

47  
2 ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



EL SENTIDO DE LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE HISTORIA Y CIVISMO Y CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO: 1959, 1972.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN HISTORIA —

P R E S E N T A

EDITH VAZQUEZ LEON



MEXICO, D.F. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS COLEGIO DE HISTORIA

AGOSTO 1996

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

En memoria a Lucio Vázquez Arroyo,  
por sus enseñanzas.

A mis padres y hermanos, por todo.

Deseo expresar mi agradecimiento al Lic. Fausto Hernández Murillo, coordinador del programa de Seminarios de titulación para los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, por la ayuda prestada para la realización de este trabajo. Muy especialmente agradezco el apoyo brindado por la maestra Andrea Sánchez Quintanar al dirigir esta investigación, en el marco del mismo Seminario, con el espíritu de responsabilidad académica y el entusiasmo por el estudio de la didáctica de la historia, acompañados siempre de su calidad humana.

Asimismo, doy gracias a quienes con su cariño, apoyo moral y sugerencias, constantemente estuvieron alentándome en la consecución de este trabajo. No lo olvidaré.

## INDICE

INTRODUCCION.	VI
<b>CAPITULO 1.</b>	
<b>HISTORIA: CONCEPTO Y FUNCION SOCIAL. UNA APROXIMACION.</b>	<b>01</b>
1.1 Sobre el concepto de historia .....	01
1.2 ¿Para qué sirve la historia? .....	11
1.2.1 Historia para conocer, rescatar y recordar el pasado .....	13
1.2.2 La historia para "aprender errores y aciertos del pasado". .....	14
1.2.3 Historia para cohesionar, reivindicar o ideologizar .....	16
1.2.4 Historia para concientizar y transformar ..	26
<b>CAPITULO 2.</b>	
<b>EDUCACION E IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS.</b>	<b>34</b>
2.1 Sobre el concepto de educación. ....	34
2.2 Orientación y alcance de la educación .....	37
2.3 La enseñanza de la historia: Formas y procedimientos, el caso del libro de texto gratuito.....	42
2.4 Importancia de la enseñanza de la historia en las escuelas primarias. ....	50
<b>CAPITULO 3.</b>	
<b>CONTEXTO, POLITICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS: 1917 - 1959.</b>	<b>60</b>
3.1 El contexto histórico nacional de 1917 a 1959. ..	64
3.2 La política educativa y la enseñanza de la historia en las escuelas primarias, 1917 - 1959. ....	74
<b>CAPITULO 4.</b>	
<b>CRITERIOS PARA EL ANALISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS.</b>	<b>92</b>
4.1 Los instrumentos de análisis: Títulos. ....	92
4.1.1 Los libros de Historia y Civismo. ....	94
4.1.2 Los libros de Ciencias Sociales. ....	96
4.2 Los contenidos para el análisis. ....	98
4.2.1 Los libros de Historia y Civismo. ....	98
4.2.2 Los libros de Ciencias Sociales. ....	106
4.3 Algunas categorías para el análisis de los contenidos de los libros de texto. ....	113
4.3.1 La temporalidad. ....	115
4.3.2 Espacialidad. ....	117
4.3.3 Los sujetos de la historia. ....	118
4.3.4 El papel del individuo en la historia. ...	119

4.3.5	La interrelación de los aspectos de la vida social. ....	121
4.3.6	Relación con el presente. ....	122
4.4	Otras consideraciones para el análisis de los contenidos. ....	124
4.4.1	El perfil del educador y el educando. ....	126
4.4.2	Aspectos didácticos. ....	128
<b>CAPITULO 5.</b>		
<b>LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS: 1959 - 1972.</b>		<b>130</b>
5.1	El texto de Historia y Civismo. ....	130
5.1.1	El porfirismo. ....	133
5.1.2	La Revolución mexicana. ....	139
5.1.3	El periodo post-revolucionario: 1917-1960	144
5.2	Contexto, política educativa al iniciar la década de los setentas y la enseñanza de la historia en los libros de Ciencias Sociales. ....	150
5.2.1	El porfirismo. ....	156
5.2.2	La Revolución mexicana. ....	162
5.2.3	El periodo post-revolucionario: 1917-1940	166
5.3	Consideraciones generales acerca del sentido de la enseñanza de la historia en los textos de Historia y Civismo, y Ciencias Sociales. ....	170
<b>CONCLUSIONES.</b> ....		<b>187</b>
<b>FUENTES CONSULTADAS.</b> ....		<b>200</b>

## INTRODUCCION

La implantación del libro de texto gratuito y obligatorio para los alumnos del nivel de educación básica, a partir de 1959, representa sin duda la coronación de los esfuerzos que el Estado mexicano ha puesto en marcha a fin de lograr la transmisión uniforme de los conocimientos que habrán de adquirir los niños de las escuelas primarias. Son esfuerzos que se han realizado con el supuesto propósito de propiciar una cultura común que fomente y preserve la integración y unidad nacional como base necesaria para el desarrollo del país, tradicional argumento del que se ha valido el Estado -desde principios del siglo XIX-, para justificar el control que gradualmente logró imponer en la dirección y organización de gran parte del sistema educativo nacional.

Independientemente de las justificaciones que se expusieron en el momento del decreto que estableció la distribución de los libros de texto, y de las otras razones que posteriormente se han sumado en defensa de la edición ininterrumpida de los mismos, o las modificaciones de que han sido objeto -principalmente en el marco de las reformas educativas de 1972 y 1992-, hay que considerar la importancia que aquella medida tiene aún por el resultado ideologizante que puede implicar al ser, dichos libros de texto, un recurso didáctico idóneo para la transmisión e inculcación de mensajes y valores que tiendan a la defensa del sistema político imperante; en otras palabras, que garanticen la reproducción, permanencia y hegemonía del orden establecido.

El Estado se ha propuesto buscar el consenso de los mexica-

nos, desde la infancia de éstos, en el transcurso de los seis años de educación primaria que deben cursar, mediante un mismo tipo de discurso que les permita la identificación de una cierta concepción de la realidad. Generalmente parece ser un discurso que no se contrapone al proyecto socio-político y económico del sector dominante, ni mucho menos al orden ya establecido; no obstante, su impacto en la formación social y nacional no tiene que ser justamente como aparentemente se propone que sea desde el propio Estado, es decir, no tiene que ser exclusivamente ideologizante; es preciso reconocer que la misma realidad -incluyendo la del ámbito escolar en la que se insertan los textos-, interviene, bajo una dinámica compleja e interactuante, en la constitución de elementos diversos que en general permiten el desarrollo de un proceso de descomposición, adaptación, o modificación de los objetivos originalmente propuestos para los que fueron elaborados los textos correspondientes.

Como sea, es indudable que el texto gratuito tiene un impacto importante en la formación del individuo ya que es, en gran medida, la fuente básica de conocimientos de todo mexicano que presume de haberlo utilizado durante el ciclo de su educación primaria. Pero no sólo eso, hay que reconocer igualmente que los mensajes que el texto transmite se dan a conocer entre gran parte de la población -por el carácter obligatorio de la educación primaria y el propio libro de texto-, que no sólo el niño es el receptor de los mismo, sino también los profesores de las escuelas primarias y hasta los padres de familia, al tener que auxiliar a sus hijos en las tareas escolares que habrán de

solucionarse en casa con base en el texto gratuito, y más aún, hay que advertir que esos mensajes, además de que se han renovado en momentos históricos determinados, se han diseñado específicamente para ser estudiados en la edad más dúctil del ser humano, justo cuando existe una mayor predisposición a la fijación de conocimientos, conceptos, imágenes, ideas y valores varios que logran persistir -si bien no de manera total, absoluta o determinante-, en el conjunto de la formación que se adquiere a lo largo de la vida.

Con todo, tampoco hay que descartar que el texto gratuito se convierte en una alternativa interesante para lograr la integración social y la conciencia de identidad nacional; esto, si pensamos en el contexto tan diverso y complejo de un país como México, donde los rasgos generales de nuestra sociedad persisten junto con las singularidades que definen las diferencias regionales y locales, por ejemplo; no hay que olvidar además, la necesidad de reafirmar la misma integración e identidad ante la influencia que ejerce el imperialismo en la mutilación de nuestra cultura por introducir valores y patrones de conducta que nos son ajenos.

La realidad en la que los libros de texto están inmersos, la estructura que tienen sus mensajes -y la influencia que pueden tener en la formación del mexicano-, los escasos estudios que se han hecho al respecto e, inclusive, la polémica que han despertado en la sociedad en general, desde el momento de su implantación hasta las reformas de que han sido objeto -como sucede especialmente con los textos de historia-, son, en su conjunto, algunas de las pruebas de su importancia y de la consecuente necesidad de

realizar una labor de análisis constante de los contenidos que transmiten, que descubra sus formas y carácter, la manera en que responden a las circunstancias históricas de nuestro país y el mundo, y si acaso, en un afán más ambicioso, por más complejo, los usos que tienen y el impacto que producen en la práctica escolar y social.

El presente trabajo es apenas un intento por estudiar una realidad concreta: la historia que se enseña y se aprende en las escuelas primarias mediante el libro de texto gratuito y obligatorio. Concretamente, se deriva del interés por vislumbrar las referencias, ideas e imágenes que dan razón acerca del sentido de la historia que se transmite en los libros de texto gratuitos, tratando de tomar en cuenta sus implicaciones con la realidad histórica en la que se inscriben dichos textos, tanto en el momento de su implantación con los libros de Historia y Civismo -en 1959, durante el mandato presidencial de Adolfo López Mateos-, como en el de la primera modificación sustancial que se realizó al suplir aquellos con los de Ciencias Sociales, en 1972, en el marco de la reforma educativa que emprendió el gobierno de Luis Echeverría Álvarez. El proyecto de este trabajo se elaboró un año antes de que se pusiera en marcha la política de modernización educativa emprendida por el régimen de Carlos Salinas de Gortari, por esa razón -y por la obvia dimensión que hubiera adquirido el trabajo-, sólo se contemplaron aquellos textos, pero sin perder de vista que corresponden a dos momentos importantes en el curso de nuestra historia nacional pues coinci-

den con un estado de crisis política, económica y social amenazante para la estabilidad del orden dominante.

También es preciso señalar que este trabajo se desarrolló con base en el estudio específico de los libros de texto para los alumnos de cuarto grado, particularmente de los temas referentes a la historia nacional contemporánea debido a dos razones: Primero, por la gran cantidad de los contenidos que comprenden los textos de todos los grados en su conjunto, un estudio global implicaba un reto que requiere de un planteamiento y una labor mucho más amplia y profunda; y segundo, por el hecho de que esos textos son los que contienen mayor información acerca del pasado nacional -hasta el periodo post-revolucionario-, lo que a su vez se deriva de la inquietud personal en torno a las formas de transmisión que adopta la historia contemporánea, especialmente la de México; ésta es la más cercana al alumno usuario del texto y también la que más directamente da cuenta de los procesos que caracterizan el tiempo en que estamos viviendo, sin que esto quiera decir que deban considerarse absolutos o como desvinculados de tiempos anteriores sino como el resultado de los mismos. Si bien es cierto que esto implica la falta de resultados globales, y el riesgo de descuidar aspectos particulares dignos de apreciar, considero que el estudio de una parte de aquel universo que conforman los contenidos pueden darnos una pauta para entrever el para qué de la historia que transmiten esos textos, la forma en que responden al contexto así como las modificaciones que se hicieron acerca del mismo concepto, en el marco de la reforma educativa de 1972 y en relación con el contexto de ese momento. Desde luego que los contenidos representan un vasto

campo de exploración en el cual sería posible apreciar diversas situaciones relacionadas con la enseñanza de la historia. Pensemos, por citar algunos ejemplos, en la correlación que puede existir entre los programas de cada grado escolar con el texto que corresponda; en el análisis de los nuevos textos editados a partir de la supuesta modernización educativa y su comparación con los textos de las dos épocas anteriores para apreciar el alcance que hasta hoy tiene la enseñanza de la historia en el nivel de educación básica; en el marco teórico que representan los autores de cada texto en torno a la ciencia del pasado; en las propuestas didácticas -actividades y recursos- que incluyen los textos; en fin, planteamientos que bien pueden coadyuvar a la fijación de acciones cuya finalidad sea la de reivindicar, una vez más, la importancia de formar conciencia histórica.

Por otra parte, es un hecho que los textos de historia son los que más polémica han ocasionado, especialmente en los momentos que son objeto de revisión y modificación; sus objetivos, contenidos, imágenes y estructura, se cuestionan e inclusive se llega a poner en duda la utilidad de la historia, o a exponer "los riesgos" que pueden generarse en la mente de los infantes al transmitir, el texto, ciertos temas acerca del pasado. Así pues, hacen falta estudios que lejos de posiciones extremistas coadyuven a un conocimiento más preciso acerca de un instrumento que sorprendentemente poco se ha estudiado, a pesar de las proporciones que alcanza el número de su distribución (130'000,000 de ejemplares para el ciclo escolar 1995-1996), especialmente por

la importancia del posible impacto de su discurso el cual, en lo que toca a la historia, evidentemente ha de influir en la formación de la memoria colectiva, de la conciencia histórica y nacional, así como en la concepción que se tenga en torno a los orígenes de nuestras condiciones actuales. Nuevos estudios acerca de los contenidos de los libros de texto de historia nos permitirán superar la evidente necesidad de elaborar planteamientos serios que tengan el propósito de revalorar el sentido científico-humano del conocimiento del pasado, al mismo tiempo que fijar pautas de acción que no dejen caer a la ciencia del pasado en la negación de su papel o utilidad, en las falsas concepciones, en su manipulación, o en la mecanización de su estudio, tan lamentable cuando se traduce en la mera memorización de fechas y nombres y más aún, cuando se ha advertido que hasta en los alumnos del nivel de enseñanza media superior no sólo persiste la idea de la inutilidad del estudio del pasado sino también, la ausencia de conocimientos históricos y -por supuesto- de una conciencia histórica y nacional. Sin que quiera decirse que es absoluto resultado de la forma en que se enseña la historia, es perceptible que en gran parte de la sociedad mexicana actual persiste esa problemática, lo que lamentablemente se traduce en estados de apatía, confusión, inseguridad, o indiferencia ante el diario acontecer; esto nos obliga a los historiadores a no descuidar la labor de difusión que desarrollamos, incluyendo el estudio de las formas que ésta adquiere en todos los ámbitos posibles, y sin perder de vista lo importante que resulta nuestra labor a nivel de la formación de conciencias para contrarrestar esos efectos que finalmente obsta-

culizan el desarrollo de una dinámica social que se proponga una transformación social encaminada a la satisfacción de las necesidades colectivas, libres de toda dominación.

La estructura de este trabajo, así como del procedimiento que se siguió para su realización, fueron, en ambos casos, el resultado de la combinación de esos supuestos e inquietudes y en ese mismo sentido, se ha pretendido dar una respuesta a los cuestionamientos ya mencionados. Así pues, las dos primeras partes pretenden aproximar al lector a la definición de un concepto de Historia y otro de educación, y también del carácter y función que éstas pueden llegar a adquirir si el desarrollo de su aplicación se orienta con el sentido científico y humano que tienen o con el meramente ideologizante que se les puede dar; asimismo, y por esa razón, se considera la importancia de ambas al vincularse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el ámbito escolar, por ser éste en el cual se inserta el libro de texto. Son aspectos que en su conjunto intentan, a la vez, llamar la atención acerca de la conveniencia de enseñar historia en las escuelas primarias sobre la base de planteamientos que no sólo se deriven de cuestionamientos teórico-conceptuales sino de los propios que puedan desprenderse de la realidad que representan, en primera instancia, los textos gratuitos de historia para ese ámbito.

Con todo, dichos aspectos se resumen bajo la orientación de autores clásicos en el estudio de aquellas materias; por mencionar sólo algunos: E. H. Carr, Jean Chesneaux, Carlos Pereyra -por

lo que toca a la historia- y, Paulo Freyre, Martin Carnoy y Fernando de Azevedo -para el caso de temas de educación-. También se consideraron algunos autores que se han propuesto exponer, desde perspectivas más o menos semejantes, la necesidad de atender las condiciones materiales preexistentes para analizar y explicar, al mismo tiempo, el proceso de ideologización que se ejerce por iniciativa de quienes detentan el poder, en el ámbito social en general, y el escolar en particular: C. Baudelot y R. Establet, Louis Althusser y, Ludovico Silva, entre otros. †

El tercer apartado intenta fundamentarse sobre los supuestos de tales autores; por esa razón se presenta un breve seguimiento de nuestro desarrollo histórico nacional, de la política educativa en general, y de las tendencias que se han desarrollado en torno a la enseñanza de la historia, en el marco del periodo comprendido entre 1917 y 1959. De tal manera que puedan identificarse no sólo las circunstancias históricas en las que se inscribe la implantación del libro de texto, y de las que al mismo tiempo es producto, sino también, y por ese motivo, la vinculación estrecha de los rasgos de dichas circunstancias con los de las tendencias de la política educativa que el Estado mexicano dispuso en ese periodo, y de modo particular, al ser parte de dicha política y del sistema educativo escolar, el carácter que fue asumiendo la enseñanza de la historia en el nivel de educación primaria, hasta el momento en que el gobierno

-----

1. Por razones de espacio, y la obviedad de que los autores que se mencionan en el resto de esta introducción están registrados en la bibliografía se han omitido los títulos de sus obras.

de Adolfo López Mateos dispuso que se elaboraran y distribuyeran los famosos textos. Al suponer la reforma educativa de 1972 como significativa en la enseñanza de la historia -por las modificaciones que se advierten a través de los mensajes del texto gratuito, más adelante, en el último capítulo, y por razones que convienen a la estructura global del trabajo, se retoman los mismos supuestos para ubicar el contexto histórico del que se derivó la reforma de que fueron objeto los libros de Historia y Civismo al ser sustituidos por los de Ciencias Sociales, y también para establecer nuevamente las implicaciones de nuestro desarrollo histórico en el sentido de la enseñanza de la historia. Como se podrá advertir, ni la implantación del texto, ni la primera modificación sustancial de sus contenidos, son resultado de la casual o caprichosa voluntad del Estado, más bien atienden a una circunstancia específica que en su momento resultaba amenazante para la hegemonía del orden que el mismo Estado representa.

Ahora bien, es cierto que existen numerosas obras escritas que dan conocimiento de los aspectos que se tratan en ese tercer capítulo. No fue la intención discutir sus planteamientos sino concretar aquellos que nos pudieran dar un panorama general; por eso se consultaron, entre otras no menos interesantes que estudian el proceso histórico del país en el citado período, obras de autores como Roger Hansen, Enrique Semo y Arnaldo Córdova así como algunas que se ocupan del estudio de las tendencias educativas en la misma época: Ernesto Meneses Morales, Pablo Latapi, Alvear Acevedo y Josefina Vázquez. De esta última se obtuvo la mayor parte de las referencias que tienen que ver con

los aspectos referentes a la enseñanza de la historia, si bien es cierto que también se tomaron en cuenta obras como las de Rafael Ramirez y algunos planes y programas de estudio.

Después de la exposición de los elementos histórico-comunes que han trascendido en la caracterización de la enseñanza de la historia, previa a 1959, la lógica del cuarto capítulo se propone señalar algunos aspectos específicos del objeto de estudio: títulos editados para el área de historia, formas en que se distribuyeron los contenidos para cada grado escolar, programas de estudio en los que se fundamentan, así como las categorías de las cuales se partieron para el análisis de los contenidos.<sup>1</sup>

El mayor peso de este cuarto capítulo reside en la presentación de dichas categorías: El factor tiempo, el factor espacio, el papel del individuo, los sujetos de la historia, la interrelación de los aspectos de la vida social y, la relación con el presente. Sin la intención de convertir las en punto de partida para una discusión historiográfica, y con la conciencia de la necesidad personal y profesional de un mayor acercamiento a los planteamientos teóricos de la historia -que en mucho es resultado de la realización de este trabajo, dichas categorías fueron una guía oportuna para fijar los lineamientos y cuestiones-----

1. En lo que toca a este último aspecto, es digno reconocer la valiosa y novedosa contribución que hace la maestra Andrea Sánchez Quintanar en sus Reflexiones en torno a una teoría para la enseñanza de la historia; hacia falta definir un marco de conceptos generales abocados a la explicación de la historia en el proceso de su enseñanza, que "aprehendieran" esa realidad en el libro de texto. Así fue como se consideraron sus planteamientos en torno a las categorías de análisis que presenta en esa obra.

namientos bajo los cuales se estudiarían los contenidos seleccionados; no todas se encuentran desarrolladas en los contenidos analizados, ni se esperaba que fuera así, pero sí aliviaron la dificultad para percibir cierto tipo de representaciones que transmiten los textos acerca de la historia y ubicar y precisar, por tanto, el "qué" y "para qué" de la misma; aspectos que en particular constituyeron el eje rector del análisis de los contenidos correspondientes cuyos resultados se presentan en el siguiente y último capítulo.

En efecto, en el último capítulo la versión se concentra en la presentación de los resultados del análisis acerca del carácter que guarda la historia que transmite el libro de texto gratuito, concebido primero de manera general -conforme se distribuyen los contenidos en cada texto analizado y a las etapas históricas seleccionadas para su análisis- y, al final, de modo particular, en relación con cada una de las categorías ya mencionadas, tratando incluso de establecer referencias de comparación entre el texto de Historia y Civismo y el de Ciencias Sociales para distinguir las diferencias y semejanzas que conllevan.

Las limitaciones de este trabajo son muchas. Por una parte, sólo se estudió una mínima cantidad del conjunto de los contenidos, y los específicos a cierto periodo del desarrollo histórico-nacional, falta atender el resto de dichos contenidos y con mayor profundidad teórica por supuesto, así la visión acerca del discurso del libro de texto será mucho más amplia. Por otra,

es claro que persisten algunas más que tienen que ver con el desarrollo de la propia investigación en torno a la enseñanza de la historia en el nivel de educación básica: un estudio más detallado que incluya la revisión de los actuales libros de texto y de los programas de estudio correspondientes; que analice la práctica bajo la cual se desarrolla la enseñanza de la historia en el ámbito de las escuelas primarias y el impacto que ahí tiene el discurso del libro; que indague la formas en que se prepara a los maestros de las escuelas primarias en el área del conocimiento histórico; que examine con mayor profundidad las implicaciones que existen entre nuestro desarrollo histórico, la política educativa y el carácter de la enseñanza de la historia en el nivel de educación primaria. En fin, podrían escaparse otros aspectos, pero estos que aquí se mencionan, sin duda, darían bastante luz a la interpretación sobre el estado que guarda esa realidad y, desde luego, ampliaría las posibilidades para fijar o establecer pautas de acción que se propongan la defensa de la importancia de enseñar historia a la sociedad en general -desde su edad infantil- como base para la formación de la conciencia histórica y nacional.

Por último, espero que el conjunto del trabajo pueda llamar la atención de los enseñantes de la historia, de los profesores de educación primaria en particular -quienes son los responsables directos del manejo del texto, de manera que se propicien inquietudes por una mayor reflexión en torno al sentido que tiene el conocimiento del pasado y la importancia de su enseñanza-aprendizaje para consumir los objetivos que se proponen con el mismo;

igualmente, deseo que los resultados obtenidos al menos se consideren como un punto de vista que pueda sumarse a los de aquellos que con entusiasmo siguen proponiéndose la defensa y dignificación de la labor que cotidianamente realizamos en el salón de clase.

CAPITULO 1.  
HISTORIA: CONCEPTO Y FUNCION SOCIAL. UNA APROXIMACION.

1.1 SOBRE EL CONCEPTO DE HISTORIA.

La elaboración de un marco conceptual acerca de la naturaleza, objeto, método y valor de la historia no resulta ser una tarea fácil o trivial; no sólo hay que considerar las diversas posiciones que se han planteado al respecto, y la dificultad que esto supone para concretarlas, sino también, la innegable importancia que la memoria del pasado ha tenido y tiene en la formación de la conciencia histórico-social y que por lo mismo exige, para su consideración, propuestas serias, con fundamento.

La complejidad del asunto en torno a una definición de dicho marco conceptual, en este caso particular, se ha dejado advertir mediante los estudios de licenciatura en el área y de la necesaria consulta de obras como La ciencia de la historia de Fritz Wagner, La idea de la historia de George Collingwood y El nacimiento de la historiografía moderna de George Lefebvre, por mencionar algunas, pero también a través de las primeras experiencias que se han derivado de la enseñanza del conocimiento histórico en el nivel medio superior donde es posible advertir el marco de concepciones que prevalece entre los escolares.

Las definiciones sobre la historia y los problemas que de la misma varían y se explican en gran medida en función de la interrelación que existe entre el sujeto que la define y el contexto económico, político y social que le rodea. Por ejemplo, un alumno de enseñanza media superior no duda en repetir los clásicos conceptos señalados en gran parte de los manuales escolares que sin más delimitan a la historia como la ciencia que

estudia los hechos realizados por el hombre en el pasado; por su parte, un especialista -con una reflexión y un conocimiento más profundo acerca de su disciplina-, es capaz de ofrecernos respuestas tan elaboradas como las de Edward Hallet Carr en ¿Qué es la historia? o las de Erich Kahler en otra obra de igual título: ¿Qué es la historia?.

