiento al fenómeno religioso desde la pedagogía es cognitivo y considera a la religión como un componente social que es, al mismo tiempo, objetivo y observable. Más allá, la autora menciona que el tema del “currículo” se ha convertido en un tema altamente politizado. A diferencia de Quebec, en Francia los libros de texto no están oficialmente predeterminados y hay cierta libertad para escoger entre diferentes propuestas – lo que hace que el campo de producción y venta de libros escolares sea muy competido. La autora ofrece un análisis detallado en la forma en que se representa al Islam en los libros escolares empleados en las escuelas: en el lenguaje, desde una perspectiva histórica y a través de fuentes primarias – todo desde un lente que hace del fenómeno religioso “un objeto de estudio”.



El cuarto artículo de este número especial se titula “Caught in a Nutshell: “Islam” and the Rise of History Textbooks in Germany (1700 – 2005)” (Atrapado en la bola de cristal: El “Islam” y la emergencia de los libros escolares de historia en Alemania: (1700-2005)). Aquí, el autor analiza las narrativas dominantes en torno al Islam en Alemania de 1700 a 2005 y, por ende, elabora un análisis sobre el desarrollo de conocimiento sobre el Islam (como un “otro”) por parte de la sociedad dominante (y de la narrativa histórica). El autor menciona que hasta la década de los 80 el conocimiento sobre el Islam se basaba en la imaginación histórica; no fue sino a partir de la entrada de los hijos de los trabajadores de Turquía (Gastarbeiter) a la escuela alemana que los autores de libros escolares trataron de acomodar conocimiento basado en “encuentros reales”. El autor enmarca estos cambios en el marco de los imaginarios de “Alemania” (nacional) y de “Europa” (regional). Más allá, el autor identifica cómo el conocimiento acerca del “Islam” – como un sujeto de enseñanza – está interrelacionado con el nacimiento de los libros escolares de historia en Alemania – los cuales emergieron, por su parte, desde epistemologías Protestantes.

El penúltimo artículo de la revista, “Muslims in Catalanian textbooks” (Musulmanes en libros escolares catalanes – mi traducción) muestra – contrario a toda expectativa – una fuerte carencia de los temas “Islam” y “Mundo Musulmán” en los materiales escolares. Los autores analizaron 264 libros correspondientes a los niveles primaria, secundaria y bachillerato, encontrando que las escasas representaciones del “Islam” los “Árabes” y el “Mundo Musulmán” tienen que ver con su presencia en España (la presencia del “Islam” en Cataluña es nula o casi nula). Más allá, los autores valoran a las imágenes empleadas en los libros como “Orientalistas”; es decir, que reproducen prejuicios del “Islam”, los “Árabes” y el “Mundo Musulmán” como “anti-modernos”, “anti-occidentales” y “exóticos”.

El último artículo de este número especial se titula: “Perceptions du traitement de l’islam et du monde musulmán dans les manuels d’histoire par des enseignants du secondaire au Québec” (Percepciones del tratamiento del Islam y del Mundo Musulmán en los manuales de historia por parte de los maestros de secundaria en Quebec – mi traducción). Aquí, los autores analizan cómo los maestros adaptan y transmiten en sus clases los conocimientos sobre el “Islam” y el “Mundo Musulmán” provenientes de los libros escolares de historia y educación cívica. El artículo se basa en entrevistas semi-estructuradas con maestros de la Isla de Montreal para analizar la forma en que ellos identifican errores (por ejemplo, de carácter histórico), estereotipos y distorsiones de tipo etnocéntrico/eurocéntrico (la citación editada y/o fuera de contexto de ciertos versos del Corán y las representaciones de la mujer) en los libros escolares. Este artículo busca analizar el proceso de transmisión de un “currículo” (ideal) en situaciones reales por parte de los maestros. Cabe mencionar que los maestros se muestran críticos de no estar capacitados (en historia y otras materias) para impartir los temas “Islam” y “Mundo Musulmán” y también de tener que respaldar sus clases casi únicamente por medio de los libros escolares, los cuales contienen informaciones insuficientes.



## Conclusión

A través de un análisis minucioso de los artículos del número especial de la revista JEMMS “Teaching about Islam and the Muslim world. Textbook and real Curriculum” (Spring 2011), mi ponencia mostrará una primera aproximación al estudio de libros escolares desde una perspectiva específica de investigación que he desarrollado previamente en otras temáticas y proyectos de investigación. En mi tesis doctoral investigué las representaciones de la migración en museos en Europa, con lo que comencé a analizar representaciones del Islam en el espacio museístico – que es un espacio pedagógico. Posteriormente, durante mi estancia posdoctoral, indagué en temas como el diálogo intercultural, la multirreligiosidad y la secularización / laicidad. Para esta investigación que comienza, parto de estas investigaciones previas para formular interrogantes acerca de los libros escolares, que son un “lugar de memoria” en la que se transmite una memoria colectiva. Más allá, son el lugar en donde se representan narrativas dominantes y marginales, contribuyendo a la imagen de Estados-Nación modernos. Las representaciones de la marginalidad son importantes para ver sus dimensiones y sus características: ¿se trata de representaciones fundadas en fuentes primarias o en estereotipos? ¿Propician un diálogo intercultural o la exclusión de los representados? ¿Se representa al “otro” como diferencia o como una “otredad colonizada”? Estas temáticas llevan a reflexionar sobre el racismo estructural, que es un tema que no sólo afecta las representaciones del Islam en el Norte Global sino a otros grupos marginados – por ejemplo los pueblos indígenas en el caso de México. Este análisis aporta en tanto muestra reflexiones y propuestas desde el Norte Global y propicia una reflexión para el caso de México en los ámbitos de la educación oficial (laica) y la educación intercultural.

Mc Andrew, M., Triki-Yamani, A., & Pingel, F. (2011). Introduction. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 3(1), 1-4. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43049359>

- Oueslati, B., Mc Andrew, M., & Helly, D. (2011). Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s, and the Present Day. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 3(1), 5-24. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43049360>

Ali, M., Salem, N., Oueslati, B., Mc Andrew, M., & Quirke, L. (2011). The Reduction of Islam and Muslims in Ontario’s Social Studies Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 3(1), 25-44. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43049361>

Estivalèzes, M. (2011). Teaching about Islam in the History Curriculum and in Textbooks in France. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 3(1), 45-60. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43049362>

Jonker, G. (2011). Caught in a Nutshell: „Islam“ and the Rise of History Textbooks in Germany (1700–2005). *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 3(1), 61-80. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43049363>

Rasero, L., & Bochaca, J. (2011). Muslims in Catalan Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 3(1), 81-96. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43049364>

Triki-Yamani, A., Mc Andrew, M., & Shourbagi, S. (2011). Perceptions du traitement de l’islam et du monde musulman dans les manuels d’histoire par des enseignants du secondaire au Québec. *Journal of Educational Media, Memory & Society*, 3(1), 97-117. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43049365>