De época en época, el conjunto de conceptualizaciones, en torno al devenir histórico, se ha ido ampliando paralelamente a las grandes transformaciones de la sociedad, por esa razón no resulta tan sorprendente que Francis Fukuyama -diplomático y politólogo norteamericano- haya preconizado el fin de la historia apoyándose precisamente en el marco de uno de los últimos acontecimientos que sin duda corresponden a un periodo de cambios acelerados: las modificaciones políticas emprendidas en la ex-URSS y sus consecuentes efectos en el derrumbe del sistema socialista. Fukuyama, fiel seguidor de las tendencias políticas y económicas del imperialismo, sostiene que por fin se han cumplido las perspectivas de la democracia liberal, que ya no hay más que hacer en la historia y que por tanto hemos ingresado a la etapa de la post-historia. Como en otros momentos coyunturales, la historia entre nuevamente en una fase de revisión crítica de sus fundamentos teóricos; numerosos círculos se cuestionan acerca del papel que debe cumplir el conocimiento histórico en el marco

-----

1. Vid Elguiz Pozdnlakov. "Reflexiones sobre el fin de la historia. Notas sobre el progreso y la crisis de la civilización. sobre un sonado artículo de Francis Fukuyama y sobre las perspectivas de la democracia liberal" en Boletín de información de la embajada de la URSS, México, D. F., marzo de 1990: p. 20-21, 32.

de dichos acontecimientos, las posturas que se pretende que sigan vigentes; en fin, se han dado respuestas que no necesariamente tienen que ser semejantes entre sí pero que tampoco deben considerarse como producto de interpretaciones caprichosas, aunque renuncien a planteamientos ya elaborados o retrocedan y replanteen los mismos: "... la concepción de la historia, los medios de que dispone, el método que se asignan, están en relación con la vida que refleja: es ella misma viva, bajo el signo del cambio."<sup>1</sup>

De cualquier modo, se han expuesto nociones más o menos semejantes en torno a algunos de los elementos que se desprenden del estudio del pasado: hechos históricos, conocimiento histórico, los individuos en la historia y, la función social de la historia, entre otros; son nociones que en su conjunto pueden considerarse para asumir una posición propia -aunque no original-, en cuanto a la definición y sentido de la historia, dos de los aspectos que intento concretar en este apartado.

En principio, acepto aquellos planteamientos que consideran a la historia en su doble significado: a los que la contemplan como el conjunto de hechos realizados por el hombre en el pasado, a los acontecimientos mismos y a la vez, como el estudio, análisis, conocimiento o ciencia que relata, narra, explica y/o

-----

1. Georges Lefevbre. El nacimiento de la historiografía moderna. Trad. del francés por Alberto Méndez; México, Martínez Roca, 1974: p. 11. Vid Jean Chesneaux. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores. 7a. ed., trad. del francés por Aurelio Garzón del Camino. México, Siglo Veintiuno Editores, 1985: p. 111.

interpreta esos hechos del pasado entendiéndolos como todo lo que ha sucedido realmente en un tiempo y en un espacio, "el comportamiento susceptible de comprensión directa, la captación interior, acciones, pensamientos, sentimientos y también todas las obras del hombre, las creaciones materiales o espirituales de sus sociedades y de sus civilizaciones, efectos a través de los cuales podemos llegar hasta su realidad (...) En una palabra: el pasado del hombre en cuanto hombre, del hecho ya tal."<sup>1</sup>

No son los hechos del hombre individual o de cierto número de individuos sino del hombre en relación con la comunidad de la que forma parte y con el desarrollo de la misma; de lo contrario, se trataría de otras áreas como la biografía, la psicología o la sociología. "Los hechos históricos son, por supuesto, hechos acerca de individuos, mas no de acciones de individuos llevadas a cabo aisladamente, ni tampoco de los motivos reales o imaginarios por los que ellos mismos creen haber obrado. Son hechos acerca de las relaciones existentes entre los individuos en el seno de la sociedad, y acerca de las fuerzas sociales que determinan, partiendo de las acciones individuales, resultados a menudo distintos, y a veces contrarios, a los que se proponían alcanzar aquellos."<sup>2</sup> En ese mismo sentido Juan Brom señala: "... muchas historias relatan prolijamente las acciones, actitudes y sentimientos de tales o cuales personajes, generalmente gobernantes;

-----

1. H. I. Marrou. El conocimiento histórico. Trad. del francés por J. M. García de la Mora. Barcelona, España, Labor, 1968: p. 29.
2. Edward Hallet Carr. ¿Qué es la historia? 10a. ed., trad. del inglés por Joaquín Romero Maura. México, Planeta/Seix Barral, 1981, (Ciencias Humanas, 245): p. 69.

otras se dedican a hablar de países o naciones; las de más allá examinan cómo vivía el 'grueso' del pueblo en cuestión; otras más por último, se refieren a distintas formas de agrupaciones humanas. Sin embargo, a pesar de esa aparente confusión todas ellas refieren siempre su estudio al hombre en relación con la comunidad de que forma parte, y con el desarrollo de ésta."

El conjunto de hechos del pasado constituye el objeto de estudio de la historia; al ser investigados, seleccionados, analizados, interpretados y explicados por el historiador, se conjuga el doble significado de la misma pero además, y esto es lo más interesante, permite la obtención final de un resultado que se traduce en forma de conocimiento histórico cuya aplicación se diversifica según la realidad en que se inscriba. Desafortunadamente, entre gran parte de los escolares, algunos miembros de la sociedad en general, e incluso de círculos científicos, dicho conocimiento se concibe como un elemento exento de toda científicidad o utilidad alguna. Creo que esto no sólo es producto de la total ignorancia que se pueda tener acerca de la historia, de un afán ideologizante que con pleno conocimiento de su importancia en la formación de la consciencia pretende restarle valor, o de la injusta prepotencia o conocimientos parciales que padecen algunos que aseguran tener en sus manos el dominio de la naturaleza a través de la observación y planteamiento de leyes sobre el funcionamiento de la misma, sin tomar en cuenta la parte

-----  
1. Juan Brom. Para comprender la historia. 46a. ed., México, Nuestro Tiempo, 1984. (La cultura al pueblo): p. 20.

social que a todos nos compete. También es resultado -y esto es aún más grave- del tradicional y anquilosado método de enseñanza de supuestos historiadores que no comprometidos con su profesión, o al servicio de sectores dominantes, han logrado que se presuponga al conocimiento histórico como un cúmulo de datos inservibles acerca de fechas, nombres de gobernantes o regiones del pasado, aburridos y sin sentido y en el mejor de los casos, como medio de distracción, entretenimiento y mera erudición.

Muchas son las discusiones que se han planteado para negar que la historia es una ciencia: que sólo habla de generalizaciones; que ningún hecho o casi ninguno puede predecirse con precisión; que ni se puede medir o reproducir y repetir experimentalmente; que además no puede establecer leyes fijas de aplicación general; en fin, posiciones varias que no son justamente las que le dan todo su carácter a una ciencia y que en dado caso serían discutibles si tomamos en cuenta que todo tipo de conocimiento se encuentra en constante revisión y construcción aun cuando se trata del que se produce por las llamadas ciencias exactas. Estas han expresado generalidades y enunciados con símbolos que por más precisos y altamente probables que sean -como las leyes de la física al suponer la posible trayectoria de un cuerpo- dejan de lado justamente la 'exactitud' que se le exige, entre otras características, al conocimiento del pasado.

"La ciencia rara vez se desarrolla de manera lógica y recta. La  
-----

1. El valor absoluto de las leyes, axiomas y predicciones que puedan llegar a pregonarse en la actualidad corresponden a posiciones ya superadas. Afortunadamente existen planteamientos más amplios, menos exclusivos -por menos rígidos- y, por tanto, más flexibles.

ciencia de la historia no es una excepción. Su propia historia está llena de avances y retrocesos, lagunas, contradicciones, rectificaciones y descubrimientos." <sup>1</sup>

La realidad social de la que se encarga el conocimiento histórico es obviamente compleja por las relaciones que se establecen entre los hombres que componen dicha realidad, no puede expresarse en meros cuadros estadísticos o cantidades precisas como otras ciencias lo hacen al estudiar, por ejemplo, fenómenos naturales. Ciertamente existen intentos por lograrlo, pero creo que no cumplen con el total cometido de la ciencia del pasado en tanto no se acompañen de su correspondiente explicación: Hacer comprender el presente para intervenir en el mismo de manera conveniente. En última instancia, esos cuadros sólo servirían como un medio auxiliar para lograr dicho propósito. <sup>2</sup> Como lo dijera Marc Bloch: "No hay menos belleza en una exacta ecuación que en una frase precisa. Los hechos humanos son esencialmente fenómenos muy delicados y muchos de ellos escapan a la medida matemática. Para traducirlos bien, y por lo tanto, para comprenderlos bien (¿caso es posible comprender

-----

1. Corina Yturbe. La explicación de la historia. 2a. ed., México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1981. (Colegio de Filosofía, Seminario: Investigaciones): p. 7.
2. Es innegable el cúmulo de las aportaciones de la historia cuantitativa que estudian, por ejemplo, Ciro F. Cardoso y Héctor Pérez Brignoli en Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social. No obstante, como lo dice Josep Fontana en la presentación de dicha obra, la cifra y la medida no son el objeto final de la investigación histórica sino que son datos brutos de los que se puede partir para proceder a la tarea más compleja de interpretación global. Op. cit.: p. 14

perfectamente lo que no se sabe decir?) Se necesita gran finura de lenguaje y un color adecuado en el tono verbal. Ahí donde es imposible calcular se impone sugerir.<sup>1</sup>

Lejos del ánimo de encajonar el carácter de la historia bajo el criterio de las "ciencias exactas", -pero sí muy cerca de la idea de que la ciencia comúnmente puede entenderse como un conjunto de conocimientos sistemáticamente ordenados acerca de hechos reales, susceptibles de ser comprobados e interpretados, que deviene de un objeto de estudio en particular y que además permite al hombre actuar con eficacia sobre su realidad para lograr lo que considera conveniente-, puede decirse con seguridad que la historia es, justamente por eso, una ciencia:

-Tiene en los hechos del pasado humano su objeto de estudio; aunque únicos e irrepetibles también son reales, temporales y terrenales y, por tanto, inteligibles; pueden ser acumulados en forma de datos cuyo tratamiento de análisis, depuración y verificación resulta en una interpretación más o menos profunda según la realidad desde la cual se aborden. "Los hechos históricos son reconocibles científicamente, pero esta exigencia debe tener en cuenta sus características específicas. Por una parte, los hechos históricos son contradictorios como el curso mismo de la historia; son percibidos diferentemente (por estar ocultos diferentemente), según el tiempo, el lugar, la clase, la ideología. Por otra parte, son inasequibles a la experimentación

-----  
1. Marc Bloch. Introducción a la historia. 12a. ed., trad. del francés por Pablo González Casanova y Max Aub. México, Fondo de Cultura Económica, 1984, (Breviarios, 64): p. 25.

directa, a causa de su naturaleza pasada; no son susceptibles sino de enfoques progresivos, cada vez más próximos a lo real jamás acabados ni completos."

-Una ciencia no se define solamente por tener un objeto de estudio. El tratamiento que de éste se haga dependerá necesariamente de un método cuyos límites pueden incluso ser fijados por su propia naturaleza.

Al estudio de los hechos del pasado, a la investigación histórica, se han sumado distintas propuestas metodológicas cuya génesis, características y atributos no se discutirán en este trabajo. Lo cierto es que cualquiera que sea la propuesta, al intentar fijar y aplicar las bases y procedimientos para llegar al conocimiento del pasado han facilitado, de una u otra manera, el acceso a un saber cada vez más extenso, completo, depurado y desde el cual es posible plantear nuevos juicios e interpretaciones. "El pasado es por definición, un dato que ya nada habrá de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar."<sup>2</sup>

-Cualquier conocimiento científico no sólo se propone conocer y comprender la realidad; está destinado también a fines prácticos convenientes, según la perspectiva con que quiera concebirse, pues si bien es cierto que se han producido investigaciones cuyos beneficios se han aplicado a la casi totalidad de la especie humana también lo es el hecho, muchas veces denuncia-

1. Jean Chesneaux. Op. cit.: p. 72.

2. Ibidem.

do, de los abusos que se han llegado a cometer utilizando el mismo conocimiento científico; por ejemplo, los ensayos de las armas nucleares con fines destructivos y de dominio que lógicamente obedecen a intereses individualistas o de un determinado sector social.

¿Cómo sucede en el caso del conocimiento histórico-científico? El conocimiento de las acciones revolucionarias ya acontecidas, de las formas en que se han agrupado las sociedades en el pasado, de sus mecanismos de poder, etcétera, resulta estéril si no cumple con su cometido: Explicar el presente como resultado del pasado, fomentar la consciencia histórica. "Al presentar el origen y el desarrollo de nuestras condiciones de vida nos da ya una parte de la clave para entenderlas. Pero el conocimiento científico va más allá de esta simple descripción: al profundizar, indaga en el porqué de los fenómenos en sus relaciones mutuas, en sus leyes. Así, la ciencia de la historia nos proporciona una comprensión, por más avanzada, más precisa y ajustada a la realidad, de las leyes del desarrollo social. Esta comprensión, a su vez, esta 'conciencia histórica', nos permite intervenir conciente y eficazmente en nuestro propio desarrollo en forma parecida a como el conocimiento científico de la naturaleza nos permite intervenir en ésta en el sentido que consideremos útil"

Desafortunadamente, la historia, como sucede con otros conocimientos, ha sido también objeto de distintas aplicaciones

-----  
1. Juan Brom. Op. cit.: p. 30

prácticas, según las circunstancias en las que se inscribe su discurso y los intereses de grupo. Estos aspectos son justamente los que trato de argumentar en las siguientes líneas.

## 1.2 ¿PARA QUE SIRVE LA HISTORIA?

Existen conocimientos cuya aplicación es posible concretar en resultados cuantificables y tangibles; por ejemplo: las gráficas que señalan el efecto positivo que ha tenido la medicina en el rescate de vidas al atacar las enfermedades epidemiológicas, o la infraestructura urbana que resulta del saber de la ingeniería civil y la arquitectura, entre otros no menos humanos si conllevan el espíritu de servicio. En cuanto a la historia, sería absurdo pensar en el planteamiento de resultados con características más o menos semejantes, no porque su conocimiento no tenga alguna utilidad sino porque ésta se realiza al nivel de la conciencia y la conducta que se proyectan en la complejidad del contexto social en el que además se entremezclan e intervienen muchos otros elementos -creencias, valores, religión, etcétera- que en definitiva no pueden, por obvias razones, separarse y contabilizarse para ver qué tanto corresponden al influjo del conocimiento histórico.

La historia, como generalmente se cree, no sólo se reduce a "lo que ya pasó", su campo es mucho más extenso. "No hay discurso histórico cuya eficacia sea puramente cognoscitiva; todo discurso histórico interviene (se inscribe) en una realidad social donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en

1  
pugna"

En efecto, los diversos estudios historiográficos que implícita o explícitamente abordan las discusiones que se han hecho acerca del para qué de la historia, dejan advertir que desde la antigüedad el relato histórico se ha dirigido con fines prácticos utilitarios según el carácter "cambiante, complejo y contradictorio" de la realidad en que se ubica. Se somete, pues, a un conglomerado de intereses en la medida de los cuales adquiere características propias cuyo influjo llega a hacerse más o menos evidente en el conjunto de la práctica social.

Los propósitos pueden descubrirse en términos del análisis y de la comprensión e interpretación del discurso histórico mismo; de aquí lo interesante que resulta el hecho de estudiar "qué" historia se enseña en los distintos medios: filmes, prensa, radio, televisión, manuales escolares -como los libros de texto gratuitos de historia para las escuelas primarias de nuestro país-, y todos los que se quieran señalar. En la medida de esos propósitos, hay que proceder para dar cumplimiento al sentido de la historia del cual hago referencia más adelante.

En cuanto al estudio de las formas que adquiere el impacto de esos propósitos en la práctica social, el problema es un tanto más complejo, pues aunque el discurso histórico conlleve una determinada intención, al intervenir en el proceso real del contexto es asimilado de diferente manera por las diferentes

-----  
1. Carlos Pereyra. "Historia, ¿para qué?" en Historia. ¿para qué? 5a. ed., México, Siglo Veintiuno Editores, 1984: p. 13.

necesidades que en él subsisten.

No ha sido mi propósito la elaboración de una compilación acerca de las distintas aplicaciones que ha tenido la historia desde la antigüedad, o de las que se han pretendido, intento tan sólo la exposición breve de los criterios que al respecto persisten de manera general persisten en el contexto actual y que evidentemente imponen la necesidad de reafirmar el papel real de nuestra profesión.

#### 1.2.1 HISTORIA PARA CONOCER, RESCATAR Y RECORDAR EL PASADO.

En medio de las características tan complejas, contradictorias y múltiples que asume nuestra sociedad, quizá no falte alguien que sin contemplación alguna condene a la esterilidad absoluta el sentido del conocimiento histórico. Lo absurdo sería que ese alguien fuera un historiador.

Por fortuna, esas condenas no son tan frecuentes o al menos se ven superadas por la idea más generalizada acerca de que la historia sólo sirve para conocer y comprender el pasado o bien, para rescatarlo y recordarlo, si bien es necesario aclarar que no es precisamente eso lo que le confiere a la historia su justo sentido humano y científico.

Lo cierto es que con aquella concepción a la historia se le preguntan aspectos triviales -como el nombre de cada uno de los miembros de un gabinete de gobierno, o las fechas de las diferentes batallas que se libraron en el marco de la Primera Guerra-; otras veces, es convertida en una narración grandilocuente cargada de adjetivos y "datos curiosos" acerca de la forma de vida de nuestros antepasados, sus acciones, sus líderes, sus

creencias, en fin, características varias que se indagan sólo por conocerlas y sin considerar si tienen alguna trascendencia en relación con su tiempo y el presente.

Esas posiciones pueden resultar riesgosas pues conllevan a que se caiga en una contemplación paralizante o dilatoria o bien, en el puro goce y la imaginación de quienes simplemente por curiosidad investigan, preguntan o reciben el conocimiento de la trayectoria del pasado.

Son actitudes que en poco o en nada contribuyen a la dinámica social y que habrían de contrarrestarse desde cualquier ámbito posible, aunque hay que advertir que la función cognoscitiva que se le atribuye a la historia probablemente ocasione efectos menos desafortunados: al interiorizarse en el conjunto de la comunidad, puede motivar a una parte de la misma a conocer un conjunto de datos más amplios y profundos para aclarar otras inquietudes que resultan de intereses varios, pero que finalmente se inscriben en un contexto global y que por lo mismo, ya no pueden calificarse como mero afán de curiosidad que el conocimiento histórico tenga que colmar.

#### 1.2.2 LA HISTORIA PARA "APRENDER ERRORES Y ACIERTOS DEL PASADO".

Entre los alumnos de enseñanza media superior -por citar un caso-, es relativamente fácil encontrar supuestos que señalan que la historia sirve para conocer el pasado y, por tanto, para no repetir "los errores" y seguir el ejemplo de las "buenas acciones" de nuestros antepasados. Estos han sido parte de los resultados que ocasiona en gran medida lo que Luis González llama

la "historia de bronce" y que con razón caracteriza como aquella que "recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso y en el seno de instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación."<sup>1</sup>

Es ésta una historia que generalmente adquiere el carácter de una historia política; que el alumno la señale como medio para aprender errores y aciertos, y evitarlos o imitarlos, según sea el caso, parece muy ingenuo. Sin embargo, dicha suposición contiene implícitamente una concepción estrecha: "Las condiciones en que se producen los actos humanos son raras veces suficientemente semejantes de un modo a otro para que las 'lecciones de la historia' puedan ser aplicadas directamente."<sup>2</sup> También puede considerarse como una posición tendenciosa por la concepción maniquea que se advierte en el momento en que al alumno se le induce a presuponer calificativos a las acciones.

Semejantes concepciones ponen en evidencia la utilidad ideológico-política a que se somete el conocimiento histórico. ¿Quién hablaría de indicar los 'errores' que no se tienen que repetir y las 'buenas acciones' que sí? ¿Desde qué enfoque? ¿Con qué autoridad?

¿Es que tiene que ser la historia una guía moralizante,

-----

1. Luis González. "De la múltiple utilización de la historia" en Carlos Pereyra, et. al. Historia, ¿para qué?: p. 64 - 65.
2. Carlos Pereyra. "Historia, ¿para qué?" en Carlos Pereyra, et. al. Op. cit., Apud C. V. Langlois y C. Seignobos. Introducción a los estudios históricos: p. 19.

enseñante de modelos de vida? En las acciones del pasado se circunscriben elementos que caracterizan al hombre en su contexto universal -lucha por el cambio, iniciativa, solidaridad, liderazgo, etcétera-, es válido considerarlos, pero lejos de esos enfoques con juicios condenatorios que generalmente se expresan en el discurso histórico destinado a la enseñanza de "errores y aciertos".

Más bien, tendría que asumirse una posición entre cuyos propósitos esté el de explicar y comprender las circunstancias reales en que se presentan los fenómenos históricos. "Los juicios de valor inhiben la recuperación de las luchas, sacrificios, forcejeos y contradicciones que integran el movimiento de la sociedad y borran todo con la tajante distinción entre los principios del bien y del mal. El achatamiento del esfuerzo explicativo generado por la propensión a juzgar limita la capacidad de pensar históricamente"; así, se conduce al hombre a la inmovilidad social y/o a concepciones parciales. No es eso justamente lo que la historia pretende.

### 1.2.3 HISTORIA PARA COHESIONAR, REIVINDICAR O IDEOLOGIZAR.

El conocimiento histórico no se reduce a una mera función cognoscitiva o didáctica. Aunque en algunos casos parezca acentuarse determinado carácter de aplicación, dicho conocimiento, cualquiera que sea la forma de su presentación -ilustraciones, artículos, filmes, conmemoraciones, etcétera-, puede producir reacciones diversas al insertarse en una realidad social y en -----

1. Ibidem: p. 30.

esa medida el origen de la intención de su aplicación adquiere dimensiones distintas.

"La historia intenta dar razón de nuestro presente concreto; ante él no podemos menos que tener ciertas actitudes y albergar ciertos propósitos; por ello, la historia responde a requerimientos de la vida presente. Debajo de ella se muestra un doble interés: interés en la realidad, para adecuar a ella nuestra acción, interés en justificar nuestra situación y nuestros proyectos; el primero es un interés general, propio de la especie, el segundo es particular a nuestro grupo, nuestra clase, nuestra comunidad."

Así pues, la función de la historia se explica también en relación con las necesidades colectivas de una comunidad: unos en su papel de vencidos, dominados u oprimidos y otros en el de vencedores, dominantes u opresores.

En el marco del Quinto Centenario del llamado Descubrimiento de América, por ejemplo, el conjunto social actuó y se expresó de diferente manera: mientras que para algunos representó el motivo de celebraciones expresas a través de exposiciones como la realizada en Sevilla, para otros fue la plataforma desde la cual se reiteraron y se explicaron, una vez más, los orígenes de las condiciones de miseria y marginación en que viven los grupos indígenas. Incluso, el clero manifestó sus propios puntos de vista tendientes a la reafirmación de su "papel evangélico" en el nuevo mundo. Por supuesto, también sobresalieron quienes trataron

1. Luis Villoro. "El sentido de la historia" en Carlos Pereyra et. al. op. cit.: p. 41.

el tema de modo más profundo al intentar explicar la trascendencia del hecho en la conformación de las distintas facetas de nuestro desarrollo social.

Este caso y otros igualmente semejantes, en que el acontecimiento es objeto del conocimiento histórico, permite comprender que detrás de esas reacciones se distinguen necesidades específicas y que la función de la historia va más allá de su carácter cognoscitivo o didáctico: justifica actitudes, propósitos e instituciones; mantiene y legitima -por tanto- el sistema de poder establecido; lo denuncia y/o cuestiona y aun más, permite la cohesión de unos grupos, clases, regiones o naciones frente a otros.

Todos son aspectos que indudablemente han merecido estudios serios que advierten al mismo tiempo que las diversas funciones de la historia no sólo se pueden percibir en el discurso histórico sino también en la práctica social, aunque no hay que dejar de reconocer la dificultad que supone un estudio profundo al respecto.

La historia puede tener el papel unificador de un grupo, región, comunidad o nación. Cada una de esas entidades organiza el pasado en función de lo que considera su propia historia y necesidades; busca y trata de explicar sus orígenes, exalta acontecimientos y también la actuación de personajes, los

---

1. Ver entre otras, las obras de Jean Chesneaux, *op. cit.*; Bernard Lewis, *La historia recordada, rescatada, inventada* 2a. ed., trad. del inglés por Juan González Hernández. México, Fondo de Cultura Económica, 1984, (Breviarios, 282); Carlos Pereyra, *et. al. Op. cit.*

conmemora; rescata tradiciones, "se reconquista -dice Chesneaux al referirse a las naciones-, la continuidad histórica interna". En ese sentido, se intentan y se logran fortalecer lazos de unión, que cohesionan y fomentan una participación colectiva con metas comunes pero que también pueden generar y reforzar actitudes de lucha y defensa o agresión frente a otros grupos, se trate de la entidad de que se trate.

Cuando se trata de la unidad e identidad nacional, los propósitos generalmente están asociados a los que el Estado como institución señala. La formación de la conciencia nacional, por ejemplo, la asume en nombre de la sociedad que supuestamente representa; en esa medida, la historia se oficializa, y peor aún, queda en manos de un grupo dominante que finalmente pretende despertar solidaridad y lealtad hacia un cierto sistema político -el que controlan-, el cual incluso es concebido como un símbolo más de la nación. Ante esto, no tendría que resultar tan extraño la defensa que el mismo Estado hace de los libros de texto que distribuye, las innumerables conmemoraciones cívicas que se llevan a cabo a lo largo de cada año en alusión a personajes, acontecimientos y/o símbolos nacionales, así como las distintas versiones escritas, exposiciones fotográficas u otras cuya orientación aparentemente fundamentan el origen y la continuidad histórica del suelo patrio para fomentar la unidad nacional; indudablemente, son aspectos que en su conjunto se recogen con mayor énfasis en el ámbito escolar.

"La instrucción histórica, aconsejada por Rousseau para fortalecer la cohesión nacional y por Robespierre para animar los sentimientos libertarios, se implantó en las escuelas norteameri-

canas poco después de la independencia y en Francia por la ley de 1833. Pero no fue sino hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XIX cuando el nacionalismo empezó a tomar forma en los libros de texto y se manifestó directamente en los propósitos de la enseñanza de la historia."<sup>1</sup>

En otro sentido, existen señalamientos que refieren las actitudes chauvinistas que pueden desencadenarse por los excesos de la historia nacional, como las de Alemania a mediados del siglo XX, en el marco de la Segunda Guerra Mundial. Paul Valéry, por ejemplo, llegó a advertir que la historia que recoge las bondades del pasado propio y las villanías de los vecinos, "hace soñar, embriaga a los pueblos, engendra en ellos falsa memoria, exagera sus reflejos, mantiene viejas llagas, los atormenta en el reposo, los conduce al delirio de grandeza o al de persecución y vuelve a las naciones amargas, soberbias, insoportables y vanas."<sup>2</sup>

Este tipo de preocupaciones, y la experiencia que legó el contexto de las confrontaciones mundiales de la primera mitad del siglo XX, al poner en evidencia "los excesos que podían causar los nacionalismos exagerados" entre otros factores, dejan advertir los riesgos que la enseñanza de la historia conlleva cuando se abusa del papel integrador que sí puede tener."<sup>3</sup>

-----  
1. Josefina Zoraida Vázquez. Nacionalismo y Educación. 3a. ed., México, El Colegio de México, 1979: p. 13.

2. Citado por Luis González en: "De la múltiple utilización de la historia". Op. cit.: p. 66.

3. Vid Josefina Z. Vázquez. Op. cit.: p. 13 - 20.

Visto en el sentido social y humano del conocimiento histórico, no hay que dejar de considerar el valor que éste puede adquirir como medio de cohesión nacional, principalmente en una realidad como la nuestra en la cual es necesario contrarrestar el aletargamiento de las tradiciones, las costumbres y los valores nacionales e incluso del sentido de la unidad nacional, producto de la intromisión, proliferación, y propaganda de formas culturales que provienen del exterior, o también, de los mecanismos publicitarios que se centran en el mero sentido mercantil, todo lo cual al mismo tiempo vulnera la capacidad de decisión propia en torno a un destino común; es un aletargamiento que sin duda ha sido resultado de las acciones que ejerce el sistema capitalista en nombre de la supuesta integración universal que postula para justificar sus fines materiales.

Ahora bien, cuando se trata de la identidad y cohesión de un grupo, la aplicación que de la historia se hace se advierte, en parte, en función de la situación de dominados o dominantes de sus miembros. Dada esa condición, actúan para legitimar o socavar la autoridad, acuden al conocimiento del pasado. "En nuestro ambiente es fácil ver que la conciencia nacional no es posible sin una concepción histórica: se basa, en gran medida, en el conocimiento de un pasado común y de lazos creados durante un largo período. Lo mismo puede decirse de la conciencia de clase: los sufrimientos, las victorias, las derrotas, las aspiraciones experimentadas conjuntamente, en suma, la experiencia práctica de un interés común engendra, a través del tiempo, la conciencia de

formar una unidad."<sup>1</sup>

Así pues, entre los grupos dominados -trátase de clases, regiones, comunidades o naciones-, no es extraño percatarse de la forma en que se recurre al conocimiento histórico para promover ánimos de protesta y denuncia que pueden llegar a desencadenar actitudes revolucionarias o liberadoras contra el sistema de poder establecido.

Esos resultados generalmente se propician, en mayor o menor medida, cuando a la historia se le pide cuestionar las versiones oficiales en uso, afirmar y fundamentar las aspiraciones de esos grupos, rescatar ciertos acontecimientos y tradiciones, o bien, mostrar los hechos e intereses que dieron origen a la autoridad y las normas e instituciones sobre las que se sustentan, igual que las posibilidades de cambio que existe entre los hombres que se lo propongan y las circunstancias en que se desenvuelvan.<sup>2</sup>

Esa es la "historia crítica" o "aguafiestas", como le llama Luis González, la que denuncia "los recursos de opresión, los opulentos y gobernantes; en vez de legitimar la autoridad, la socava, dibuja tiranos; pinta patronos crueles de empresas capitalistas; refiere movimientos obreros reprimidos por la fuerza pública; estudia intervenciones nefastas de los países imperialistas en naciones frágiles o destaca los perjuicios de la so-

-----

1. Juan Brom. Op. cit.: p. 30.

2. Vid Jean Chesneaux. Op. cit.: 40 -50. El autor dedica un capítulo en el que ejemplifica esta situación con los movimientos de liberación nacional del siglo XX, los de grupos aborígenes y de obreros, entre muchos otros.

brevivencia de edades cumplidas." <sup>1</sup> Al hacerlo, pone a prueba la importancia que la aplicación de la historia tiene para la reivindicación de las aspiraciones de los grupos dominados.

Sin embargo, hay que reconocer que en esos términos, el alcance que esos grupos puedan lograr es muy relativo ya que no están provistos de los fuertes mecanismos de difusión con que cuentan los grupos en el poder, independientemente de que el discurso que presenten sea o no producto de la alteración o manipulación de los datos del pasado en que se basa y del conjunto de circunstancias en que se inscriban sus demandas.

Es innegable que los grupos dominantes cuentan sobradamente con los medios necesarios; a través de los mismos hacen de la historia un instrumento útil para conferirse carácter de legitimidad y mantener intactas las estructuras de poder que detentan.

No pocos son los historiadores que denuncian esa situación y que reconocen que la tarea se ha asignado no sólo a los manuales escolares de historia sino también a las fiestas nacionales, a las conmemoraciones cívicas, a los filmes, y programas de televisión, radio y comunicados de prensa, entre otros.

Por medio de los mismos se transmite una historia en que abundan las grandes hazañas de unos cuantos individuos, listas de gobernantes y regiones; los acontecimientos se rescatan, inventan u ocultan -como dice Bernard Lewis-; las fuentes se destruyen o se controlan. "Cuando se disuelve por completo la lógica propia

-----

1. Luis González. "De la múltiple utilización ..." Op. cit.: p. 63 - 64. Vid Enrique Florescano. "De la memoria del poder a la historia como explicación" en Carlos Pereyra, et. al. Op. cit.: p. 95.

del discurso histórico en los zigzagueos de la opción política inmediata, entonces no pueden extrañar ocultamientos, silencios y deformaciones: elementos triviales de información se vuelven tabú (el papel de Trotsky en la revolución rusa, por ejemplo), áreas enteras de proceso social se convierten en zonas prohibidas a la investigación, falsedades burdas pasan por verdades evidentes de suyo."

En fin, termina por ser una historia en que los hechos se seleccionan y se presentan como si no tuvieran relación o causa ni consecuencia alguna, se celebran tendenciosamente y son archivados sin más, o se dan a conocer según convengan y conforme a las circunstancias sobre las cuales intentan preservar su poder. El pasado se desvincula del presente y éste del pasado; ¿y el futuro? Que ni se visualice por el resto de la comunidad, pues la intención precisa es que se generen actitudes pasivas de conformidad, adaptación y/o aceptación, apatía e indiferencia.

En su conjunto, son aspectos que forman parte de los procedimientos que tienen que ver con la reproducción del sistema establecido, tienen su expresión fehaciente "en las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación masiva, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento mediante actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos y conquistas populares, etc,"<sup>2</sup> Son procedimientos que ponen en evidencia el

1. Carlos Pereyra. "Historia, ¿para qué?" Op. cit.: p. 17.

2. Ibidem: p. 22.

papel ideologizante que los grupos dominantes atribuyen a la historia si se entiende que la ideología, en este caso disfrazada de conocimiento histórico, puede caracterizarse como "un sistema de valores, creencias y representaciones que autogeneran necesariamente las sociedades en cuya estructura haya relaciones de explotación (es decir, todas las que se han dado en la historia) a fin de justificar idealmente su propia estructura material de explotación, consagrándola en la mente de los hombres como un orden 'natural' e inevitable o filosóficamente hablando, como una 'nota esencial' o quidditas del ser humano."<sup>1</sup>

En la medida de esa intención -que no se da por sí misma o por casual voluntad del grupo dominante sino por el influjo de la trayectoria que le marquen la realidad y transformaciones económicas, sociales y políticas-, el saber histórico permanece intacto por largos periodos o se convierte en objeto de "revisiones" y se manipula. El grupo dominante apela al pasado sobre todo en las épocas que parecen atentar contra su hegemonía, para mantener y/o reafirmar su papel frente a quienes como dominados recurren también en los mismos momentos pero para radicalizar sus demandas y, si fuera posible, para cambiar el orden establecido.

En nuestro país este hecho se refleja, por lo que toca al grupo dominante, en los planteamientos, propuestas y cambios que promueve desde el poder del Estado y en nombre de la sociedad, relacionados con los elementos que norman la historia que se

-----

1. Ludovico Silva, Teoría y práctica de la ideología 18a. ed., México, Nuestro Tiempo, 1992. (La cultura al pueblo): p. 19, subrayado del autor. Vid Corina Yturbe. Op. cit.: p. 25 - 30.

enseña en los niveles de educación básica y media básica, principalmente: metas, programas de estudio del área, contenidos y manuales escolares. Situaciones que generalmente se presentan y se justifican en el marco de supuestas "reformas" o "modernización" educativas.

Cuando la función de la historia y el conocimiento histórico se desvirtúan para ser sometidos a los intereses del conservatismo, que finalmente caracteriza al grupo dominante, no puede dejar de reconocerse una interesada conveniencia particular para lo cual el conocimiento histórico no se ha hecho; la historia va más allá, rebasa esos intereses; se dispone a crear, fomentar y mantener conciencia histórica. ¿Para qué?, para transformar el entorno; sólo así cumplirá con su cometido científico y humano.

#### 1.2.4 HISTORIA PARA CONCIENTIZAR Y TRANSFORMAR.

En efecto, el propósito fundamental de la historia tiene que ser la formación de una conciencia histórica, es decir, de la comprensión más precisa que el hombre pueda tener de su realidad a partir del conocimiento del pasado de modo que le permita, al mismo tiempo, intervenir en el proceso de transformación que requiere la sociedad, principalmente cuando en el seno de su contexto predominan agudas diferencias y contradicciones.

En dicho fin se sustenta el sentido humano y científico del saber histórico; hay que retomarlo y tratar de lograrlo -a pesar de las voces que se opongan o lo tergiversen-, en todos los ámbitos de difusión posibles. Más ahora, cuando vivimos en una época en que parecen prevalecer estados de confusión, inseguridad

o total indiferencia social ante los cambios que están desarrollándose vertiginosamente en todos los aspectos y en dimensiones internacionales, quizá por la creciente interdependencia que la política económica de globalización y libre mercado impulsa y sostiene para la explotación, industrialización y distribución de bienes, recursos y servicios de diversa índole.

La conciencia histórica no se lograría sino con el abandono de la historia que sólo describe el pasado y no lo explica como antecedente y causa de nuestras condiciones actuales, que aborda temas triviales, o lo oculta, manipula e interpreta con un sentido ideológico. La historia adquiere su verdadero valor y sentido humano cuando nos explica el proceso real de nuestros orígenes y desarrollo. A la vez, esto nos permitirá entender mejor la sociedad en que vivimos hoy y establecer -por reflexión propia- una escala de valores con la cual podamos ubicar y definir el momento en que estamos viviendo, pero tiene que ser a partir de los cuestionamientos, necesidades y conflictos generados por ese mismo momento. El pasado por sí sólo es un pasado muerto. "...Para conocer el pasado, claro que no se puede obrar directamente sobre él (...) pero el conocimiento del pasado debe ser una relación activa con aquello de lo que ese pasado es el resultado; el mundo en que vivimos. A la historia se la llama con frecuencia 'ciencia del pasado' pero no puede ser plenamente ciencia más que si deja de encerrarse en el pasado. Es ante todo en el análisis de nuestra sociedad viva en el que deben hallarse aislados los principios de conjunto del análisis de las socie-

dades humanas, comprendidas las del pasado."<sup>1</sup>

Sólo así se logra la comprensión del momento actual y se propicia la intervención individual y socialmente consciente, " ... la historia es un conocimiento sine qua non: sólo a través del reconocimiento de los procesos vivos, vitales, que son mis antecedentes, que me constituyen, me reconozco como parte de una comunidad, de un entorno cultural. Por conocer el pasado entiendo el presente y me ubico en él.

'Sólo de este modo puedo actuar con plena conciencia de mí y de mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición consciente respecto de ellos. Este es el actuar plenamente humano (...); ésta es la conciencia histórica que es deber de los historiadores hacer evidente en los hombres y mujeres de su sociedad."<sup>2</sup>

El conocimiento histórico, entonces, no sólo permite la comprensión del presente sino también la fijación de bases y orientaciones generales de conducta, actos y pensamiento que puedan desenvolverse en el desarrollo de la práctica social. Comprendido el presente es factible que en dicha práctica se propicie un comportamiento humano más consciente, participativo y constructivo. El hombre que conoce su pasado -el origen y el desarrollo de sus condiciones actuales-, puede ser más

-----

1. Jean Chesneau. Op. cit.: p. 85. Vid H. I. Marrou. Op. cit.: p. 33, 34, 38. Item Edward Hallet Carr. Op. cit.: p. 73.

2. Andrea Sánchez Quintanar. Reflexiones en torno a una teoría para la enseñanza de la historia. Tesis para optar por el grado de maestría. México, UNAM - Facultad de Filosofía y Letras: Historia, 1994: p. 53.

responsable de sí mismo, de sus acciones y de su contexto, ejercitar sobre éste -a voluntad propia y con mayor eficacia-, juicios de aceptación, rechazo, oposición y/o indignación y ser por tanto un hombre libre, crítico, dueño de su porvenir, capaz de participar en las acciones transformadoras de su sociedad. "El impacto de la historia no se localiza solamente, por supuesto, en el plano discursivo de la comprensión del proceso social en curso. Antes que nada impregna la práctica misma de los agentes, quienes actúan en uno u otro sentido según el esquema que la historia les ha conformado del movimiento de la sociedad."

Faltaría agregar que la historia también se vincula con el futuro. Las acciones del hombre siempre trascenderán al porvenir con mayor o menor intensidad según su participación actuante y pensante -consciente o no- en el entorno que le haya tocado vivir; el conocimiento histórico, el del pasado, nos provee no sólo de orientaciones generales para guiar dichas acciones sino también de aquellas que nos permitan estimar y prevenir los sucesos venideros y conforme a ello, intervenir. Toca a las generaciones del presente no sólo vivirlo y/o participar en él por mero azar sino también defenderlo -como dice Chesneaux- o cambiarlo, según la trayectoria de la realidad. Así, el hombre que comprende su presente por el pasado tendrá además el dominio

1. Carlos Pereyra. "Historia, ¿para qué?". Op. cit.: p. 21 - 22.

2. Vid Edward Hallet Carr, Op. cit.: p. 93 - 94. Item Erich Kahler. ¿Qué es la historia?, 4a. ed., trad. del inglés por Juan Almela, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, (Breviarios, 187): p. 204.

de su porvenir, su grado de participación puede ser decisivo en el curso de los acontecimientos, por tanto, puede elegir una cierta dirección de los mismos; en la historia -como lo afirma Kahler-, nada es inevitable. "La conciencia histórica consiste precisamente en la realización de la temporalidad del ser humano en la conjunción del pasado y el futuro en una simbiosis que permite integrar el presente como realización y como acción, orientadas siempre hacia la construcción del ámbito humano que adviene: el mundo que sigue o seguirá."<sup>1</sup>

En suma, la historia como ciencia que estudia el pasado del hombre en sociedad, nos permite conocer y comprender los acontecimientos de dicho pasado y del presente mismo, actúa sobre nuestra conciencia y en esa medida nos permite intervenir en la práctica social -por pensamiento y/o acción- a fin de preservar, destruir o transformar el contexto actual con miras al futuro; trasciende al hombre en los tres tiempos: el que ya lo hizo, el que lo está haciendo y, el que lo va a hacer; "la historia en su sentido propio no está en modo alguno restringida al pasado, o siquiera caracterizada por él. No es un mero complejo de acontecimientos establecidos, ningún museo de objetos muertos. La historia es una cosa viva, está con nosotros y en nosotros en cada momento de nuestras vidas. No sólo la persona informada sino todo el mundo, en todo lo que hace se está moviendo constantemente en la historia."<sup>2</sup>

-----

1. Andrea Sánchez Quintanar, Op. cit.: p. 55.

2. Erich Kahler, Op. cit.: p. 23.

La historia pues, tiene su sentido; a cualquier nivel que se dé a conocer y proyectada hacia el futuro, debe llevar como base de sus propósitos el compromiso conciente, activo y concreto de crear, fomentar y mantener conciencia histórica; sólo así podremos intervenir en la transformación cualitativa de una sociedad llena de contradicciones como la nuestra.

¿Será el mismo objetivo que sustenta a la historia que se enseña en las escuelas primarias a través de los libros de texto gratuitos? Si no, ¿Cuál es? ¿Porqué y para qué se enseña historia en esos textos? ¿Tiene un tratamiento especial la historia que se enseña en dichos libros? ¿Qué aspectos tendrían que considerarse para dilucidar los criterios establecidos en los libros con respecto al conocimiento histórico? ¿Una posición teórica definida? o ¿Sólo las características del Estado que los produce? ¿También las condiciones políticas, económicas y sociales en que se insertan ese Estado, los libros y la sociedad que los recibe? ¿Sería válido hacer un estudio sobre el sentido de la historia que se enseña en las escuelas primarias -su proposición, profundidad y enfoque-, a través de dichos libros de texto?

Tal vez éstas no serían las únicas interrogantes que tendrían que plantearse y las respuestas que se pudieran dar quedan en un intento de aproximación. En principio, obedecen a la inquietud y gusto por la enseñanza, lo que quizá no tenga tanta importancia por tratarse de un interés personal. Sin embargo, esto se supera si se advierte que el libro de texto, quienes lo

producen, los profesores que lo manejan, los niños que lo reciben y su contenido en general, entre otros muchos aspectos, están precisamente inmersos en una realidad histórica de la que justamente se puede partir para su estudio.

No obstante, el problema nos ubica en el terreno de la enseñanza de la historia desde el cual pareciera no haber abundantes directrices que permitan guiar una investigación sobre el caso, a pesar de la importancia que merece justamente por las implicaciones que el saber histórico puede tener en el seno de la sociedad. Esto a la vez me deja advertir el riesgo de lo insuficiente que puede resultar este trabajo pues evidentemente se requiere de la combinación de los campos de la didáctica, la pedagogía, la psicología y la sociología educativa, entre otros.

Con todo, quiero hacer énfasis en que el trabajo que presento sólo se aboca al análisis del contenido histórico y no es ni pedagógico ni didáctico y, por tanto, no se analiza el carácter de los medios que tienen injerencia en el proceso educativo en el que se inscriben los libros de texto.

Por supuesto, cualquier historiador dedicado a la enseñanza de la historia o que se interese en los aspectos que se derivan de la misma, no debe dejar de lado algunos supuestos conceptuales de dichos campos. Esto le permitirá comprender con mayor alcance el contexto en el que se inserta su labor y al mismo tiempo, optimizar la realización de los propósitos de su profesión.

Por esta razón, y con el fin concreto de identificar el proceso educativo en el que se ubican los libros de texto, mediante los cuales se enseña la historia en las escuelas pri-

marías, en el siguiente capítulo se aborda el concepto de educación, algunas de sus implicaciones y la importancia que puede tener la difusión del conocimiento histórico a los niños de dichas escuelas.

## CAPITULO 2.

### EDUCACION E IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS.

#### 2.1 SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION.

No es mi intención, como no lo fue en relación con el concepto e importancia de la historia, descubrir o presentar nuevos planteamientos acerca de la educación y algunas de sus implicaciones que aquí se señalan, ni mucho menos discutir los que ya existen, abundantes por cierto. Y es que, como todo proceso social, la educación ha sido centro de atención y discusión constante en un intento por explicar su carácter. Me aboco, entonces, a apropiarme de algunas nociones que me parecen acertadas en tanto se perciben como más apegadas a la realidad de nuestro contexto y a los propósitos humanos implícitos que conllevan.

La educación ha sido entendida generalmente como un proceso cuya forma, sentido y objetivos dependen de circunstancias diversas que finalmente forman parte de un contexto determinado.<sup>2</sup>

"No es la educación -dice Paulo Freire-, la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo a los

1. Existen, sin duda, innumerables obras que prueban esta situación. Por ejemplo: Martín Carnoy. La educación como imperalismo cultural. Jean Piaget. Educación e instrucción. Francisco Larroyo. La ciencia de la educación, así como las que se mencionan en este apartado.
2. Vid Anibal Ponce. Educación y lucha de clases. 10a. ed., pról. de Emilio Troise, México, Editores Mexicanos Unidos, 1990. El autor, al hacer un análisis del proceso histórico de la educación -desde la antigüedad hasta comienzos del siglo XX-, comprueba que la estructura del contexto en que se presenta dicha educación condiciona en gran medida las formas de la misma y de la adquisición de conocimientos.

valores que la orientan." <sup>1</sup> Existen, sin embargo, otras posiciones que establecen que más bien se trata de una interacción entre la sociedad y la educación pues ésta "no puede reproducir en forma mecánica los fenómenos sociales" <sup>2</sup>

No se trata pues de un concepto abstracto, un fenómeno aislado o un conjunto de técnicas de comportamiento, como parece ser concebido entre el común de la gente cuando relaciona nuestra conducta con "el tener o no, educación". Tampoco es un proceso mecánico cuyos propósitos puedan justificarse tan sólo con la idea de la uniformidad, unidad y preservación que principalmente detentan los interesados en mantener el poder, los dominantes.

Al ser parte de un todo social, la educación puede ser considerada como un proceso que, con razón, Andrea Sánchez Quintanar caracteriza de humano, pues sólo se da entre seres humanos; vital, porque se realiza desde que el hombre nace hasta que muere; socialmente condicionado, por las razones que ya se han citado; y, por lo tanto, cambiante, complejo y contradictorio, como lo es la sociedad misma en que se inscriba cualquier proceso educativo. <sup>3</sup>

Dicho proceso, continúa la autora, se produce como una interrelación entre un factor educando y un factor educador por

-----  
1. Paulo Freire y la educación liberadora Antología de Miguel Escobar G. México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1985: p. 80.

2. Andrea Sánchez Quintanar. Op. cit.: p. 79.

3. Ibidem: 76 - 83. Subrayado de la autora.

la necesaria vinculación, constante, personal y recíproca que se da entre ambas partes. Esta consiste en "enseñar, aprender, transmitir, proyectar, difundir, orientar, liberar, introyectar, descubrir, apoyar, desenajenar, desesteoripar un conjunto de conocimientos, valores, habilidades, actitudes, aptitudes, ideas, ideologías, patrones de conducta, nociones, ideales, anhelos, todo lo que produce cambios, transformaciones en los dos más importantes factores de la educación pero principalmente en el educando, en el sentido de ampliar una posibilidad de elección, para tomar decisiones conscientes y destinadas hacia la superación en el desarrollo de su vida social."<sup>1</sup>

Desafortunadamente, la ampliación de esas posibilidades de elección para decidir y orientar acciones conscientes hacia la superación, se obstaculiza por la manipulación que se hace de la función del proceso educativo al convertirlo en instrumento de reproducción -principalmente por los grupos dominantes-, y no por el carácter negativo con que erróneamente ha querido calificarse a dicho proceso. Este no puede ser objeto de juicios valorativos sino más bien de análisis serios y profundos que nos ayuden a comprender su orientación, alcance, formas y procedimientos, en relación con la trayectoria y conformación de la sociedad en que se inserta y en esa medida, afirmar la necesidad de una educación que nos permita justamente ampliar aquellas posibilidades.

-----  
1. Ibidem: p. 76 - 77. Subrayado de la autora.

## 2.2 ORIENTACION Y ALCANCE DE LA EDUCACION.

Es posible inferir que el sentido y realización que se deriven del proceso educativo, deben considerarse en función de las condiciones históricas concretas en que se presenta dicho proceso. Esto por supuesto, no es impedimento para suponer algunos planteamientos generales acerca de lo que se ha pretendido hacer con la educación en la sociedad contemporánea. Caracterizada ésta principalmente por el capitalismo, dicha educación tiende a ser un instrumento de reproducción y enajenación que se estructura así en función de los intereses de quien en sus manos tiene el poder.<sup>1</sup> En este sentido, se ha señalado que en el sistema educativo adquieren predominio aquellos conocimientos de carácter técnico-administrativo que sólo presentan una visión fragmentada de la realidad. Esto se advierte, además, en la proliferación de instituciones de educación técnica, el mayor impulso a profesiones del mismo tipo y el evidente menosprecio de aquellas que resultan de los desatendidos centros de difusión humanística. A semejante situación puede agregarse la vigencia de una educación tradicional, o lo que Paulo Freire concibe como "la educación bancaria", y según la cual se presenta por parte del agente educador, un acto de depósito, transferencia y/o transmisión de conocimientos meramente narrados para ser memori-

1. Vld Anibal Ponce. Op. cit.: p. 223, 224, passim. Item Martin Carnoy. Enfoques marxistas de la educación. 2a. ed., México, Centro de Estudios Educativos, 1989: passim. Esta obra expone una breve síntesis de los estudios que realizaron Marx, Lenin, Gramsci, Althusser y Poulantzas sobre el Estado, la educación y la ideología, supuestos a partir de los cuales explican que el sistema educativo tiende a reproducir las condiciones de poder.

zados y repetidos mecánicamente por los depositarios, los educandos.<sup>1</sup>

Una educación así, según el propio autor, convierte al educando en un objeto de manipulación; en un espectador; le niega todas las posibilidades transformadoras de su contexto; le impide pensar auténticamente; le limita la libertad de actuar y su capacidad creadora; lo "domestica", pues lo convierte en un sujeto pasivo y de adaptación.<sup>2</sup>

Existen otros puntos de vista que igualmente tratan de plantear los resultados de la educación de acuerdo con categorías que identifican que este proceso cumple con propósitos académicos, al contribuir a la formación y/o información intelectual; socializadores, pues introduce a las nuevas generaciones a la cultura vigente -aunque casi siempre en forma adaptativa, "alienante" y no conciente, como lo dice Freire-; distributivo-selectivos, porque existe la tendencia a establecer una correlación entre la promoción escolar y la mayor o menor participación en el ingreso y el poder con lo que se asegura la continuidad de la estratificación social; de control social, por el carácter ideologizante que llega a adquirir en la sociedad capitalista; económicos, en tanto se concibe en el ámbito de la educación escolar como fuente proveedora de fuerza de trabajo calificado que contribuya al aumento de la productividad, si bien es cierto

-----

1. Paulo Freire. La educación como práctica de la libertad; 38a. ed., trad. del portugués por Lilién Ronzoni, pról. de Julio Barreiro; México, Siglo Veintiuno, 1989: p. 16, 17, 93. Vid Paulo Freire y la educación liberadora. Op. cit.; p. 87.

2. Paulo Freire. Op. cit.; p. 17, 33, 95, passim.

que se presentan desajustes como el desempleo y los bajos salarios; ocupacionales, al proponerse la distribución de roles sociales específicos; culturales, pues transmite conocimientos, valores, pautas de conducta, etcétera e, investigativas, al generar nuevos conocimientos.

En el seno de la realidad son resultados que se entremezclan y se desempeñan de diferentes maneras, de modo que llegan a poner en evidencia las contradicciones propias de una sociedad de dominio y explotación, y la necesidad apremiante de afirmar una educación auténticamente humanista o, como lo dice Freire, "liberadora"; una, que tienda a la formación de hombres conscientes, críticos, participativos y, por tanto, transformadores.

Tanto educador como educando, empujados por la realidad de su presente y el devenir, deben comprometerse en la lucha por lograrlo, definiéndose recíprocamente como personas auténticas -no como objetos o "cosa"-, con una actitud de diálogo, convivencia activa y simpatía mutua, siempre mediatizados por su realidad social y natural y por el firme propósito de comprenderla y participar en la misma.

No basta con poseer información y repetirla de memoria o de presentarla tan sólo con una visión fragmentada, sino de aplicarla en la explicación del entorno con la previa aportación

-----

1. Pablo Latapi. Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976. 5a. ed., México, Nueva Imagen, 1987: p. 256. Cfr. Fernando de Azevedo. Sociología de la educación. 12a. ed., trad. del portugués de Ernestina de Champourcin, México, Fondo de Cultura Económica: passim.

de elementos que permitan analizarlo, comprenderlo, cuestionarlo e intervenir con plena conciencia crítica en su desarrollo. " ... Cuanto más se ejercitan los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él, como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos."

Ese tipo de práctica provoca que el hombre se someta al mundo como un objeto más, que se deshumanice. El sentido humano del proceso educativo debe proponerse lo contrario, concebir al hombre como un sujeto de la historia y de su historia, procurar en el mismo un 'despertar' de la conciencia y que sus actos no sean meramente instintivos o emocionales, un cambio de mentalidad que implica "comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora"

Se trata pues, de liberarlo, de romper con la "conciencia falsa" que genera la "educación bancaria", de invitar a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica, de que realicen su vocación natural de integración a su sociedad y de que actúen concientemente en la misma. "Si el conocimiento fuese algo estático y la conciencia algo vaeio, esa práctica -----"

1. Paulo Freire y la educación liberadora, Op. cit.: p. 25.

2. Paulo Freire, Op. cit.: p. 14. Vid. p. 54, 55.

educacional <<"la bancaria">> sería la correcta. Pero no es ése el caso. El conocimiento no es esa cosa hecha y acabada y la conciencia es 'intencionalidad' hacia el mundo.

'En el nivel humano, el conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad. Como presencias en el mundo, los seres humanos son cuerpos conscientes que lo transforman, obrando y pensando, lo que les permite conocer a nivel reflexivo. Precisamente por causa de eso podemos tomar nuestra propia presencia como objeto de nuestro análisis crítico. De ahí que, volviéndonos sobre las experiencias anteriores, podamos conocer el conocimiento que tuvimos de ellas.

'Cuanto más capaces seamos de descubrir la razón de porqué somos como estamos siendo, tanto más nos será posible alcanzar también la razón de ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua que podamos tener de ella.'

Educación e historia se vinculan así por el carácter de su sentido y su condición humana, ponen en evidencia el compromiso que significa el enseñar historia. No se trata de "depositar" en el educando un cúmulo de datos enfrascados en el pasado, fragmentados y sin relación de causa o consecuencia alguna sino de establecer un diálogo entre educando y educador que explique, descubra, discuta, comprenda y re-crea todo nuestro momento actual como resultado de nuestro pasado y al futuro como algo no preestablecido ni predeterminado, tiempos en los que hemos teni-

1. Paulo Freire y la educación liberadora. Op. cit.: p. 87.

do, tenemos y tendremos la facultad de intervenir; "la solución no está en aprender historias 'alienadas' sino en hacer historia y ser hechos por ella."<sup>1</sup>

### 2.3 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: FORMAS Y PROCEDIMIENTOS, EL CASO DEL LIBRO DE TEXTO GRATUITO.

Sin duda, el proceso educativo se genera espontánea y/o intencionadamente; por el contacto de dos personas o más; en todos los ámbitos posibles en que nos desenvolvamos -familia, iglesia, escuela y entorno en general- y también a través de diversos medios cuyos mensajes han sido objeto de constantes análisis -los de la televisión y prensa, por ejemplo,<sup>2</sup> son mensajes que en muchos casos tratan de cumplir con la función ideologizante que la sociedad dominante les ha asignado en la práctica a fin de mantener su hegemonía, y que aseguran -como dice Louis Althusser-, "la reproducción de las relaciones de producción" mediante "dosis diarias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo, etcétera".<sup>3</sup>

De cualquier manera, sin importar la forma que adopte, el ámbito en que se genere, el medio por el que se realice y/o los fines con que se promueva, el proceso educativo nos permitirá apropiarnos de cierto grado de conocimientos, valores y habilidades que de uno u otro modo se proyectarán en el acontecer

-----

1. Ibidem; p. 90.

2. Véase, por ejemplo, Mercedes Charles. "La televisión: uso y propuestas educativas" en Perfiles educativos, no. 36, México, D. F., UNAM-CISE, abril - junio de 1987: p. 5 - 7.

3. Louis Althusser. Los aparatos ideológicos del Estado 9a. ed., trad. del francés; México, Quinto Sol, 1990: p. 42, passim.

cotidiano.

La enseñanza de la historia bien se puede inscribir en esos términos pues, como la realidad lo demuestra, se realiza en todos los ámbitos, con formas y medios distintos, a veces indiscriminadamente y sin ningún plan preconcebido y otras muchas, con algún propósito determinado conforme a una estructura previa de los procedimientos e instrumentos necesarios para lograrlo. "La historia es en efecto un saber intelectual que concierne a medios muy amplios: millones de alumnos frente a su manual, de televidentes eligiendo su programa, de lectores de revistas populares, de turistas visitando un castillo o una catedral."<sup>1</sup> En ese mismo sentido Andrea Sánchez Quintanar añade: "Y aún más allá, la prensa, los sindicatos, los partidos políticos, los centros de trabajo, el cine, el teatro, los templos, la familia, la vida cotidiana, en suma, son todos ellos fuentes de conocimiento histórico, sea en un sentido fáctico y concreto -aprehensión de datos-, o más bien como productores de categorías filosóficas y sociales, que condicionarán la percepción del presente y del pasado, así como de su proyección o ausencia de ella hacia el futuro."<sup>2</sup>

La experiencia cotidiana prueba que existen múltiples variantes de la difusión y "aprehensión" del conocimiento histórico, que no sólo se enseña en la escuela. Desafortunadamente, éste es uno de los terrenos menos atendidos por los

-----

1. Jean Chesneaux. Op. cit.: p. 10.

2. Andrea Sánchez Quintanar. Op. cit.: p. 8 - 9. Vid Bernard Lewis. Op. cit.: p. 59, 60, 66.

propios historiadores; presentar una interpretación al respecto del carácter que el conocimiento adquiere fuera de las aulas resultaría por esa razón, un tanto aventurado, aun cuando es cierto que la misma realidad nos permite percibir que prevalecen ciertas tendencias cuyas formas podrían ser analizadas con mayor profundidad en otro estudio relacionado con la difusión del conocimiento histórico.

Ahora bien, aunque dicho conocimiento se difunde en múltiples medios y formas, creo que es en el contexto escolar donde ha adquirido un mayor significado, no sólo porque asume formas sistemáticas de transmisión que comprenden la planeación de objetivos y contenidos, o porque se proyecta a un mayor número de oyentes, sino también por el impacto social que tiene el medio en el que se inscribe: la escuela.

Diversos estudios, desde múltiples perspectivas, han tratado de evidenciar la importancia que tiene la escuela como mecanismo de regulación social por garantizar el consenso entre los miembros de una comunidad, inclusive como factor que perpetúa la jerarquía social y reproduce las relaciones sociales de producción, al asegurar la formación de la fuerza de trabajo y la división en clases y contribuir a inculcar la ideología dominante. Según Althusser, la escuela es el aparato ideológico

-----

1. Vid Louis Althusser. Op. cit. Christian Baudelot y Roger Establet. La escuela capitalista. 11a. ed., trad. del francés por Jaime Goded, México, Siglo Veintiuno Editores, 1990. Item Jesús Palacios. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. 2a. ed., Barcelona, España, Laia, 1989, (Cuadernos de Pedagogía, 39): passim. El autor recoge algunas de las

que cumple muy bien su rol dominante, pues toma a su cargo a los hombres de todas las clases sociales desde el jardín de niños, con audiencia obligatoria por muchas horas y además, los selecciona bajo criterios de capacidad y eficiencia, entre otros. Pero no sólo eso: hay que considerar también que la escuela -aun cuando se estructura en formas y grados distintos-, está organizada conforme a determinados programas, objetivos y aspectos técnico-metodológicos de la enseñanza-aprendizaje que responden a un plan de conjunto único y se justifican bajo el supuesto de la necesidad de "formar y educar" a la sociedad entera para crear una cultura común que asegure la unidad y estabilidad para el progreso igualmente común. "...A pesar de la diversidad y la desigualdad de las formaciones que la escuela imparte en lugares y a individuos diferentes, dichas formaciones constituyen un todo, están concebidas las unas para las otras y no estallan (salvo 'agarrotamiento' de la máquina) en direcciones divergentes." El discurso tradicional le ha asignado a la escuela un carácter democrático e igualitario al sostenerla como medio de movilidad social y como un centro de acceso para todos, más aún las de carácter público. Sin embargo, habría que advertir el otro carácter oculto, que la escuela transmite determinadas formas de interpretación y de construcción del

-----  
...Continued...

tendencias contemporáneas que se han abocado al estudio del carácter del aparato escolar.

1. Louis Althusser. Op. cit.: p. 42 - 45.
2. Christian Baudelot y Roger Establet. La escuela capitalista. Op. cit. p. 13.

mundo desde el momento mismo en que se efectúa la organización de los planes, programas de estudio, contenidos, tipos de evaluación, habilidades y conductas que deben aprender los educandos; todos, bajo un modelo propuesto que necesariamente responde a los intereses de grupo por las razones anteriormente expuestas, pero que además han adquirido un sello de legitimidad que deviene no sólo de la forma como se justifican y exponen sino también de la validación que le otorga gran parte de la sociedad al aceptar de buen grado los conocimientos que en la escuela se difunden, precisamente por la idea que el mismo discurso tradicional promueve acerca de que a mayor educación escolar corresponden mejores oportunidades de trabajo y mayores ingresos; la exigencia de certificados o títulos de estudio para acceder a un empleo no está lejos de esos moldes que se proponen reforzar la legitimidad de la enseñanza escolar.

En México, hacen falta estudios más amplios que fundamenten el carácter de la enorme estructura escolar que se ha ido desarrollando. No obstante, no sería tan aventurado, ni tan absurdo, sostener que el carácter reproductor y legitimador del orden establecido se articula en gran medida en el ámbito nacional, a través de las escuelas oficiales y la mayor parte de las de índole particular que se sujetan a los programas preestablecidos por la Secretaría de Educación Pública, sobre todo las de formación elemental -las escuelas primarias-, las de nivel medio básico -secundarias en sus distintos tipos- y medio superior -bachilleratos-.

En cuanto al resto de las escuelas -principalmente las de nivel superior-, tal vez valdría la pena hacer un análisis que

nos conduzca a la explicación de sus propios rasgos y ver en qué medida se insertan en el proyecto global o de conjunto que se advierte en aquéllas o bien, descubrir hasta qué punto constituyen los espacios desde donde se ejerce la crítica y la búsqueda de alternativas de solución y transformación de la situación prevaleciente. Esto último no quiere decir que en los otros grados escolares se produzca una ideologización absoluta pues no hay que olvidar que la escuela, como todo aparato ideológico y/o cultural, finalmente se inserta en el conjunto complejo de la sociedad y no es ajena a los avatares de la misma.<sup>2</sup>

Esas son ya otras de las razones que justifican la necesidad de estudiar el conocimiento histórico que se transmite en el contexto escolar. Al establecer las características y el impacto que pueden tener sobre gran parte de la sociedad las imágenes, ideas y relaciones que se hacen con respecto al conocimiento del pasado que se asume en las escuelas -y su vinculación con la estructura socioeconómica imperante, será posible sentar el punto de partida de una labor consciente y comprometida cuya orientación sea la de la historia y la educación humanista de las que ya se ha hablado. Por eso también es necesario, aunque no es el propósito de este trabajo, analizar aspectos aparentemente

1. Un caso ejemplar de estudios semejantes es el de Martha Robles: Educación y sociedad en la historia de México. 12a. ed., México, Siglo Veintiuno Editores, 1990.
2. Vid Mercedes Charles C. "La escuela y los medios de comunicación social: la relatividad del proceso hegemónico" en Perfiles educativos, no. 34, México, D. F., UNAM/CISE, octubre-diciembre, 1986: Passim.

evidentes como el carácter obligatorio de las materias de historia para las escuelas primarias, secundarias y preparatorias; la disposición de libros de texto para las primeras; los contenidos y objetivos que establecen los diferentes programas para cada uno de los grados de todos esos niveles, así como los métodos y técnicas de evaluación y aprendizaje; las razones por las que gran parte de los alumnos la conciben como una mera narración de fechas y nombres, aburrida y sin sentido, o que inclusive opinen que siempre trata los mismos hechos en todos los grados y niveles en que la cursan; el hecho de que después del nivel medio superior, el conocimiento del pasado se enseñe tan sólo en alusión a la historia de la profesión que se ha elegido, a menos que ésta sea la propia o alguna afín por su carácter humanístico.

En fin, podrían hacerse más cuestionamientos semejantes que nos ayuden a descubrir el estado que guarda la enseñanza de la historia en el contexto escolar, y si acaso, los efectos que ocasionan en la práctica social; obviamente, no es el caso presentar todos los posibles en un trabajo como éste donde tan sólo me aboco a una mínima parte de ese universo: la historia que se enseña en las escuelas primarias a través de los libros de texto gratuitos. Y es que estos libros, desde el decreto de su implantación en 1959, se han convertido en un instrumento idóneo para promover -en la etapa más dúctil del crecimiento humano-,

1. Un año más tarde, el 9 de febrero de 1960, la Secretaría de Educación Pública declaró que el uso de dichos textos sería obligatorio y único, en todas las escuelas primarias, trátense de particulares u oficiales, de federales, estatales o municipales, excepto para los dos últimos años de educación en ese nivel.

todo un sistema de valores y representaciones que desafortunadamente poco se han estudiado en lo que toca al conocimiento histórico.<sup>1</sup>

Ciertamente, existen algunos estudios que intentan descubrir el sistema de valores que guardan los textos gratuitos a través de sus mensajes, imágenes, lenguaje, contenidos y estructura; así inclusive han llegado a analizarse con diferentes enfoques, desde los más apologéticos hasta los más radicales que pugnan incluso por su total desaparición; no obstante, esto no significa que no existan trabajos de investigación que con seriedad los aborden y demuestren la importancia que tienen los textos como transmisores de ciertas representaciones.<sup>2</sup> ¿Qué se pretende específicamente en cuanto a la historia que dichos libros enseñan? ¿Qué historia enseñan? ¿Para qué? ¿Responden sus planteamientos a las necesidades de la época? o ¿A la de determinados intereses? ¿Garantizan sus contenidos el cabal cumplimiento de los propósitos implícitos y explícitos que se le señalan? Si es así, o no, ¿qué

1. Vld. Eva Taboada, et. al. "Análisis cualitativo de los trabajos sobre educación básica y media" en: Procesos de enseñanza y aprendizaje II, vol. I, Guillermina Waldegg, coord., México, Fundación para la cultura del maestro mexicano, 1995. (La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa); p. 130-170. El trabajo hace una compilación de los análisis que se han realizado en relación con los textos del área histórico-social.

2. Ejemplos de estudios con estas últimas características son las obras de Josefina Zoraida Vázquez, op. cit., Lorenza Villa Lever. Los libros de texto gratuitos Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, 1988 y Edward Weiss. "Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales: 1930 - 1980" en Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 4a. ep., VIII, no. 42, México, D.F., octubre - diciembre, 1982.

otros factores intervienen?

No hay duda, son necesarios nuevos intentos de análisis que nos permitan tomar conciencia de lo que realmente sucede en el terreno de la enseñanza de la historia en el nivel de educación en que es atendida gran parte de la niñez mexicana.

En esa medida, podrá captarse el grado de urgencia, participación y responsabilidad con que debemos actuar maestros, alumnos y sociedad en general en el rescate de una educación y una historia auténticamente humanistas.

#### 2.4 IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS.

Resulta lamentable que la historia, como asignatura del plan de estudios de las escuelas primarias del país en general, parezca ser una de las menos atendidas tanto por los alumnos como por los profesores. Más bien prevalece la idea de que lo realmente importante es adquirir las bases comunes de la lectura, la escritura y el cálculo; no es desconocido el hecho de que las 'lecciones de historia' suelen convertirse en objeto de 'copiado y dictado' de páginas, cédulas de salas de museo, memorización de fechas y nombres, o colección de ilustraciones que tan oportunamente están a la disposición en los centros comerciales cuando se trata de eventos cívicos. Tan grave error ha contribuido en gran medida a generar concepciones burdas o mal fundamentadas acerca del carácter e importancia del conocimiento histórico, que se reflejan, además, en actitudes de apatía e indiferencia hacia el mismo. Por supuesto, no trato de decir que las otras materias deban dejarse de lado para que la enseñanza de la historia asuma

un papel predominante o que el conjunto total de los participantes en la enseñanza de la historia en las escuelas primarias actúen en ese sentido perjudicial; más bien deseo afirmar que quien presume de postular una educación con sentido humano debe tomar en cuenta que al separar unas materias de otras, o dar más importancia a unas que a otras, la realidad se fragmenta, se desarticula y se le presenta al alumno con un rostro que no le corresponde. No es eso justamente lo que contribuiría a despertar en el educando el desarrollo pleno de la conciencia.

Visto en el sentido del análisis de los contenidos históricos que se enseñan en las aulas de aquellas escuelas, el problema es igualmente grave. Los pocos estudios que se han hecho no han sido continuados con la amplitud y el conjunto que presenta, por ejemplo, la obra escrita de Josefina Zoraida Vázquez bajo el título de Nacionalismo y educación en México (1970), aunque no sólo atienda el problema en ese contexto. Ciertamente este caso no es el único, pero una revisión rápida de otros permite juzgar que algunos son planteamientos de poca profundidad que tienden a proponer el sentido que debe conferirse a la enseñanza de la historia en el nivel de educación primaria o, en otras ocasiones, a generalizar acerca de ciertos contenidos históricos para presentar conclusiones que si parecen ajustarse a la realidad pero que por sí mismas, y por dispersas, ponen en evidencia la necesidad de nuevos y más amplios intentos de

1  
aproximación.

Dichos intentos, por supuesto, no deben hacerse por mero espíritu de erudición sino del afán de enriquecimiento de una labor que permita establecer las pautas de acción a seguir en el ánimo de enmienda y procuración de la enseñanza de una historia que cumpla con el cometido del que ya se ha hablado en el capítulo primero y así deje de ser concebida como un conjunto abigarrado de información sobre "personas - héroes", fechas y hechos varios sin sentido, porque ya están muertos, porque ya son del pasado.

A cualquier nivel que se enseñe, y por el medio que se difunda, es necesario reivindicar la importancia que el pasado tiene como fundamento y origen de las condiciones actuales. Además, con ese mismo fin, es válido e igualmente necesario adoptar una posición teórica que permita el análisis de los contenidos históricos que se enseñan para descubrir las limitaciones, obstáculos y formas que lo recubren, a fin de que al mismo tiempo se puedan establecer criterios que superen y/o mantengan los establecidos en dicho conocimiento -según sea el -----

1. Entre otros: Josefina Vázquez, "La enseñanza de las Ciencias Sociales: Un aspecto de la reforma educativa" en James W. Wilkie, et. al. Papers of the IV International Congress of Mexican History, Berkeley, Cal. - USA, University of California Press, 1976; de la misma autora: "Enseñanza de una verdadera historia universal en México" en Educación. Órgano informativo del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 4a. ep., VIII, No. 42, México D.F., octubre-diciembre de 1982. De Eduardo Weiss: "Los valores nacionales en los libros de Ciencias Sociales" Op. cit. De Graciela Viard Rodríguez, "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en un nivel básico" y de Lucila R. Galván y Héctor Álvarez, "Historia e identidad". Ambos estudios en La enseñanza de Clio. Op. cit. p. 223-230 y 231-238, respectivamente.

caso-. Sólo así será posible establecer aquellas pautas de acción que logren eficazmente dicha reivindicación y asimismo, encaminar la didáctica de la historia en un terreno más práctico y vinculado con la realidad que le corresponda.

No sólo tendríamos que empezar a romper el rechazo que gran parte de los alumnos manifiestan hacia la historia sino también a recuperar, fortalecer y preservar el sustento -humano y científico- que ésta tiene como base para la comprensión, aceptación y/o transformación consciente de nuestra realidad en relación con el devenir. "Es justamente hoy cuando desde el campo de la historia debemos rescatar nuestra disciplina de los esquemas en que ha quedado atrapada para ser capaces de estudiar, según propone Fontana, cómo se han formado las sociedades humanas, sin que los parámetros se establezcan en función de los avances tecnológicos, sino en relación con las metas alcanzadas en la satisfacción de las necesidades colectivas, incluyendo entre ellas la de la liberación de toda forma de opresión."<sup>1</sup>

Esas son otras de las razones que guían el desarrollo del presente trabajo y en el que se desea plantear precisamente cuál es el carácter de los contenidos históricos que se enseñan a través del libro de texto gratuito para la educación primaria. Se pretende, a la vez, señalar el sentido que se le confiere a la historia, más aún cuando son pocos los estudiosos que han tratado de aproximarse a tales aspectos a pesar de las inquietudes que

-----

1. Graciela Viard Rodríguez. "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico en: La enseñanza de Clio. Op. cit., apud Josep Fontana. Historia. Análisis del pasado y proyecto social: p. 227.

se han dejado sentir y expresar -a través de la prensa, la radio, la televisión y reuniones varias-, ante cada nueva edición de los libros de texto de historia, sobre todo cuando son resultado de supuestas acciones de "reforma y modernización" educativa.

El trabajo deja un poco de lado el planteamiento de propuestas y sugerencias para mejorar, u organizar, la enseñanza de la historia en el nivel de educación básica; la suma de dichas propuestas, aún cuando no resulten ser exactamente de carácter teórico, requieren no sólo de una experiencia directa en la práctica escolar de las escuelas primarias, de mayor profundidad teórico-metodológica, e incluso, de una labor colectiva entre especialistas de disciplinas que atienden la problemática que implica todo proceso educativo.

Cabe aclarar que en ningún momento ha sido mi intención poner en discusión los aspectos técnicos y metodológicos implicados en el proceso de enseñanza del conocimiento histórico en el nivel de educación primaria. Indudablemente sí influyen, pero requieren de un tratamiento especial y aparte. No es el caso hacerlo aquí en un trabajo donde -como ya se dijo- sólo se analizan los contenidos históricos de aquellos libros.

Tampoco intento poner en tela de juicio el grado de validez acerca de que se enseñe dicho conocimiento en las escuelas pri-

- 
1. Al respecto, el Consejo Nacional Técnico de la Educación ha editado publicaciones especiales en las que se ha abocado a compilar información hemerográfica a través de la cual se advierte la justificación y defensa de los textos. En el otro sentido, es decir, de denuncia y rechazo de los mismos, Lorenza Villa lever en Los libros de texto gratuitos incorpora también abundantes datos.

marías. Al contrario, intento dar razón y prueba de su necesidad. La experiencia cotidiana demuestra que de todas maneras el niño mexicano está "aprendiendo" historia. Los discursos políticos, los programas de radio y de televisión ("comics", telenovelas y otros), los suplementos para infantes que ofrece la prensa, las conmemoraciones cívicas son, entre otras, pruebas fehacientes de dicha situación. A través de esos medios, al niño se le convierte en un receptor pasivo de los valores que ahí se transmiten.

El sentido humano y científico del saber histórico -ya tantas veces mencionado-, no sólo debe procurarse a una parte de la sociedad sino a todos sus miembros en general; más ahora cuando estamos expuestos y somos testigos de un contexto donde el imperialismo cultural que propaga el sector dominante refleja con mayor intensidad su deseo de hacer del hombre en general -desde el que es niño hasta el que es anciano-, un ser meramente consumista y sin conciencia. "En los programas de televisión, en las historietas o 'comics', en las revistas populares, priva el presentismo y se olvida no sólo el pasado sino toda relación de antecedentes, secuencia y consecuencia, desarrollo y causas necesarias y determinantes. Por lo mismo, el pasado no cuenta ni como fundamento ni como origen; el acontecer es el diario transcurrir de lo fortuito, del azar; el hombre y la sociedad no pueden comprender, y mucho menos conducir, los acontecimientos que se producen de manera fatal, ajena, inesperada e inevitable ..." <sup>1</sup> Además, hay que tomar en cuenta que en los

-----  
1. Andrea Sánchez Q., Reflexiones ... Op. cit., p. 62.

mensajes de aquellos medios también predominan elementos arquetípicos que se contraponen: bueno-malo, bello-feo, justo-injusto, orden-desorden, sumisión-transgresión, etcétera, los mismos que el niño ya ha captado desde antes de ingresar a la escuela; justamente con esa carga, y la que le proporciona el resto de su contexto, se enfrenta al conocimiento de su pasado en el ámbito escolar y con esos 'moldes' pretende entenderlo, amén de los propios que en el mismo pueda adquirir. Esa situación es la que también hay que contrarrestar con una actitud diferente, más humana, que haga concebir al niño que él, como su familia, sus compañeros, su comunidad, su nación y la sociedad toda, forman parte de un proceso en el que todos igualmente participan, que los cambios que se dan en su entorno no son por azar y voluntad de unos cuantos 'super-hombres' sino de la participación conjunta que no puede calificarse de 'buena' o de 'mala' si se comprende que, como parte de una sociedad, tenemos ciertas aspiraciones que se reflejan en lo que nuestros antepasados han hecho, lo que nos heredaron y lo que estamos haciendo. En suma, que el niño se involucre en su propia sociedad al iniciarse en el terreno de la comprensión, después en el de la crítica y finalmente en el de la participación social.

A lo anterior, es posible agregar la necesidad de crear y/o mantener en la sociedad mexicana un espíritu nacionalista que pueda afrontar aquella acometida cultural, no en el sentido de "cerrazón" o agresión a lo que viene de fuera, a lo que pudiera ser extraño, sino en el de hacer ver a cada mexicano -desde que es niño- que somos parte de un contexto que es producto de un proceso histórico social -"siempre cambiante y nunca

rígido"- que nos identifica como miembros de una colectividad y, por ende, nos permita sentirnos capaces de dar continuidad o de transformar, por lazo común, un destino igualmente común, pero que finalmente se vincula con el de las demás naciones cuando los intereses que se persiguen tienen que ver con la satisfacción de necesidades colectivas. Se pretende, pues, que al mismo tiempo comprenda el desarrollo de las demás naciones para procurar así un estado de convivencia, solidaridad y respeto mutuo frente a ellas y sus propias manifestaciones.<sup>1</sup> Esa sería una manera de garantizar una relación internacional, universal, basada en una plataforma realmente humana y no en la imposición de formas ajenas guiadas por intereses económicos dominantes que sólo nos han llevado a conflictos como los que presenciamos día a día.

La historia y su conocimiento tienen un sentido que rebasa la individualidad del hombre porque le permite concebirse como miembro social en cuanto que sus actos no son actos que quedan en el vacío sino que se integran al quehacer de la comunidad de la que forma parte, no sólo a nivel local sino también nacional y universal. Tan grandes son los propósitos que el historiador debe tratar de lograr, por más que se le acuse de ser un portador de lo que de nada sirve. El arquitecto, el médico, dejarán la huella de su profesión -no menos humana cuando se ejerce con el espíritu de verdadero servicio-, en un edificio o una vida rescatada de la muerte, según sea el caso; el historiador tendrá que hacerlo al nivel de una conciencia que funja como punto de parti-

1. Cfr. Josefina Zoraida Vázquez, Nacionalismo y educación ...  
Op. cit., p. 7-21.

da para alcanzar de manera participativa los más caros anhelos de superación y transformación social.

"... El conocimiento de la historia tendría que ser común a todos los hombres y mujeres, independientemente de los oficios que ejerzan, el grado escolar que alcancen, la edad que tengan y la clase social en que se ubiquen. De ahí la importancia que adquiere la difusión del conocimiento histórico sea en su forma estrictamente escolar -en lo que pueden entenderse formalmente como 'enseñanza de la historia'- o en cualquier otra forma de comprensión, proyección y análisis bien sea a través de los medios de difusión de masas, las conferencias, los artículos, los libros, los museos, el cine, el teatro o los que se quieran proponer."

Habría que empezar por poner en evidencia las versiones rígidas existentes, los mitos, "las mentirillas", lo que se niega, se oculta o se inventa; esto es, explicar a qué propósitos responden o han respondido en su momento para que se comprendan y se asuman o descarten y luego, asumir una historia lejos de lo trivial en la que quepan las causas, consecuencias, relación y sentido humano que hay en las grandes transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales.

¿Tendría que ponerse en duda el hecho de que se enseñe historia en las escuelas primarias de nuestro país? ¿Habría algún motivo por el que pueda negarse la validez de un análisis

1. Andrea Sánchez Q., Reflexiones... Op. cit., p. 58.

de los contenidos históricos que se enseñan, en dichas escuelas, a través de los libros de texto? La respuesta tendría que darse en función de un punto de vista que parta de la certeza que se tenga acerca de la función de la historia y del papel que puede tener entre la sociedad que recibe esos textos.

Creo que lo más válido y aceptable sería que se exigiera una labor comprometida que, con fundamentos lo más precisos que se pueda, sea capaz de ofrecer nociones que indiquen cuál es el estado que guarda el conocimiento histórico que se difunde en dichos textos; el "qué" y el "para qué" de tal conocimiento y por supuesto, las propuestas, alternativas y sugerencias que pueden plantearse para preservar, superar y/o transformar -en la medida de lo posible-, los criterios establecidos en los famosos textos.

CAPITULO 3.  
CONTEXTO, POLITICA EDUCATIVA DEL ESTADO MEXICANO Y ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS: 1917 - 1959.

Reitero mi posición acerca de que el conocimiento del pasado, especialmente el que se transmite en el ámbito escolar, es objeto de manipulación por parte de los grupos en el poder en los momentos críticos para su estabilidad, esto es, en un contexto en el que parecen predominar tensiones sociales, crisis económica y desgastes políticos que necesariamente ponen en riesgo su posición hegemónica. Sin embargo, hay que reconocer que el mismo caso puede presentarse también en los momentos que se generan cambios radicales contra un orden establecido; en esos casos lo más probable es que se desarrolle una tendencia que plantee nuevos enfoques y versiones que pongan en entredicho el sistema sobre el cual se obtuvo el triunfo.

Desde luego que las acciones no se reducen a esos aspectos, más bien forman parte de todo un conjunto de acciones políticas, económicas y sociales de entre las cuales se desprenden precisamente las relacionadas con el ámbito escolar en general y la propia enseñanza de la historia en particular.

No son pocos los estudios que han tratado de llamar la atención acerca de cómo es que los proyectos, objetivos, organización e instrumentación de la política educativa del Estado -entendido éste como una institución para el ejercicio del poder en función de los intereses del grupo dominante-, se promueven bajo la forma de pretendidas "reformas" educativas como consecuencia de los cambios en la economía, la sociedad y la

---

1. Vid supra: p. 23 - 26.

política; "las reformas del sistema educativo pueden ser en reacción a un posible peligro de trastorno social" <sup>1</sup> y también como resultado de la imposición de un nuevo orden. En el fondo, representan medidas que intentan preservar la hegemonía ideológica, o sustituirla y transformarla, como garante de la estabilidad, reproducción y/o legitimidad del grupo dominante. Son medidas que se programan bajo supuestas reformas y modernizaciones educativas que más parecen asociarse a momentos de crisis e inestabilidad amenazantes para dicho grupo que a los proyectos de sociedad con que las justifican.

En esas circunstancias, las disposiciones en torno a la enseñanza de la historia escolar no son menos ajenas al caso; los planes y programas que reglamentan sus objetivos, contenidos y métodos, entre otros aspectos, los instrumentos a través de los cuales se difunde -los manuales, por ejemplo- son algunos de los elementos que aparente o efectivamente se sujetan a revisiones y/o modificaciones e innovaciones.

Por esa razón creo que el papel que la enseñanza de la historia escolar ha tenido y tiene, así como las modificaciones a que se ha visto sujeta, pueden analizarse a la luz del sistema educativo en que se inscribe, los propósitos que al respecto manifiesta el Estado -explícita e implícitamente- y la manera como el contexto incide en sus proyectos; es decir, a partir de la interrelación que se establece entre todos esos elementos.

-----  
1. Martín Carnoy. Op. cit.: p. 327. Vid Fernando de Azevedo. Op. cit.: p. 169-170, passim.

Para el caso de la política educativa y la enseñanza de la historia en México, un estudio así es posible dadas las características de nuestro sistema escolar: el carácter actual de la educación pública nacional, la que el Estado organiza e imparte en nombre de la sociedad mexicana, empezó a definirse a partir de los primeros años de independencia del país; desde entonces la educación en México ha sido creciente y primordialmente una función de estado. En efecto, la legislación educativa que comenzó a proyectarse en las primeras décadas independientes del siglo XIX, y a constituirse más tarde en la segunda mitad del mismo siglo, permitió que el nuevo Estado asumiera gradualmente el control del ámbito educativo escolar bajo propósitos que ha establecido, puntualizado y consolidado paralelamente a las circunstancias de nuestra historia. Así pues, es posible advertir que la definición de los objetivos del sistema educativo nacional, su organización, instrumentación y realización, ha tenido que pasar por distintas etapas de desarrollo en consonancia con el proceso histórico del país y en forma paralela, los propios que se han asignado a la historia que se enseña en el ámbito escolar, así como los esfuerzos para consumarlos.

Debido a razones de espacio, pero principalmente a que ya existen estudios que permiten hacer un seguimiento de la trayectoria que en esos términos ha tenido lugar, he optado por descartar las referencias correspondientes al lapso de 1821 a 1917 y abocarme tan sólo al periodo que va de 1917 a 1959; desde el término de la Revolución Mexicana, momento en que gran parte de

las bases del sistema educativo y la enseñanza de la historia ya se encontraban establecidas, hasta el tiempo en que se decretó la implantación del libro de texto gratuito para los alumnos de las escuelas primarias, medida a través de la cual culminaron los proyectos destinados a asegurar y regular la difusión uniforme y sistemática del conocimiento histórico. Hasta la fecha -más que las conmemoraciones cívicas, textos de historia regional o ediciones monográficas-, el libro de texto gratuito es pilar importante sobre el cual se construyen gran parte de las naciones históricas alienantes entre la niñez mexicana de las escuelas primarias, si bien hay que reconocer que al mismo tiempo es una alternativa interesante, por las implicaciones que dichos textos pueden llegar a tener en la formación de una conciencia social homogénea que permita la cohesión nacional entre una población tan diversa como la nuestra. Anteriormente, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, ya se habían dado los primeros avances en la conformación de una estructura jurídica e institucional encargada de normar la enseñanza de la historia en el nivel de educación primaria: leyes que prescribieron su enseñanza, programas de estudio que se intentaron aplicar a nivel nacional de manera uniforme -resultado del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889-, planteamiento de métodos. En fin, acciones que en su conjunto fueron justificadas con la necesidad de fomentar la unidad nacional que, según aquellas generaciones, era necesario promover como base del desarrollo que de hecho se requería para el país. Como se verá en las siguientes líneas, al iniciar el siglo XX, la política educativa y los fines de la enseñanza de la historia siguieron

defendiéndose más o menos en el mismo sentido, si bien es verdad que por las propias circunstancias históricas se distinguen nuevos elementos que pueden advertirse en el mismo discurso y acciones de Estado, como es el caso de la implantación del libro de texto, la permanencia de esa disposición y las modificaciones que se han hecho a los contenidos del mismo.

### 3.1 EL CONTEXTO HISTORICO NACIONAL DE 1917 A 1959.

Ahora bien, por lo que respecta al contexto, de manera general puede decirse que el periodo inmediato que sucedió al finalizar el movimiento armado de la Revolución mexicana se caracterizó -hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas-, por un proceso de reestructuración que en todos los terrenos de la vida nacional siguió definiéndose en torno al mismo proyecto histórico que por fin había logrado su más firme despegue con el recién destruido régimen porfirista: el desarrollo del capitalismo. Entre otras cosas, había que superar la recesión económica provocada por el conflicto revolucionario, los problemas que se suscitaron con el grupo eclesiástico que se oponía a la nueva Constitución, enfrentar la efervescencia política de los distintos grupos sociales y las pugnas entre los caudillos cuyos intereses personales se manifestaron incluso en sus intentos de reelección una vez que llegaban al poder.

Sin embargo, en el proceso de reestructuración se irían conformando nuevos aspectos que favorecieron el impulso del mismo proyecto capitalista y que incluso han destacado en gran medida como parte del carácter de las últimas dos décadas que particu-

laramente se tratan en el presente.

Por lo que toca a la política, entre dichos aspectos se halla el de la constitución de un nuevo orden institucional por el cual el Estado no sólo fortaleció el poder del Ejecutivo sino que también adquirió un papel decisivo en la organización y dirección de los asuntos nacionales.<sup>1</sup> Por ejemplo, ante la urgencia de crear las condiciones de estabilidad social y conciliación de clases, necesarias para lograr el objetivo de reconstrucción económica, atendió los intereses que representaban las diversas demandas políticas y sociales de la burguesía triunfante de la que surgió y en la que se apoyaba, así como de los trabajadores y campesinos que habían participado en la lucha revolucionaria; inicialmente, mediante la formación de una estructura jurídica constitucional que expresara dichas demandas -aunque fuera teóricamente-, tal como lo demostraban los artículos 3<sup>o</sup>, 27<sup>o</sup>, 28<sup>o</sup> y 123<sup>o</sup>; más tarde -y especialmente con la política social de Cárdenas-, a través de la configuración de una política corporativista por medio de la cual el mismo Estado controla, regula, integra y dirige las exigencias de los diferentes sectores sociales valiéndose de los órganos de representación política de los mismos -confederaciones, sindicatos, asociaciones, partidos políticos, etc.-. Con esos elementos, el Estado se ha conducido como mediador y regulador de los conflictos sociales de tal manera que se constituye a la vez en un dique contra toda clase de explosión social que ponga en

-----  
1. Véase Arnaldo Córdova. La formación del poder político en México, 18a. ed., México, Era, 1993: passim.

riesgo su hegemonía; ha complementado su papel con la promoción de reformas políticas, la concesión de ciertas demandas a los trabajadores, la creación de instituciones de asistencia social y la ampliación del sector de la educación pública, entre otras acciones, pero sin ceder el poder real y al garantizándose en cambio el consenso necesario que le ha fortalecido su papel rector. Al mismo tiempo, todo ello le ha permitido orientar la economía del país hacia el modelo capitalista con el obvio beneficio para el grupo dominante del cual forma parte y la parcial satisfacción de las exigencias del resto de la sociedad, situación ésta que es evidente a través de las continuas movilizaciones de protesta -obrera y campesina- que se llevaron a cabo en el periodo que aquí se reseña. En realidad, con la nueva relación entre el Estado y los grupos populares, el sistema de dominio y explotación que implica el proyecto del grupo en el poder solamente se volvió más discreto y quizá de mayor control. Los grupos trabajadores continuaron siendo el sector sobre el cual pesaron los sacrificios sociales que tuvieron que hacerse en el proceso de reestructuración -bajos salarios, miseria, servicios públicos deficientes, etc.- y más aún hacia la cuarta década de este siglo, cuando el Estado definió un abierto apoyo al desarrollo de la industria.

Sin duda, otro aspecto innovador en el carácter del proceso de reestructuración que sucedió a la Revolución ha sido el de la formación del Partido Nacional Revolucionario en 1929. Lo que en un principio se justificó como una vía para la estabilidad política y reconstrucción del país, que canalizara las diversas posturas de los diferentes caudillos revolucionarios y parti-

dos políticos que actuaban en el escenario nacional, se expresó al poco tiempo como el instrumento político por el cual el grupo dominante aseguró el monopolio y la centralización del poder, la continuidad de sus proyectos capitalistas y, la obvia consolidación de planes a largo plazo para lograrlos, aun con las modificaciones doctrinarias que tuvo al adoptar los nombres de Partido de la Revolución Mexicana en 1938 o Partido Revolucionario Institucional en 1946. Todo esto, con el supuesto consenso que se adjudica a través del proceso electoral en que se decide la sucesión presidencial, principalmente, y de sus organizaciones filiales, aparentemente representativas de los intereses de las distintas clases que las conforman.

El proceso de reestructuración no dejó de abarcar el terreno económico-administrativo ya que también se establecieron los mecanismos previos para favorecer la formación de instituciones necesarias en la integración de una economía de mercado. En este caso, el papel del Estado fue también relevante; ante el propósito de preservar el poder y ante la ausencia de una burguesía autosuficiente, o algún otro órgano capaz de aglutinar bajo su dirección un proyecto autónomo semejante -por las características históricas de nuestro subdesarrollo y dependencia-, dicho Estado contribuyó decididamente en la organización e instrumentación de aquellos mecanismos al promover la creación de instituciones de crédito -el Banco de México en 1925 y Nacional Financiera en 1934, por ejemplo-, al decretar la expropiación de la industria petrolera en 1938, al nacionalizar la industria ferrocarrilera en 1938, y la de generación de

energía eléctrica -concluida en 1960, por mencionar algunos casos. Amén del amplio poder de intervención que adquirió en la economía nacional, especialmente en los sectores de producción estratégica, el Estado tuvo así la posibilidad de sustentar en sus manos una base productiva que fue ampliando con el establecimiento de nuevas empresas públicas y que le permitió, al mismo tiempo, convertirse en el abastecedor de créditos y materias primas baratas para los sectores de la burguesía empresarial pero también en el principal promotor, rector y protector de la política económica, funciones que en su conjunto dinamizaron y complementaron el rumbo capitalista del país en estrecha relación con el sector privado que desde luego se conducía bajo la misma línea.

"Para 1940, el Estado nacional burgués se había consolidado plenamente, con un régimen presidencialista y corporativo, como el árbitro supremo que dirime los conflictos clasistas y como la principal palanca de dominación y acumulación. Investido de esta fuerza política y económica, el Estado reorienta el curso de la economía del país hacia la fase industrial. Su objetivo primario, como queda plasmado en la política económica y en su papel productor de bienes materiales, es el de impulsar la industrialización, en beneficio del sector privado."

Esas fueron las bases para que en este siglo, el país experimentara gradualmente la transición de una economía orienta-

-----

1. Elsa Gracida y Esperanza Fujigaki. "El triunfo del capitalismo" en: México, un pueblo en la historia, 5. Nueva burguesía (1938-1957), Enrique Semo, coord. 3a. ed. México, Alianza Editorial, 1991. p. 15.

da a la exportación de productos agrícolas y mineros, al autoconsumo -con un reducido mercado interno-, y de beneficio casi exclusivo para los inversionistas extranjeros, a otra de carácter predominantemente industrial, mercantil, de resultados favorables para las minorías capitalistas del país (grandes empresarios y burocracia política) si bien es verdad que el capital extranjero siguió ejerciendo un papel preponderante vía deuda externa e inversiones directas, como es el caso de las que llevan a cabo las empresas multinacionales.

Amén de otras características vinculadas a la particularidad de los fenómenos que se presentaron en el curso del proceso histórico previo a 1940 -los efectos de la lucha armada y de la crisis mundial de 1929, la lucha cristera, por ejemplo-, el fenómeno del impulso capitalista en general y de la industrialización en particular, logró sustentarse entre 1940 y 1970, en el llamado modelo desarrollista que en su primera fase (1940-1955) se tradujo en una política de "sustitución de importaciones" y en otra de "estabilización" en su segunda fase (1955-1970).<sup>1</sup> Por lo que toca a la primera, se esperaba que al sustituir la importación de bienes de consumo perecederos e intermedios -que en adelante tendrían que producirse en el país-, por la adquisición de bienes de capital -maquinaria, repuestos, técnicas de producción, etc.- no sólo se conseguiría la modernización del sistema de producción, su diversificación y la

1. El discurso político convirtió en argumento central el propósito del "desarrollo" y en su nombre se aplicaron medidas que favorecieron en forma privilegiada a los grupos empresariales, más modestamente a la clase media en ascenso y en menor medida a los grupos campesinos y obreros.

ampliación del mercado interno, sino también el establecimiento de las bases de un modelo de acumulación capitalista que estuviera en manos de empresarios nacionales y que eliminara la dependencia con los mercados externos. Esta vez, las circunstancias internacionales generadas por la Segunda Guerra Mundial se sumaron a las condiciones que favorecieron esos propósitos ya que el país pudo exportar alimentos y materias primas requeridos por las naciones en guerra -especialmente a Estados Unidos-; esta situación permitió a los grupos dominantes aumentar los ingresos necesarios para consolidar la realización del proyecto. El Estado por su parte contribuyó, entre otros aspectos, con una abierta política proteccionista, de tarifas y precios bajos, de estímulos fiscales -exención de impuestos-, de control de salarios y con la realización de grandes obras de infraestructura, más aún cuando se presentaron los desajustes ocasionados por el término de la Segunda Guerra -descenso de las exportaciones-; hubo la necesidad de enfrentar las contradicciones propias de la debilidad económica del país cuyo grupo empresarial -incluyendo al Estado- no pudo sostener el financiamiento interno suficiente para la total modernización de la estructura productiva; hacia 1950, la elaboración de bienes de capital había evolucionado lentamente y la nación apenas alcanzó a producir bienes de consumo para el interior. Por ello, el fuerte crecimiento que se registró en el período de la primera fase de industrialización, y que sólo favoreció al grupo dominante, se generó a costa de un proceso inflacionario, de devaluaciones en 1948 y 1954, del descuido de una parte del sector agrario, del

desequilibrio presupuestal y de la balanza comercial, de un mayor endeudamiento con el exterior, de la creciente participación del capital extranjero en el sector productivo y del consecuente deterioro del poder adquisitivo de los grupos populares, por mencionar los aspectos más ejemplificativos.

Asimismo, las bondades del modelo se pusieron en entredicho al provocar la aparición de fenómenos políticos y sociales como el autoritarismo de Estado -al convertirse en protector de los empresarios y represor o regulador de las demandas y denuncia de los grupos populares-, la excesiva migración del campo, una política de control de salarios, la migración urbana y la desigualdad social más aguda.

Esas situaciones en su conjunto finalmente no sólo tendieron a contraer el mercado interno y a deteriorar los niveles de vida del sector mayoritario sino también a generar una creciente inconformidad social entre el grupo de trabajadores decididos a encontrar soluciones a sus demandas salariales y de democracia política, actitud que incluso mermó la confianza que el sector privado tenía en las políticas de desarrollo establecidas por el gobierno. Como resultado, entre 1954 y 1955, dice Roger Hansen, se dió una "crisis de confianza" entre todos los sectores de la sociedad y que era probable que en ninguna otra época, desde que el PRI habla asumido el poder en la presidencia y la política mexicanas, "haya habido críticas tan francas y tan severas sobre el sistema gubernamental del momento".

1. Roger D. Hansen. La política del desarrollo mexicano. 19a. ed. trad. del inglés por Clementina Zamora, México, Siglo Veintiuno Editores, 1990: p. 71

Frente a ese cuadro de situaciones, el Estado decidió instrumentar un conjunto de reformas y acciones que le permitieran asegurar la continuidad del programa de industrialización nacional. Así fue que se inauguró, hacia 1955, la segunda fase de desarrollo -la de "estabilización". Para su ejecución, se renovaron las condiciones necesarias para lograr la estabilidad en los terrenos económico y social, concretamente en los que sobran las evidencias de la debilidad de su proyecto.

En esos términos, en el sector productivo se agudizaron las tendencias de la primera fase a pesar de que el Estado -con su tradicional política proteccionista- buscó ahora estabilizar los niveles de capitalización, tasas de interés, precios y salarios, entre otros indicadores, mediante el reemplazamiento de crecimiento con inflación y devaluación de la fase anterior por otro de estabilidad cambiaria y sin inflación. El objetivo se logró, la industria creció y adquirió un mayor predominio, se amplió la modernización de la agricultura comercial de exportación y la inversión privada aumentó en proporción más elevada que la del Estado, si bien es cierto que éste continuó con la realización de obras de infraestructura y con el apoyo a la iniciativa privada mediante subsidios, créditos y materias primas a bajo costo, entre otros estímulos para cuyo sostenimiento se vio obligado a obtener recursos mediante el incremento de la deuda externa, el control de los recursos bancarios, así como a adoptar una política de mayor apertura a la inversión extranjera -la que obviamente se abocó a las actividades más rentables.

Más todavía, contra la amenaza de los movimientos reivindi-

cativos de la clase trabajadora -más radicales hacia la década de los sesentas-, y en su propósito por no alterar la realización de su proyecto capitalista, el Estado adoptó una política anti-popular más rígida que se expresó en la aplicación de topes salariales; control corporativo de sindicatos y organizaciones campesinas; hostigamiento y represión violenta de las movilizaciones populares -como la del movimiento de maestros en 1958, la de ferrocarrileros en 1959, la de los médicos en 1965 y la de los estudiantes en 1968; violación de derechos civiles, y predominio del sistema de partido único, por mencionar algunos de los fenómenos más relevantes.

Con todo, el aparente éxito del modelo desarrollista nuevamente quedó en entredicho al finalizar la década de los sesentas cuando el descrédito político, el descontento social y el proceso inflacionario eran casi incontenibles. La desigualdad regional, los desequilibrios entre el campo y la ciudad y el enriquecimiento desmedido de unos cuantos se conjugaron con la marginación y pobreza de los más, con el desempleo. Así habían transcurrido tres décadas del llamado "milagro mexicano" con que se identifica al modelo desarrollista.

- 
1. Muchas son las obras que estudian el carácter de este periodo; en el caso particular se consultaron especialmente las obras de México, un pueblo en la historia. Enrique Semo, coordinador, Vols. 4 - 7, México, Alianza Editorial Mexicana, 1989, (El libro del bolsillo). Item Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer. A la sombra de la Revolución Mexicana, México, Gal y Arena 1989. Asimismo, Fernando Carmona, et. al., El milagro mexicano, 14. ed., México, Nuestro Tiempo, 1988.

### 3.2 LA POLITICA EDUCATIVA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS, 1917 - 1959.

En el marco de ese contexto, y por lo que toca al terreno cultural, el fortalecimiento del poder del Estado se hizo patente en la cada vez más amplia absorción de las acciones e instituciones educativas. Con la investidura política y económica que había adquirido hacia la cuarta década, dicho Estado logró articular también un programa más sólido de ideologización proyectado especialmente en el terreno de la educación escolar. Si en la etapa previa a 1940 hubo un proceso de rectificación y reconstrucción de la política educativa, en el periodo siguiente se gestó un proceso de verdadera expansión cuyo carácter continuó orientándose, como en las primeras décadas del siglo, bajo el propósito de que la educación del pueblo fuera -en gran medida- el nutriente de valores, actitudes y aptitudes con las cuales se respaldara la realización del proyecto de sociedad que planteaba el nuevo grupo en el poder, que no difería del que se propusieron las generaciones liberales decimonónicas. Sólo que ahora, la generación post-revolucionaria -como lo dice Zea, no sólo reanudaría la marcha liberal sino que también se preocuparía por alcanzar el equilibrio necesario entre la burguesía nacional y los sectores obrero y campesino.

Otra característica de la política educativa, en el periodo que se trata, fue la de la conformación de una estructura jurídica más sólida -Artículo 3º Constitucional y sus correspondientes Leyes Federales- sobre cuyas bases -reformadas o no-, el

1. Leopoldo Zea. Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana: p. 11.

Estado concreta su plan de acción al tiempo que le permite justificar una actuación más directa y sistemática en el terreno educativo cuando, aparentemente, lo deja intacto o lo nutre de reformas congruentes -según lo plantea-, con las necesidades sociales que impone el contexto. En ese mismo sentido, la política educativa ha agregado a su tradicional componente ideológico -el nacionalismo-, otros ingredientes que tienen que ver con la idea de una educación crítica, científica, popular, que permita la participación consciente en la transformación social así como la movilidad y el ascenso social.

La amplitud del conjunto de las acciones educativas en el periodo que va de 1917 a 1959 hace que parezcan muy complejas y diversas. Sin embargo, su desarrollo, características y tendencias en general, permiten reconocer que han formado parte sustancial de la estructura socio-económica y política con la que a la vez interactúa al recibir de ésta exigencias y orientaciones que orillan al principal promotor educativo -el Estado- a modelar la organización de dichas acciones, pero sin perder de vista su objetivo central; asimismo, es innegable que las potencialidades y limitaciones del sistema educativo que se instrumente repercuten de variadas formas en aquella estructura, lo cual resulta difícil de cuantificar cuando se trata de los efectos ideológicos que puedan resultar.

- 
1. La otra parte del problema, por ejemplo, ha sido atendida por no pocos investigadores de la educación empeñados en demostrar -a través de datos estadísticos, incluso- las

Visto en el sentido de su desarrollo, carácter y tendencias, creo que es posible advertir tres momentos de la política educativa en el periodo que aquí se trata: el primero que va de 1917 a 1934, el segundo -transitorio y breve- de 1934 a 1940 y el último que parte de 1940 hasta 1959, año a partir del cual se dio el significativo avance que representó la implantación del libro de texto gratuito. Cabe mencionar que a pesar de que en cada uno de esos periodos destacaron elementos notables, por la forma como se integraron y actuaron frente a su realidad, gran parte de los componentes doctrinarios que se defendieron ya se habían definido en el curso del siglo XIX, principalmente en su segunda mitad: el laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria; la prohibición de que ningún ministro de culto religioso participara en la impartición de clases y fundación de escuelas; la enseñanza pública como función exclusiva del Estado; su facultad para inspeccionar las escuelas particulares y establecer instituciones de educación. La diferencia es que dichos componentes ahora se encontraban consignados en los Artículos 3º, 31º y 73º -fracción XXV- de la Constitución de 1917, y así continuaron pese a las reformas que se hicieron al primero de éstos en 1934 y 1946, incluyendo la más reciente de 1992, y las que

-----  
...Continued...

espectativas de ascenso social y/o de desarrollo nacional que realmente ofrece el sistema educativo.

se efectuaron al Artículo 73<sup>o</sup> en 1921 y 1934.<sup>1</sup>

Así pues, entre 1917 y 1934 se manifestó un impulso de reconstrucción y rectificación que tuvo su mayor expresión con el vasconcelismo entre 1921 y 1925 siendo José Vasconcelos rector de la Universidad Nacional<sup>2</sup> y, más tarde, titular de la Secretaría de Educación Pública, institución para cuyo establecimiento se encargó de argumentar las ventajas que significaría en la labor educativa del Estado.<sup>3</sup> En términos generales, e independientemente de los otros terrenos que abarcó el ideario de Vasconcelos, puede decirse que su mayor contribución en la política educativa fue la de haber consagrado el rasgo popular y nacionalista de la educación, por basarse en la defensa del mestizaje cultural que el pueblo mexicano había heredado de su pasado prehispánico y colonial, y de la necesidad que había de superar la marginación y analfabetismo a que estaba sometida gran parte de la población, principalmente los núcleos indígenas. "La educación sería la única vía eficaz de la unidad nacional y el ejercicio

-----

1. Vid Carlos Alvear Acevedo, La educación y la ley..., México, Jus, 1963. Item Francisco Larroyo, Historia comparada de la educación en México, 20a. ed., México, Porrúa, 1988. Fernando Solana, et. al., Historia de la educación pública en México, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
2. En ese momento este era el puesto de mayor jerarquía en el sistema educativo nacional.
3. El gobierno de Venustiano Carranza se había encargado de suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes establecida en 1905 por Justo Sierra. En su lugar -según se dispuso- cada Ayuntamiento se haría cargo de atender el asunto de la educación. A partir de su fundación en 1921, la SEP se convertiría en una institución por la cual el Estado al fin articularía la federalización de su política educativa asegurándose, a la vez, un mayor control en el ámbito educativo.

democrático, porque al tener conciencia de sus fines humanos, el individuo llegaría a participar activamente en la formación de una nueva cultura que exaltaría los más altos valores espirituales. El nacionalismo sería concebido como la realización propia de una civilización creada por la mezcla étnico-cultural." Asimismo, la pedagogía vasconceliana "pretendía transformar a las masas marginadas en grupos de individuos productivos y creadores" que fueran capaces de cubrir las necesidades sociales, políticas y económicas del país.

Con esos propósitos, Vasconcelos -en el corto periodo de sus facultades político-administrativas, impulsó diversos planes de trabajo encaminados a la creación de bibliotecas públicas, misiones culturales, escuelas rurales, escuelas técnicas y, campañas de alfabetización, entre otras acciones. Quizá valdría la pena identificar hasta qué punto el ideal vasconcelista fue un ingrediente más de los propósitos estatistas, si pasó a ser parte de las diversas inquietudes que el Estado capitalizó en sus manos para adaptarlas a sus proyectos, o si fue tan sólo la expresión de una generación con una bandera distinta pero que tuvo la corta oportunidad de llevar a la práctica sus consignas. Y es que en el curso del periodo hasta 1934, finalmente pareció ser otra la tendencia que trascendió -aunque sin despojarse del discurso popular y nacionalista del vasconcelismo: la sociedad mexicana tendría que ser preparada para incrementar la productividad, el bienestar del individuo y el ejercicio de la democracia, dentro de un esquema capitalista y sin importar la formación

-----

1. Martha Robles. Op. cit.: p. 96.

cultural que aquel defendía, es decir, enseñar y alfabetizar para la infraestructura industrial; tal fue la orientación del modelo callista de educación que prevaleció hasta la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia. Esto se refleja -por ejemplo-, en la expansión de escuelas técnicas, si bien es cierto que otras acciones para lograr el objetivo estuvieron continuamente interrumpidas por los conflictos entre el Estado y la Iglesia y la inestabilidad política del periodo.

Otra de las tendencias que fueron perfilándose a principios de siglo fue la que evolucionó posteriormente hacia la escuela socialista instrumentada durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Algunos de los factores que pudieron influir en su conformación son los relacionados con el contexto internacional de crisis generada por la primera postguerra y cuyos efectos se sumaron a una situación nacional caracterizada por el relevante papel político del nascente movimiento obrero, la revolución social campesina y el anticlericalismo radical. Eran, entre otros, factores que ponían en riesgo la realización del proyecto capitalista del grupo dominante que en ese momento trataba de ganar espacios políticos y económicos; así que la propia Convención del Partido Nacional Revolucionario de 1933, se propuso formular -entre las metas del primer Plan sexenal de gobierno- la integración de la escuela socialista. El proyecto alcanzó su máxima expresión jurídica con la reforma al Artículo 3º y su reglamentación en la Ley Orgánica de Educación de 1939. De acuerdo con esas bases, el proceso educativo tendría por objetivo: Preparar a las nuevas generaciones para el advenimiento de un

nuevo régimen social en el que los medios de producción pertenecieran a la sociedad mexicana y encauzar el desarrollo biológico y socialmente útil; el mismo objetivo se señalaba para la educación primaria -así lo señalaba el Plan de acción de la escuela primaria. Sin embargo, como muchos autores coinciden, la nueva política educativa fue muy ambigua, ya que el mismo socialismo genérico del artículo reformado recibió distintas interpretaciones: unos lo asociaban a las doctrinas de la Revolución, otros a los fundamentos del marxismo y unos más, al simple carácter antirreligioso de la época. En medio de la confusión que esa situación provocó, y de la inconformidad que se gestó entre el sector de la Iglesia y grupos de derecha, el gobierno continuó estableciendo más y nuevas instituciones educativas que por cierto no dejaron de tener el rasgo nacionalista y popular, ni el de aquel que expresaba la urgente necesidad de hacer de la educación un medio por el cual se capacitaran individuos para integrarlos al proyecto de industrialización nacional. "El proyecto educativo cardenista no sólo tenía por objeto formar 'cuadros técnicos' en una atmósfera pedagógica disfrazada de enseñanza socialista, como afirman algunos críticos izquierdistas del régimen, sino que tendía a desterrar la 'superstición' y fomentar la enseñanza laica, además de formar una conciencia nacionalista y progresista que reajustara al pueblo mexicano en

-----

1. Vid Ernesto Meneses Morales, Tendencias educativas oficiales en México 1911 - 1934, México, Centro de Estudios Educativos, 1986: p. 106, 214, passim. Item Josefina Zoraida Vázquez, Nacionalismo y educación. Op. cit.: p. 171 - 176.

el proceso de 'modernización'<sup>1</sup> Más todavía: "La educación socialista era parte de la concepción nacionalista del Estado (o sea una concepción que postulaba el equilibrio de las clases sociales) y no era algo que favoreciera a determinada clase social, ni representaba los intereses históricos de la clase obrera. Sin embargo, era una educación en favor de los trabajadores, es decir, su desarrollo tenía como fin 'auxiliar' a las clases laborantes para impulsar su desplazamiento de las formas más atrasadas y bárbaras de explotación a las más modernas"<sup>2</sup>.

La ambigüedad con que se interpretó el proyecto, el descontento social que generó, la radicalización en que podía caer el sector laboral, el peligro de intervención extranjera latente por la expropiación petrolera, así como el del estallido de la Segunda Guerra, cedieron el paso a una tendencia educativa que se antojaba distinta, que comenzó con el decreto de la nueva Ley Orgánica de Educación de 1942 y que se precisó con la reforma del Artículo 3º en 1946. Dicha tendencia orientó su discurso ideológico con el propósito de "unidad nacional" que el gobierno avilacamachista defendió como necesaria para enfrentar el peligro del fascismo y la Segunda Guerra, era el mismo discurso del que se valió para desplegar un ambiente de conciliación nacional, con el desplazamiento de quienes se opusieran al proyecto de Estado; esto, junto con el impulso de la industrialización del

-----

1. Francisco Javier Guerrero. "Lázaro Cárdenas: El gran viraje" en: México un pueblo en la historia, 4: Los frutos de la revolución, (1921-1938). Enrique Semo, coord. 4a. ed., México, Alianza Editorial, 1992, (Libro del Bolsillo): p. 221.

2. Ibidem: p. 222.

pais, influyeron para que se reafirmara -una vez más- el carácter nacionalista de la educación, si bien es verdad que se insertaron en el contenido de su política educativa otros propósitos que pretendían estar a tono con las circunstancias del momento: fomentar el desarrollo cultural íntegro de los educandos dentro de la conciencia de la solidaridad internacional, la convivencia social, la convicción democrática y la confraternidad humana. El propósito de transformación y socialización progresiva y consciente de la riqueza, y los medios de producción que detentaba la Ley de 1939, quedaba descartado por otro que pugna -obviamente-, por la concordia.

Tal sería el marco sobre el cual se asentó la nueva política educativa que partió de los cuarentas. Y si bien es cierto que disminuyó el presupuesto correspondiente, y que los problemas de acceso escolar no fueron solucionados eficazmente -especialmente entre la población rural-, la SEP recobró la estabilidad en el terreno de su competencia y continuó con una obra de expansión escolar en la que mucho participó la iniciativa privada al ser reconocida la "conveniencia" de que participaran en la impartición de la educación, aunque bajo la vigilancia del Estado. De hecho, hasta 1959, no hubo modificaciones de fondo; en el contexto del desarrollo del modelo de "sustitución de importaciones", las diversas acciones que se llevaron a cabo más bien tendieron -con base en esos objetivos- a intensificar la obra material: construcción de más y nuevas escuelas -de todos los niveles y tipos, establecimiento de organismos de administración

1. Vid Alvear Acevedo. *Op. cit.*: *passim*.

y dirección escolar y, en otro orden, recurrentes campañas de alfabetización, superficiales cambios en algunos programas de estudio y varias disposiciones normativas cuyas características tendieron a reafirmar -de manera sistemática- el papel absorcionista e intervencionista del Estado en la educación.

Creo que la implantación del libro de texto único, gratuito, y obligatorio, constituye una más de las acciones que pueden insertarse en ese marco, aunque quizá resulta de las más relevantes -como ya lo señalé-, por el significativo papel ideologizante que pueden tener sus contenidos, se trate de la asignatura de que se trate. En realidad, la supuesta reforma educativa emprendida durante el gobierno de Adolfo López Mateos no implicó un replanteamiento o cuestionamiento de la doctrina de la "unidad nacional" de los cuarentas, antes bien la coronó. Y es que el Estado ahora se autoproporcionaba un eficaz elemento mediante el cual las mentes infantiles de la nación recibirían un mensaje común; la medida implicaba un paso firme en la búsqueda de la ansiada uniformidad que dicho Estado defendía -desde la segunda mitad del siglo XIX-, como necesaria para fomentar la integración y unidad nacional. Los libros de texto, expone el decreto de su implantación, estarían destinados a "desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, muy

-----  
1. Véase por ejemplo Lorenza Villa Lever. *Op. cit.* La autora analiza algunos de los elementos ideológicos que se proyectan en los textos de Lengua Nacional (1960) y los de Español (1972).

principalmente, a inculcarles el amor a la patria, alimentado con el conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país". Indudablemente, era éste un objetivo que no contravenía el proyecto planteado desde el inicio de la década de los cuarentas y más allá, los que el Estado había ido justificando históricamente desde el comienzo de la vida independiente y en forma paralela a las circunstancias nacionales. Ahora se daba un sustancial avance; cualquier intento de uniformidad de conocimientos y de pensamiento, implica en sí mismo un proceso que bien puede contribuir a la cohesión de una entidad social, pero también al refuerzo de ciertas formas de expresión, habilidades, normas y patrones de conducta que el grupo dominante se propone inculcar y afirmar en su intento por legitimar y reproducir su papel hegemónico.

Por otra parte, es significativo el hecho de que el decreto de febrero de 1959 -que formó parte de un conjunto de acciones destinadas esencialmente a planificar a largo plazo el servicio de educación primaria-, se haya ordenado -junto con otras medidas inscritas en una intensa política de beneficios sociales (reparto de utilidades a obreros, fundación del ISSSTE, del INPI, etc.), precisamente en un contexto en el que se veían todavía las muestras del descontento social de la clase trabajadora afectada por las contradicciones del modelo de "sustitución de importaciones". Como en otras ocasiones, justamente cuando existía el peligro de que se alterara el orden establecido, el Estado se disponía a

1. Diario oficial ..., febrero 13 de 1959.

regular los conflictos sociales mediante actos supuestamente reformistas, populares, que bien actúan como medios de control social, político o ideológico, o como paliativo a las demandas de la comunidad.

Durante el periodo reseñado, el Estado mexicano ha ejercido su papel ideologizante de muy distintas maneras: en el terreno educativo lo ha hecho en interrelación con la estructura socioeconómica y política, lo ha justificado con la dinámica y exigencias propias del mismo. Por ejemplo, ante el proceso de industrialización ha fomentado el establecimiento de numerosas y diversas escuelas técnicas; ante las demandas populares ha ampliado servicios sociales como el educativo -en su modalidad escolar y abierto- en la ciudad, en el campo, a los indígenas, a los adultos, a los ciegos, etc.; ante las circunstancias coyunturales que han amenazado su estabilidad ha promovido, entre otras, "reformas educativas" que aparentemente modifican -en teoría- los objetivos, o que los confirman y fortalecen con nuevos instrumentos, como los libros de texto gratuitos.

En el periodo que me ocupa, muchas de las disposiciones en torno a la enseñanza de la historia en las escuelas primarias, conservaron el tono de las que habían logrado definirse en la segunda mitad del siglo pasado: La asignatura se enseñaría en el nivel de educación primaria conforme a un programa general que abarcara a toda la república, el Estado se encargaría de la organización de sus contenidos a través de los programas de estudio correspondientes; asimismo, vigilaría y recomendaría los manuales que considerara pertinentes para que los niños apren-

dieran el conocimiento histórico. Así lo prueba el conjunto de planes y programas de estudio, resoluciones y listas oficiales de los textos recomendados por los gobiernos post-revolucionarios. En el carácter de los mismos, privó la idea de cuidar que la enseñanza de la historia se abocara a fomentar la instrucción cívica y el amor a la patria, sin importar los distintos métodos de enseñanza que se plantearon en algunos de los programas; dichos métodos realmente no implicaban una modificación sustancial de aquel objetivo. En cuanto a la distribución de los contenidos, es notable el precedente que sentó el Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889-90 pues no existen realmente grandes modificaciones, los hechos seguirían ordenándose según se fueron presentando en el tiempo y su estudio se distribuiría de acuerdo con el grado escolar, sólo que ahora se agregaría el tema de la Revolución Mexicana.<sup>2</sup> Si acaso hubiera algún cambio que destacar, éste sería el que sobrevino con los programas de 1935 de la escuela socialista ya que proponían una interpretación distinta y si bien es verdad que prevalecieron los mismos contenidos, la historia supuestamente tendría que

-----

1. Vid Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas oficiales en México: 1911 - 1934. op. cit.: passim. Ítem Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas oficiales: 1934 - 1964. México, Centro de Estudios Educativos / Universidad Iberoamericana, 1991: passim. El autor compila gran parte de estas disposiciones basándose especialmente en fuentes primarias.
2. Vid Rafael Ramírez. "La enseñanza de la historia en las escuelas primarias" en: Rafael Ramírez, et. al. La enseñanza de la historia en México, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1948, (Memorias sobre la enseñanza de la historia): passim. Ítem Josefina Z. Vázquez. Op. cit.: passim.

señalar las contradicciones de la sociedad y mostrar el factor económico que determinaba los acontecimientos.<sup>1</sup>

Por circunstancias ya referidas, el proyecto de educación socialista fue desplazado para ceder paso a la escuela de la unidad nacional. Los programas de educación primaria de 1941, 1944 y 1957 que le sucedieron a aquel proyecto volvieron a tomar el rumbo anterior. Sus planteamientos no difieren mucho entre sí, en su conjunto constituyen el antecedente inmediato del cual se tomaron las bases para la organización general de los libros de texto gratuitos; los de 1944 -elaborados para mejorar los de 1941, señalan como finalidad de la historia, el desarrollo de una actitud de comprensión hacia otros pueblos, solidaridad y responsabilidad colectiva, tendiente por supuesto, a lograr la famosa unidad nacional.<sup>2</sup> Los programas de 1957, que retomaron muchas de las características de los de 1944, se organizaron en el marco de la misma política educativa emprendida al iniciar la cuarta década y fueron -junto con los de 1960-, la base sobre la cual se estructuraron las Normas y guiones técnico-pedagógicos con que se fijaron los fines y contenidos de los libros de texto.

Con todo, la transmisión de la historia continuó apoyándose en textos elaborados por particulares; sus inquietudes y mensajes relativos al pasado tampoco denotan profundos cambios en relación con los expresados en los últimos años del porfiriismo, a no ser porque en algunos casos se ampliaron con el estudio del proceso

-----

1. Vid Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas oficiales en México: 1934 -1964. Op. cit.: p. 108 - 109, 163.

2. Ibidem: 277 - 280.

revolucionario, o porque reflejan la presión de las luchas entre la iglesia y el Estado, o la influencia de la escuela socialista, o la de la "unidad nacional"; aún más, algunos textos de fines de la dictadura siguieron editándose durante las primeras décadas de este siglo. Así pues, la historia seguiría fungiendo como un medio para fomentar el sentimiento nacional y el civismo mientras que los hechos continuaron tratándose según la posición teórica y/o política de los autores, quienes no dejaron de replantear el origen de la mexicanidad a través del debate entre lo hispánico y lo indígena. En el mismo periodo, es notable -aunque no original- el acento indigenista que defendió la idea de despertar el sentimiento patriótico de los núcleos indígenas mediante relatos biográficos de indígenas que "pudieran darie motivos de orgullo racial y confianza en el porvenir"; para 1940 estos intentos degenerarían en un indigenismo político por la postura demagógica que se ha adoptado en torno a la situación y papel del indígena. Asimismo, continuaron expresándose otras posiciones que buscaron eliminar extremismos, como aquella que distinguía lo mexicano como expresión del mestizaje cultural que se había llevado a cabo entre las manifestaciones del pasado colonial y el prehispánico; la inquietud alcanzó su máxima expresión hacia la cuarta década del siglo, una vez que había cedido terreno la escuela socialista.

El proyecto de educación socialista interrumpió, en cierta forma, la trayectoria liberal-nacionalista que la enseñanza de la historia había tenido hasta ese momento, ya que ésta vio mezclada los ideales nacionalistas con los de reivindicación social que aquella planteaba como uno de sus propósitos. La

consciencia nacional tendria que lograrse con una historia diferente, "verdadera", que tuviera que contribuir a la socialización explicando "el carácter fundamental que en el desarrollo de los procesos tienen los fenómenos económicos y la lucha de clases", que procurara fomentar valores como la conciencia de clase, el anti-imperialismo, la cooperación social, etc.<sup>1</sup> Los eventos históricos se enseñarían de manera que el alumno sabría de lucha de clases, de explotados y explotadores, de medios de producción, de proletariado, hasta el panteón heroico fue abordado con la luz de la doctrina socialista.

La visión nacionalista de tono conciliador recuperó hacia la cuarta década el terreno del discurso que ya se había perfilado en tiempos pasados, si bien es cierto que ahora lo hacía con mayor intensidad. Envueltos en el contexto de la Segunda Guerra, los alumnos se verían imbuidos de un mensaje con alto grado de panamericanismo, y un nacionalismo solidario, a través de temas de historia de América, aunque el empeño principal era el de "fortalecer los lazos de unidad y homogeneizar al país".<sup>2</sup> De ahí que se pugnara por una historia menos polémica y más comprensiva, que uniera, que eliminara extremismos, que no hablara de lucha de clases sino de colaboración de las mismas; la inquietud inclusive se llevó a la mesa de discusiones del VI Congreso de Historia (1943), entre cuyas sugerencias propuso la realización de la Primera conferencia de mesa redonda para el estudio de la

1. Vid Josefina Z. Vázquez. Nacionalismo y educación. Op. cit.: p. 187 - 188.

2. Ibidem: 228.

enseñanza de la historia de México. Entre otras resoluciones, se sugirió que el conocimiento del pasado debía enseñarse para crear el sentimiento de unidad nacional, 'sin deformar la verdad'; los hechos del pasado se estudiarían en relación con la historia universal para lograr la solidaridad humana; se explicarían las estructuras de las instituciones económicas, jurídicas, políticas y culturales 'para formar el espíritu cívico'. Las inquietudes continuaron siendo punto de discusión en otras reuniones como el Primer seminario para el estudio de la técnica de la enseñanza de la historia (1945) y el VII Congreso mexicano de historia del mismo año.

En ese tenor, gradualmente fueron disminuyendo las interpretaciones extremistas o, como lo dice Josefina Z. Vázquez, "se logró la desaparición de los ataques innecesarios"<sup>2</sup> Tal era el ambiente que privaba cuando se decretó la implantación de los libros de texto para los alumnos de las escuelas primarias; a partir de entonces se han distribuido ininterrumpidamente y, sin dejar de ser controlados por el Estado mexicano, han sido objeto de modificaciones que se han justificado en el marco de "reformas" y "modernizaciones" educativas, las mismas que supuestamente se proponen responder a la particularidad de nuestro desarrollo y necesidades nacionales.

Sin duda, en el terreno de la enseñanza de la historia, esa medida ha sido trascendental pues el mensaje de los textos es,

1. Vid Rafael Ramírez. Op. cit. Item Josefina Z. Vázquez. Nacionalismo y educación. Op. cit.: p. 245.

2. *Ibidem*: p. 291.

sin duda, el fundamento sobre el cual se orienta y/o se constituye en gran medida la formación de una cierta conciencia histórica de la niñez mexicana; es la culminación de un proyecto destinado a perfilar un modo de comprender una realidad a través del pasado. ¿Para qué? ¿Para transformar esa misma realidad? ¿Cuál? ¿Para legitimar el orden establecido? ¿Para fomentar el nacionalismo? ¿Con qué elementos?

CAPITULO 4.  
CRITERIOS PARA EL ANALISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS.

4.1 LOS INSTRUMENTOS DE ANALISIS: TITULOS.

La intervención del Estado en el control y señalamiento de manuales escolares para el nivel de enseñanza básica ha sido parte de su política educativa, principalmente desde fines del siglo XIX. Existen datos que refieren y confirman cómo es que dicho Estado, mediante diversos ordenamientos dictados en 1867, 1869 y 1890, ya se habla atribuido la facultad de señalar los libros de texto obligatorios para las escuelas primarias del país. Inclusive, en las disposiciones de 1890, se sugería que los particulares se apegaran a los programas correspondientes para la presentación de los contenidos de dichos textos. Los gobiernos post-revolucionarios también dictaron medidas semejantes; al inicio de cada periodo escolar publicaban una relación de títulos de libros puestos a la venta y que recomendaban como material de apoyo para los alumnos de las escuelas primarias.

En cuanto a la distribución gratuita de los mismos, se sabe que desde la época porfirista se habían llevado a efecto acciones de ese tipo en favor de los alumnos de nivel elemental y que algunos gobiernos post-revolucionarios también lo hicieron antes del decreto por el que se estableció la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; los libros eran adquiridos a las casas comerciales para repartirlos después entre los niños que carecían de texto; no obstante, estas medidas no fueron permanentes ni sistemáticas.<sup>1</sup>

-----  
1. Vid Lorenza Villa Lever. *Op. cit.*, p. 59.

Durante el periodo presidencial de Alvaro Obregón, con José Vasconcelos a cargo de la Secretaría de Educación, se dispuso -entre los años de 1921 y 1923- la distribución masiva, aunque no gratuita pero sí a costos accesibles, de obras de literatura clásica y traducciones de obras contemporáneas "para difundir el humanismo y la ciencia como el camino de la libertad y la democracia".<sup>1</sup>

Más tarde, el régimen cardenista decretó el establecimiento de una Comisión Editorial Popular, dependiente de la SEP. Dicha Comisión se encargó de editar libros de lectura para escuelas rurales -Serie Simiente- y urbanas -Serie Sep- con el propósito de apoyar el amplio programa de educación que se puso en marcha durante el sexenio. Los libros fueron distribuidos gratuitamente pero por el corto alcance de las medidas educativas implantadas, entre otras circunstancias, no tuvieron el impacto deseado.<sup>2</sup>

El gobierno de Manuel Avila Camacho también emprendió una labor editorial en el área educativa pero esta vez se centró en los proyectos de alfabetización; para tal efecto se distribuyeron alrededor de diez millones de cartillas de alfabetización.

Sin embargo, el proyecto editorial del régimen de Adolfo López Mateos fue realmente innovador y de mayor envergadura puesto que no solamente dispuso el reparto masivo y gratuito de textos, para todos los niños de las escuelas primarias, sino también la atribución del Estado para hacerse cargo de la redacción de los contenidos de dichos textos. Independientemente  
-----

1. Martha Robles, op. cit. p. 114.

2. Josefina Zoraida Vázquez, op. cit. p. 215.

de los objetivos que éstos implícita o explícitamente conlleven, la medida en general ha dado la oportunidad a que desde entonces niños y familias que carecen de recursos económicos tengan por lo menos un libro en su hogar para recurrir al mismo como fuente de conocimiento, amén de las condiciones propias que ofrezca su entorno.

#### 4.1.1 LOS LIBROS DE HISTORIA Y CIVISMO.

Tres meses después de que fue establecida, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) convocó a escritores y pedagogos mexicanos a concursar -entre 1959 y 1967- en la elaboración de los libros, cuadernos de trabajo para los alumnos e instructivos para los maestros. Tales libros se elaborarían para los seis grados de educación primaria y conforme a un conjunto de normas entre las que se incluyen el Artículo 3o. Constitucional, la Ley Federal de Educación de 1941 todavía vigente en el periodo y los Planes y programas de estudio para las escuelas primarias de 1957 y 1960.

Los textos correspondientes al estudio del pasado fueron editados entre 1960 y 1966 aunque no todos fueron resultado de los concursos ya que los libros para primero, segundo y tercer grados tuvieron que realizarse por contrato y bajo orden expresa de la Comisión en virtud de que las obras presentadas -según el veredicto correspondiente- no cubrían los requisitos establecidos en la convocatoria.

Para el caso de este trabajo, y conforme a los propósitos ya planteados, serán objeto de revisión sólo los títulos de la

primera edición correspondientes a la primera y segunda época -1960 y 1972-, particularmente los libros del alumno.

Titulos de libros y cuadernos de Historia para el alumno.  
Primera época:

- Mi libro de primer año. 1960.
- Mi cuaderno de trabajo de primer año. 1960.
- Mi libro de segundo año. 1960.
- Mi cuaderno de trabajo de segundo año. 1960.
- Mi libro de tercer año. Historia y Civismo. 1960.
- Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua Nacional-Historia y Civismo. 1960.
- Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo. 1960.
- Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Lengua Nacional-Historia y Civismo. 1960.
- Mi libro de quinto año. Historia y Civismo. 1964.
- Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Historia y Civismo. 1964.
- Mi libro de sexto año. Historia y Civismo. 1966.
- Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Historia y Civismo. 1966.

La labor editorial se ha venido realizando hasta la fecha; desde ese momento los niños mexicanos han recibido ininterrumpidamente textos escolares editados por el Estado no sólo para la enseñanza del conocimiento histórico sino también para el resto de las asignaturas que se imparten en las escuelas pri-

-----  
1. Vid Enrique González Pedrero. Los libros de texto gratuitos, México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, p. 327 Item "Apéndice estadístico", de la misma obra: p. 329 - 352.

marias. Esos textos han sido modificados en la presentación de sus contenidos, ilustraciones y formatos conforme a las disposiciones derivadas de la política educativa del Estado que no deja de controlar la redacción, edición y distribución de dichos textos. En tal sentido, han resultado significativos los cambios que se hicieron a los libros de la primera época por iniciativa de la política que sostuvo el gobierno de Luis Echeverría, y también el muy reciente caso de las modificaciones que se han hecho en los libros editados como resultado de la supuesta "modernización educativa" emprendida durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, si bien es cierto que el estudio de los mismos no se contempla en los propósitos de este trabajo.

#### 4.1.2 LOS LIBROS DE CIENCIAS SOCIALES.

En el conjunto de las nuevas disposiciones en materia educativa, en la década de los setentas, se procedió a la elaboración de nuevos textos para cuya redacción no se convocó a concurso, como en la primera época, sino que la SEP contrató el servicio de diversas instituciones de educación entre las que destacan, por su grado de participación, El Colegio de México y el Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Especialistas de las mismas se agruparon en equipos para proceder a la labor encomendada. Fue así como la historiadora Josefina Zoraida Vázquez tuvo a su cargo la coordinación de los libros de Ciencias Sociales -para los seis grados-, nuevo título que abarcaría el conocimiento de la historia, la antropología, la economía, la geografía, la sociología y el derecho. Asimismo, se dispuso que el Consejo Nacional Técnico de la Educación sea el

encargado de revisar los contenidos y la metodología y no la CONALITEG como ya lo había hecho con los libros de la primera época. Esta Institución solamente se encargaría de la impresión de los nuevos libros.

Oviamente, las bases y normas para su elaboración no fueron las mismas que la de los libros de 1960. Los autores tuvieron por lineamientos los que señalaba el Artículo 3o. Constitucional, el Plan y Programas de estudio para la educación primaria de 1972 y, la Ley Federal de Educación de 1973. Los nuevos títulos para el alumno fueron:

- Ciencias Sociales. Primer grado. 1972.
- Ciencias Sociales. Segundo grado. 1972.
- Ciencias Sociales. Tercer grado. 1973.
- Ciencias Sociales. Cuarto grado. 1974.
- Ciencias Sociales. Quinto grado. 1974.
- Ciencias Sociales. Sexto grado. 1974.

Como se podrá advertir, los textos fueron editados en tiempos diferentes. Esto se debió según parece, a decisiones técnico-administrativas cuyo propósito era el de facilitar la sustitución paulatina de los textos anteriores y no tener que dejar sin textos a los alumnos en ningún año escolar.

Ahora bien, en razón de la complejidad que representa la extensión del material citado, fue necesario seleccionar el texto que consideré como el más significativo por la amplitud y el

1. Lorenza Villa Lever, op. cit., p. 164.

carácter reiterativo que se advierte en la presentación de los contenidos históricos seleccionados para su análisis, mismos que serán señalados con detenimiento en el siguiente rubro para precisar los títulos correspondientes.

#### 4.2 LOS CONTENIDOS PARA EL ANALISIS.

##### 4.2.1 LOS LIBROS DE HISTORIA Y CIVISMO.

Como ya lo mencioné, los libros de texto de la primera época fueron elaborados por concurso; los participantes debieron sujetarse a los lineamientos que para el caso fijó la CONALITEG a través de las Normas y guiones técnico-pedagógicos (1960). Estas señalaban no sólo el diseño que tenía que considerarse para la presentación de cada uno de los textos y cuadernos de trabajo -título, número de páginas, tamaño, etcétera- sino también los propósitos y contenidos. Dichas normas fueron el resultado de la necesidad de conjugación y presentación en un solo documento de los elementos que integraban los programas de 1957 y 1960.

\*\*\* El plan y los programas de estudio de 1957 para las escuelas primarias.

La organización del plan de estudios de 1957 para las escuelas primarias no correspondía con exactitud a la forma sistemática o por asignaturas para la organización de los programas, más bien era un Plan que mezclaba dicha forma con la que ahora se conoce como globalizada -identificada también con el nombre de forma concentrada- si bien es cierto que predomina la primera. De acuerdo con esas características, dicho Plan

comprendía 11 materias agrupadas en 4 rubros:

1) Materias instrumentales.- Lenguaje; Aritmética y Geometría. 2) Materias para el conocimiento y aprovechamiento de la naturaleza.- Ciencias Naturales. 3) Materias o asignaturas para el conocimiento y mejoramiento de la sociedad.- Geografía; Historia; Educación Cívica y Ética. 4) Materias para conocer, dirigir, estimular y aprovechar las aptitudes de los alumnos.- Educación Física e Higiéfica; Trabajos manuales; Economía doméstica (para niñas); Dibujo y Artes plásticas y, Música y Canto.

Con base en dicho Plan, se organizaron los programas correspondientes para cada asignatura, grado y ciclo escolar; se estructuraron de tal modo que el profesor pudiera identificar tres apartados: las finalidades, los temas generales de conocimiento y las diversas actividades que se consideraban convenientes para la mejor comprensión de los mismos.

\*\*\* El plan y los programas de estudio de 1960 para las escuelas primarias.

En el marco de la política educativa del gobierno de Adolfo López Mateos, el Plan y los programas de estudio de 1957 fueron sustituidos por otros que entrarían en vigor a partir del 10. de febrero de 1961.

El Plan y los programas no estuvieron organizados por materias sino por "grandes áreas" -seis en total- por lo que se ha -----

1. Vid Mauricio Merino Huerta. "El desarrollo de los libros de texto gratuitos" en: Los libros de texto gratuitos. Op. cit.: p. 31 - 35. Cfr. Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas oficiales en México, (1934 -1964). Op. cit.: p. 408 - 410.

considerado que responden a la forma global o concentrada. Dichas áreas eran:

- 1) La protección de la salud y mejoramiento del vigor físico.
- 2) Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales.
- 3) Comprensión y mejoramiento de la vida social.
- 4) Actividades creadoras.
- 5) Actividades prácticas.
- 6) Adquisición de los elementos de la cultura.

Al mismo tiempo, cada una de esas áreas se dividía en subáreas de las cuales se desprendían los temas generales de conocimiento y las metas que habrían de alcanzarse.

Por lo que toca a lo relacionado con la enseñanza del conocimiento de la historia, los ordenamientos quedaban implícitos en el área de la "Comprensión y mejoramiento de la vida social" cuyas subáreas eran: la vida del niño en el hogar; la vida del niño en la escuela; la vida del niño en la comunidad (hasta el tercer año). A partir del cuarto año: la vida del niño en relación con la comunidad inmediata y con las distantes y, el medio económico, social y cultural en el presente y en sus relaciones con el pasado. En esta última es en la que precisamente se señalaron los contenidos históricos según el grado escolar; en relación con los que señalaban los programas de 1957, no se hicieron modificaciones.

Tales fueron las bases sobre las que se justificaron los lineamientos generales para la presentación y desarrollo de las

1. Vid Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, Secretaría de Educación Pública, 1961, 192 p.

características generales de los textos de la primera época así como los contenidos que quedaron organizados de la siguiente manera:

**PRIMER GRADO.**

Título del libro: Mi libro de primer año.

Autoras: Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González.  
La información histórica que contiene el texto es muy so-

mera, más bien adquiere características del género biográfico ya que hace énfasis en datos generales acerca de la vida de Benito Juárez y de cómo siendo "un indito llegó a ser Presidente" de nuestro país; en referencia a Miguel Hidalgo, lo presenta como el "Padre de la Patria", y de los Niños Héroes, subraya su valor al defender el país frente a la nación norteamericana. Dicha información no se contempla en una sección específica.

**SEGUNDO GRADO.**

Título del libro: Mi libro de segundo año.

Autora: Paula Galicia Ciprés.

El texto tampoco contiene una sección específica para la asignatura de Historia y Civismo. Abarca lecciones dedicadas a la historia precortesiana, la conquista de México, el movimiento de independencia en 1810, la intervención norteamericana en 1847 y la participación de los Niños Héroes en la misma. Además, incluye una biografía de Miguel Hidalgo y otra de Benito Juárez.

**TERCER GRADO.**

Título del libro: Mi libro de tercer año. Historia y Civismo.

Autor: Jesús Cárabes Pedroza.

Como el título lo refiere, el texto está dedicado específicamente a las asignaturas de Historia y Civismo; de las 125 páginas que lo conforman, 79 son dedicadas a la primera.

La información alusiva se presenta en una sucesión de temas integrados en tres secciones que parecen sujetarse al criterio de

división de la historia de México que se menciona al comienzo del texto, a saber: Etapa prehispánica, virreinal, de la Independencia, de las luchas políticas, de la Revolución y del México de hoy. En ningún caso establece referencia cronológica alguna.

La primera parte presenta los siguientes temas: Los primeros pobladores de América en general y de México en particular y, las culturas prehispánicas -Olmecas, mayas del sur, teotihuacanos, toltecas, chichimecas de Xólotl, los mayas de Yucatán, nahuatlacas, tarascos, zapotecas, mixtecos y, especialmente, los mexicas-.

La segunda sección del texto abarca aspectos relacionados con el descubrimiento de América -biografía de Cristóbal Colón, consecuencias-; el descubrimiento de México -primeras expediciones-; la conquista del mismo, y algunas de las características de la Nueva España -primer virrey, labor de los misioneros, centros culturales-.

Por último, el texto dedica un tercer apartado al periodo de la Revolución Mexicana -el porfirismo como causa, las figuras de Francisco I. Madero, Venustiano Carranza, Emiliano Zapata y el gobierno de Lázaro Cárdenas-.

#### CUARTO GRADO.

Título del libro: Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo.

Autora: Concepción Barrón de Morán.

El texto trata con mayor detenimiento la historia de México, desde el periodo virreinal (1521) hasta los primeros años del gobierno de Adolfo López Mateos (1960). Esa información se encuentra ordenada en 11 capítulos distribuidos en 186 páginas con excepción de 20 que están dedicadas a la asignatura de Civismo. Comienza, el primer capítulo, con un repaso breve y general

acerca de las antiguas culturas mexicanas, el descubrimiento de América y la conquista de Tenochtitlan.

El segundo capítulo se integra de siete apartados que abordan distintos aspectos de la época virreinal: Organización territorial de la Nueva España, política, economía, sociedad, cultura y el papel de la iglesia.

El siguiente comprende el estudio del movimiento de independencia: Sus orígenes; las primeras sublevaciones; la influencia que tuvieron la independencia de las trece colonias, la Revolución francesa, y la invasión napoleónica en España; las etapas de la lucha y sus características político - militares y, biografías de algunos de los personajes que participaron en el proceso independentista.

Posteriormente, en el capítulo cuarto y quinto, el texto trata acerca de los primeros años de vida independiente del país: El imperio de Agustín de Iturbide; la Constitución de 1824, los gobiernos de Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero y Anastasio Bustamante; las reformas de 1833; el decreto de la Constitución de 1836; las intervenciones extranjeras en México, particularmente la realizada por Francia en 1838 y, Estados Unidos en 1847.

Los capítulos sexto y séptimo tratan del periodo que va de 1853 a 1867; destacan sobre todo la dictadura de Santa Anna, la revolución de Ayutla, la Constitución de 1857, la guerra y leyes de Reforma, la segunda intervención francesa y, el establecimiento, gobierno y derrota del imperio de Maximiliano.

El capítulo octavo, tan extenso como el segundo y el tercer-

ro, resalta los gobiernos establecidos después de la derrota del imperio -el de Benito Juárez y el de Sebastián Lerdo de Tejada-; las acciones que Porfirio Díaz emprendió para llegar y perpetuarse en el poder, y algunos aspectos políticos, económicos, sociales y culturales del país durante el mandato del mismo.

Por último, los capítulos noveno, décimo y undécimo refieren aspectos de la Revolución mexicana; asimismo, hace alusión a la Constitución de 1917, al "régimen revolucionario" y a la obra de la revolución mexicana, la cual se traduce en una relación de los gobiernos que han dirigido al país desde 1916 a 1958 y algunas de las acciones emprendidas en el ramo de la agricultura, la industria, el transporte, las comunicaciones y la asistencia pública.

QUINTO GRADO.

Título del libro: Mi libro de quinto año. Historia y Civismo.

Autora: Amelia Monroy Gutiérrez.

La obra se compone de 13 capítulos, de los cuales 11 se refieren al estudio de la historia del continente americano, desde los primeros pobladores -según los datos arqueológicos y las teorías sobre la época- hasta el siglo XX.

Los datos acerca de dicho proceso se distribuyen en temas generales con sus correspondientes subtemas: América precolombina; el descubrimiento de América; conquista y colonización de América; América colonial -dividida en dos partes que aluden a la organización política y vida social, económica y cultural de las colonias, respectivamente-; la "emancipación política" de América; América independiente; desarrollo cultural de los países de América y, América en el siglo XX.

En todos los casos, excepto en el capítulo que se refiere a América en el siglo XX, la autora presenta un esbozo general del

proceso histórico de todas y cada una de las naciones que componen el tan citado continente; de ahí que la historia de México también se inserte en ese contexto.

Al respecto se refieren aspectos de las culturas antiguas, en especial de la mexicana y la maya; el descubrimiento y conquista de México; el virreinato de la Nueva España; el movimiento de independencia y, brevemente, el imperio de Agustín de Iturbide; la intervención de Estados Unidos de América en 1847, así como las relaciones internacionales del país en el siglo XX.

#### SEXTO GRADO.

Título del libro: Mi libro de sexto año. Historia y Civismo.

Autores: Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique.

El texto se aboca fundamentalmente al estudio de la historia universal, desde el comienzo de las culturas humanas hasta la Segunda Guerra Mundial. De los siete apartados con que se constituye, seis se refieren a dicho estudio.

Los primeros tres capítulos aluden a algunos de los aspectos sociales, económicos y culturales más característicos que se desarrollaron entre "las primeras culturas humanas": cazadores-recolectores y agricultores sedentarios; "las primeras grandes culturas": China, Japón, India, Egipto, Mesopotamia, medos y persas, fenicios y hebreos; y, "las culturas clásicas": Grecia y Roma.

El cuarto capítulo se aboca al tema de los orígenes, sistema social, económico, político y cultural de la Edad Media así como el papel que llegaron a desempeñar, en ese contexto, la invasión de los grupos bárbaros, el Sacro Imperio Romano Germánico, el Imperio Bizantino y los árabes.

Por último, el quinto y sexto apartado hacen alusión a los cambios que se suscitaron en el contexto universal a partir de la segunda mitad del siglo XV hasta la primera del presente: El renacimiento y sus características políticas, económicas y culturales; los descubrimientos geográficos y sus consecuencias; el absolutismo; el arte barroco; la ilustración; las revoluciones en las trece colonias, Francia e Iberoamérica; la revolución industrial; el nacionalismo; el imperialismo; la Primera y Segunda Guerra Mundial y, la cultura en el siglo XIX y XX.

Hay que considerar que en estas dos últimas partes los autores incluyen, en el marco del contexto universal, breves datos acerca de la historia de nuestro país: el movimiento de independencia; la guerra de 1847 con Estados Unidos; el movimiento revolucionario de 1910; la participación de México en la Segunda Guerra y, su colaboración en la fundación de la Organización de las Naciones Unidas.

#### 4.2.2 LOS LIBROS DE CIENCIAS SOCIALES.

El equipo de especialistas, que fue contratado para la redacción de los contenidos de los textos editados en la segunda época -1972-, emprendió su labor con base en las nuevas normas que se concretaron durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez en el marco de la Reforma educativa: La Ley Federal de Educación de 1973, pero sobre todo en el Plan y los Programas de estudio de 1972, todas sustentadas también en el Artículo 3o. Constitucional vigentes desde 1946.

\*\*\* El Plan y los Programas de estudio de 1972 para las

1  
escuelas primarias.

El nuevo Plan de estudios se caracterizó por establecer el criterio por áreas para la organización del conocimiento en general, servirla de fundamento para la estructura y presentación de los contenidos de los textos de la segunda época.

Dichas áreas fueron agrupadas en fundamentales -Español; Matemáticas; Ciencias Sociales y, Ciencias Naturales- y complementarias -Educación Física; Artística y, Tecnológica.

Para cada caso, se señalaron los objetivos generales y particulares, las unidades temáticas -contenidos- y, las actividades que se consideraban como convenientes para el logro de aquellos. Todo esto mediante un enfoque interdisciplinario que permitió que el conocimiento del pasado se integrara con el de otras ciencias sociales, tal como ya lo dije anteriormente.

Por esa razón presento los contenidos de los textos de cada grado escolar sólo en función de la relación más o menos directa que tienen con dicho conocimiento aunque no hay que dejar de reconocer que en gran parte subyace una interrelación con el resto de los temas que se presentan:

**PRIMER GRADO.**

**TÍTULO DEL LIBRO: Ciencias Sociales. Primer grado.**

La obra se compone de cinco unidades temáticas compuestas a la vez de unidades de aprendizaje que en gran medida se apoyan de un conjunto de fotografías, dibujos y enunciados. Estos últimos en su mayoría son interrogantes alusivas a dichas ilustraciones y relacionadas con el entorno inmediato del educando:

-----

1. Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de estudios para las escuelas primarias, 1972.

familia, escuela, hogar y comunidad.

Sólo la unidad 5, "Pasado, presente y futuro" tiene una estrecha relación con el conocimiento del pasado pues como su título lo deja advertir introduce al niño en parte de los conceptos básicos de dicho conocimiento: tiempo y cambio, el antes y el después.

**SEGUNDO GRADO.**

**TÍTULO DEL LIBRO:** Ciencias Sociales. Segundo grado.

Este libro se divide en siete unidades temáticas, a través de las mismas se presentan nuevamente los elementos que aborda el libro de primer grado, aunque en mayor medida, pues si bien es cierto que el conjunto de las ilustraciones es aún abundante, también lo es el hecho de que los contenidos ya no son solamente en forma de enunciados interrogativos sino también textos informativos e introductorios inclusive; algunas veces se combinan unos y otros.

Como en el caso del libro de primer grado, el de segundo grado retoma en la unidad 5, "Nuestro pasado", conocimientos de la disciplina histórica y algunas de sus fuentes de información; se reafirman los conceptos de tiempo y cambio a partir de una breve historia de Malinalco, referencias en torno a las características del periodo prehispánico y colonial, y el presente como resultado de los mismos.

**TERCER GRADO.**

**TÍTULO DEL LIBRO:** Ciencias Sociales. Tercer grado.

El texto se integra de contenidos con mayor amplitud y complejidad por la variedad de los temas que aborda. A diferencia de los dos primeros, este libro introduce al niño en el conocimiento del ámbito nacional -su contexto social, económico, político y geográfico- pero a partir del estudio del medio

rural, de las diversas regiones geográficas, grupos étnicos y sus propios niveles de desarrollo económico y social; a la vez, hace énfasis en algunos de los factores cívicos que se consideran como fundamento de la nacionalidad mexicana: la bandera, el himno y el escudo nacional.

De las cinco unidades temáticas y los tres resúmenes que presenta el texto se desprenden los siguientes temas alusivos al pasado: El origen del hombre americano; los primeros pobladores de América y, las formas de vida del hombre primitivo (Unidad 2: "La vida en el desierto"); la economía y religión de la cultura olmeca y el proceso del mestizaje entre los diferentes grupos humanos (Unidad 3: "Cosamaloapan"); algunas de las culturas prehispánicas -teotihuacanos, toltecas, texcocanos y mexicas- y, una breve referencia acerca del significado del desfile del 20 de noviembre (Unidad 4: "El Altiplano: tierras y técnicas"). La última unidad, "Nochixtlán, la tierra que se acaba", aborda, entre otros no precisamente de carácter histórico, el tema de las culturas zapoteca y mixteca, el descubrimiento de América y la conquista de Tenochtitlan.

#### CUARTO GRADO.

TÍTULO DEL LIBRO: Ciencias Sociales. Cuarto grado.

Las cinco unidades de las que se compone esta obra nuevamente introducen al niño en el contexto nacional, pero en su aspecto urbano y a partir del estudio de diferentes ciudades de diversas regiones geográficas, bajo los mismos criterios que en el anterior texto: economía, sociedad, política y geografía.

El estudio del pasado se distribuye en cada una de las unidades y se refiere a la historia del país: la cultura maya de

la época prehispánica; la conquista de México; la formación de las ciudades novohispanas, (Unidad 2: "Mérida"); la organización colonial; el movimiento de independencia -causas, inicio, desarrollo y consumación-; algunos de los vaivenes nacionales del siglo XIX -sociedad, economía y relaciones exteriores, del imperio de Iturbide al porfirismo-, (Unidad 4: "Coatzacoalcos"); el movimiento de la Revolución mexicana (1910-1917) y los años posteriores hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas.

QUINTO GRADO.

TÍTULO DEL LIBRO: Ciencias Sociales. Quinto grado.

Los contenidos de las cinco unidades y los cuatro resúmenes que conforman el texto, se abocan a la presentación del contexto mundial. La mayor parte de las páginas están dedicadas a la historia universal y abarca el estudio de los siguientes aspectos: Las primeras comunidades de las cuales se tienen noticia -cazadores-recolectores y agricultores-; las culturas más remotas de Africa, América, Asia y Europa -egipcios, mesopotámicos, mesoamericanos, Incas, chinos, hindúes, musulmanes, hebreos, griegos y romanos-; asimismo, el texto trata de algunas de las características de la Edad Media y la interrelación que se establece entre la sociedad de los continentes a raíz de los descubrimientos geográficos y del colonialismo europeo que se generaron en dicho periodo. Por último, el texto aborda el tema de la revolución industrial.

En todo ese marco, el conocimiento de la historia de México se ofrece con alusiones breves y generales acerca de los aspectos representativos de los pueblos mesoamericanos, la conquista de Tenochtitlan y algunos elementos característicos del periodo colonial.

SEXTO GRADO.

TÍTULO DEL LIBRO: Ciencias Sociales, Sexto grado.

En esta obra también predomina el estudio de la historia sobre las otras ciencias que se abordan; abarca desde los movimientos dirigidos contra los reglmenes absolutistas (siglo XVIII) hasta aquellos que se consideran como los más representativos del siglo XX.

En ese marco, se presentan datos acerca de la revolución francesa; la revolución industrial; la independencia de las trece colonias del norte de América; la independencia de Iberoamérica; la expansión del pensamiento liberal y el nuevo sistema colonial y semicolonial impuesto en Africa, Asia y América; la Primera y Segunda Guerra; las revoluciones mexicana, rusa, china y cubana del siglo XX; los movimientos de liberación nacional en India, Ghana y Vietnam y, algunos de los aspectos científicos, culturales y de la vida cotidiana que caracterizaron a todo el periodo. Los temas de historia de México se integraron en dicho marco para referirse brevemente al movimiento de independencia; los intereses imperialistas de Francia y Estados Unidos de América en nuestro territorio en el siglo XIX; la revolución de 1910 y los gobiernos post-revolucionarios, especialmente el de Lázaro Cárdenas.

Tal es, a grandes rasgos, el inmenso conjunto de contenidos que encierran las páginas de los textos de Historia y Civismo y Ciencias Sociales. Pensar en un análisis global del mismo implica un reto que requiere de un planteamiento y una labor mucho más amplia que la que me he propuesto en este trabajo. Insisto en que sólo intento vislumbrar el carácter que asume la historia que se enseña en las escuelas primarias a través de los libros de

texto gratuitos; considero que el estudio de una parte de aquel universo que conforman los contenidos históricos puede darnos una pauta para lograrlo, con todo y las limitaciones que ello implica: Por ejemplo, falta de resultados globales y mucho más precisos así como la presentación de apreciaciones generales que puedan descuidar aspectos particulares dignos de apreciar.

Además, la decisión de abordar sólo una parte de ese conjunto de información, no sólo tuvo que ver con su dimensión sino también con la inquietud personal en torno a las formas de transmisión que adopta la historia contemporánea, por ser ésta la que de manera más directa da cuenta de los procesos que caracterizan el tiempo en el que estamos viviendo, pero que de ningún modo deben considerarse absolutos o como desvinculados de tiempos anteriores sino como el resultado de los mismos. El Estado mexicano que ordenó la edición y distribución de los textos, el que continuó con la medida, los autores, la sociedad que los recibe y consulta, están inscritos en el proceso global de la historia contemporánea por lo que bien vale la pena concretar el análisis de los contenidos acerca de ese periodo en el país.

Con el ánimo de facilitar el análisis de esa realidad que proyectan los textos, y sin pretender señalar nuevas divisiones en torno a su periodización, me sumo a aquellos planteamientos que parten de la idea de que las bases de la estructura actual del país presentaron su proceso de consolidación a partir de 1876; después de que se superó la inestabilidad política constante -a veces caótica-, el estancamiento, desarticulación y retroceso económicos así como las presiones de las fuerzas ex-

tranjeras de las primeras décadas de independencia.

Por esas razones, y con base en la acostumbrada división temática que se hace de los periodos históricos para facilitar su comprensión, partiré de la consideración de tres aspectos que tradicionalmente se han tomado como referencia para delimitar el estudio de la historia contemporánea, pero que además están incluidos en el que al respecto presentan los libros de texto: a) El porfirismo, comprendido entre 1876 y 1910. b) La Revolución Mexicana, de 1910 a 1917. c) El periodo post-revolucionario, que se considerará desde 1917 hasta el momento que refieran los textos correspondientes.

Ahora bien, de acuerdo con lo anteriormente señalado, es conveniente advertir que se consultaron especialmente el texto de Historia y Civismo y el de Ciencias Sociales, para los alumnos de cuarto grado; como se pudo advertir a través de la presentación de los contenidos, son los que dedican gran parte de su información en torno al periodo referido.

#### 4.3 ALGUNAS CATEGORIAS PARA EL ANALISIS DE LOS CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO.

Como ya lo mencioné, realmente existen pocos estudios acerca de los contenidos históricos que se enseñan a través de los libros de texto gratuitos para todos los niños que cursan el nivel de educación primaria. O son muy generales, o se abocan a aspectos concretos o de carácter sociológico, lo cual no quiere decir que carezcan de valor. Creo que todos son válidos en el sentido de que al mismo tiempo que enriquecen los puntos de vista, permiten establecer nuevos juicios de crítica, aceptación, rechazo y/o replanteamiento.

Una revisión rápida de los mismos permitió advertir la dificultad que había que enfrentar para obtener los resultados correspondientes. Hacía falta definir un criterio de análisis que incluyera nociones más apegadas al estudio histórico pero que además pudieran estar abocadas al ámbito de la enseñanza de la historia. En estos términos, es importante la labor que Andrea Sánchez Quintanar ha realizado a través de sus cursos de Didáctica de la Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras, y diversos trabajos escritos entre los que destaca su tesis de Maestría en Historia -Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia-. Ella cristaliza sus puntos de vista en torno a lo que identifica como las "categorías históricas", "'elementos de clasificación' aplicados a los problemas que implica la explicación de la historia en el proceso de su enseñanza"<sup>1</sup>

Junto con otros elementos y supuestos, dichas categorías integran una propuesta teórica cuyo propósito es el de "aprehender una realidad que se pretende conocer <<...>>, la de la enseñanza de la historia". Vinculadas con las formas de percepción, análisis e interpretación del conocimiento histórico, podrán ser base "para analizar los contenidos y las formas de lo concreto enseñado o de 'lo histórico que se enseña' y de lo histórico que se aprende"<sup>2</sup> en todos los medios posibles a través de los cuales se difunde el conocimiento histórico. Sin duda, los

-----  
1. Andrea Sánchez Q. Op. cit. p. VII.

2. Ibidem: p. 116, 132, passim.

libros de texto no se excluyen de este universo y por ende, las seis categorías que la maestra propone sí pueden ser punto de referencia para el análisis de sus contenidos. Basta pues con señalar de manera general el significado que da a cada categoría y los cuestionamientos que de las mismas desprendo para el estudio de dichos libros.

#### 4.3.1 LA TEMPORALIDAD.

Evidentemente todo fenómeno histórico ocurre en un tiempo determinado. Los diversos criterios bajo los que se ha planteado esa condición, pueden explicarse en función de la posición teórico-metodológica del propio observador y en el peor de los casos por actitudes inconcientes que sólo caen en la repetición y/o mezcla -a veces absurda- de los planteamientos ya establecidos.

En su conjunto, esos criterios responden casi siempre a la necesidad de estudio y comprensión que impone la complejidad y extensión que caracteriza al campo de estudio de la historia: todo el pasado de la humanidad. Sin embargo, lo concerniente a la temporalidad de los hechos históricos abarca un terreno mucho más complejo que el de la simple delimitación o mención de periodos, "edades", etapas, siglos o fechas para ubicar los fenómenos históricos, especialmente si se trata de la desatendida enseñanza escolar de la historia para infantes; en ese terreno, al transmitir esas consideraciones -que después de todo tienen que ver con la temporalidad-, hay que tomar en cuenta las implicaciones que pueden tener en la concepción que el educando asuma del momento histórico que se trate así como de la obvia relación que éste tiene con la realidad donde dicho educando se ubica. Más aún, de

la relación que logre descubrir o no entre ambos tiempos -el presente y el pasado y hasta la que se da entre los hechos del pasado mismo-, dependerá su percepción de otras nociones que le permitirán al mismo tiempo ampliar una escala de valores que lo orientarán en la ubicación del carácter que guardan los procesos sociales de su contexto: permanencia, durabilidad, cambio o continuidad de los mismos. Si "la simple mención de una o varias fechas -verbalmente o por escrito-, no garantiza en modo alguno que el educando se ubique adecuadamente en el momento histórico del que se trata",<sup>1</sup> menos aún le ayudará a descubrir el significado que el pasado tiene como causa y origen del desarrollo del momento actual, como tampoco a comprender éste mismo. En pocas palabras, no se lograría parte del propósito en el cual se sustenta la historia.

En cuanto a los criterios que los libros de texto transmiten acerca de la temporalidad, lo importante no sólo sería identificarlos -si los hubiera- sino también destacar los elementos o fundamentos a partir de los cuales se establece la temporalidad de los hechos, sobre todo si se trata de demostrar el carácter que guarda la historia que se enseña en los libros de texto tantas veces citados.

¿Cuál es la percepción de la temporalidad que sustentan los textos? ¿Cómo delimitan temporalmente los sucesos históricos? ¿Qué justificaciones presentan en cada caso? ¿Es realmente la historia que se enseña en esos textos una alusión constante de

-----  
1. Ibidem: p. 133.

fechas relacionadas con personajes y batallas? O ¿Incluyen una interpretación de grandes ciclos, periodos o movimientos? ¿Los contenidos señalan la variabilidad o similitud de los fenómenos que pueden presentarse al mismo tiempo en diferentes lugares y los que ocurren en diferentes tiempos y en el mismo lugar?

#### 4.3.2 ESPACIALIDAD

Otra condición innegable del desarrollo del fenómeno histórico es que acontece en un espacio, un "ámbito socialmente condicionado construido por el hombre"; dicho espacio, al ser histórico, es el "construido -o destruido- a través del tiempo. Esto implica la relación del hombre con su medio -natural, social, interrelacionado y transformado-, e implica, por lo mismo, desde las formas más elementales de vida, -habitación, vestido, transporte-, hasta las más complejas relaciones de producción y distribución de bienes y servicios y por supuesto, la cosmovisión, que condiciona y determina, pero a su vez es <sup>2</sup> condicionada y determinada por todo lo anterior, la circunstancia."

Entonces, la comprensión de ese espacio consiste en un proceso que rebasa el de la simple localización de un espacio geográfico físico en un mapa para ubicarlo como el lugar donde ha acontecido el hecho en estudio, tal como tradicionalmente se ha hecho en gran parte del contexto de la enseñanza de la historia. La concepción que se transmita en torno a la idea del espacio histórico incide en la comprensión que pueda tenerse o no de los

-----

1. Andrea Sánchez Quintanar. Reflexiones ... Op. cit. Apud Horacio Capell. Las nuevas geografías: p. 139.

2. Ibidem: P. 140.

fenómenos históricos y de la realidad social que desprende. Será parcial, errónea, fragmentada o deformada en tanto los hechos se ubiquen en un contexto parcial -un país en un mapa, el hecho aislado en una región, nación o continente-, sin tomar en cuenta las implicaciones de relación, similitud, diferencias y contrastes que se generan entre los acontecimientos y condiciones de un espacio y otro.

¿Cuál es el criterio y la imagen que los libros de texto gratuitos transmiten en torno a la noción de espacio histórico? ¿Qué visión prevalece? ¿La de la historia eurocentrista, centralista o regional? ¿En función de qué aspectos? ¿Cómo se justifican?.

#### 4.3.3 LOS SUJETOS DE LA HISTORIA

"Es claro que en todo el proceso histórico todos los individuos de cada sociedad son objeto del acontecer, forman parte de él y, por tanto, están siendo afectados por ese acontecer. En última instancia es el proceso social total, realizado por toda la sociedad -o que forma parte de toda la sociedad-, el que determina el devenir histórico"<sup>1</sup> De la comprensión que al respecto se alcance deriva al mismo tiempo el reconocimiento del papel que jugamos en y entre las diferentes entidades históricas -como individuos o conjuntos sociales-, del lugar que ocupamos en las mismas, así como de los niveles de oportunidad de participación que tenemos según las condiciones existentes. Por tanto, en el intento de concientización histórica, de ubicación del hombre como ser social -capaz de proyectar su futuro, trans-

1. Ibidem: p. 148.

formar, mantener o destruir su propio contexto-, hay que considerar la necesidad de identificar la actuación histórica de las clases sociales, los grupos políticos, las instituciones, las asociaciones, los gobiernos, las naciones, y los individuos mismos a la luz de sus relaciones con los demás y del papel protagónico o subordinado y conducido que ejerzan en un momento determinado el que, por supuesto, también debe ser estudiado en la dimensión de su tiempo, el espacio y la interrelación que se presenta entre los distintos aspectos del desarrollo social.

En lo que se refiere al estudio del pasado que se hace en los libros de texto gratuitos, hay que descubrir el "tipo" de participantes que se refieren en cada hecho que estudian, la relación que guardan entre sí y con otros miembros del mismo contexto y también el grado y formas de colaboración que los contenidos de esos textos consideran para destacarlos. ¿Son siempre los mismos participantes? ¿Quiénes? ¿Cómo se presentan? ¿Qué función social ejercen? ¿Sobre qué fundamentos se justifica dicha función para destacarlos? ¿Incluyen los libros de texto la concepción de que todos participamos en el devenir histórico?

#### 4.3.4 EL PAPEL DEL INDIVIDUO EN LA HISTORIA.

Con toda seguridad, ninguno de nosotros ha puesto en duda que el acontecer histórico está configurado por las acciones de los seres humanos. ¿Intervienen algunos más que otros? o ¿Participan todos en igual medida? "Es bien sabido que, en muchas ocasiones, el protagonista de un hecho histórico es un individuo, o varios, que destacan sobre el resto de la sociedad, al ejercer

una función de liderazgo o por condiciones de diversa índole.<sup>1</sup>

Eso no significa que la participación destacada de los individuos deba considerarse como un acto aislado o motivado por fuerzas externas; debe caracterizarse a la luz del "sistema complejo de relaciones y contradicciones sociales que rebasan y engloban al mismo tiempo las acciones particulares".

Limitar el papel protagónico del individuo al estudio de sus "cualidades y defectos" puede provocar concepciones deformadas, la idea de una historia moralizante -que mitifica, santifica o sataniza a los personajes-, que impide la comprensión más precisa posible del desarrollo de la sociedad y del origen de sus condiciones como resultado de la conjugación que existe entre las condiciones del contexto y las aspiraciones, carácter y/o capacidad de los individuos; unos llegan a destacar más que otros por la forma en como esas características se combinan con las circunstancias que les rodean, en esos términos es posible comprender sus acciones más que censurarlas, condenarlas o entronizarlas -situación que por cierto pone en evidencia una actitud ideologizante.<sup>2</sup>

En el propósito de una mayor comprensión del pasado para explicarlo como fundamento de nuestras condiciones actuales, hay que enfatizar que la trayectoria del proceso social no la deciden ni la han decidido unos cuantos hombres por caprichosa o casual voluntad, ni mucho menos por el impulso de fuerzas ajenas.

-----  
1. Ibidem: P. 150.

2. Vid supra: p. 16.

Si los libros de texto incluyen alguna noción acerca del papel que desempeñan los individuos en el desarrollo de los acontecimientos, hay que encontrar el carácter con que se transmite dicha noción; para lograrlo es conveniente localizar qué individuos destacan o condenan -si existiera el caso- y si sus acciones se vinculan y explican en función de las condiciones del momento en que se ubican. Entonces, ¿Cómo se concibe el papel del individuo en la historia que se enseña en los libros de texto gratuitos? ¿Qué individuos destacan? ¿En qué porcentaje? ¿En función de qué aspectos o características? ¿Cómo se explica su actuación?

#### 4.3.5 LA INTERRELACION DE LOS ASPECTOS DE LA VIDA SOCIAL.

La aprehensión más cercana a la realidad histórica que se enseña en los libros de texto gratuitos no sería suficiente con la ubicación del carácter con que se transmiten los criterios de tiempo y espacio, y del papel que se atribuye a las diversas entidades históricas que intervienen en esas coordenadas. Si se trata de descubrir en dichos libros el sentido que guarda el conocimiento histórico es necesario, además, analizar y destacar los aspectos que se privilegian en el estudio del proceso histórico-social así como la forma en que dichos aspectos se vinculan entre sí.

El proceso social debe percibirse como un todo puesto que en su desarrollo no intervienen solamente, y de manera aislada, las acciones políticas de unos cuantos individuos, u otros elementos aislados de carácter económico, social, ideológico, artístico y todos los que quieran proponerse, siempre y cuando

estén determinados por la actuación de la sociedad. Es su conjunto total -integrado, dinámico e interrelacionado- el que tenemos que considerar para lograr una comprensión más precisa de los fenómenos históricos, no parcial ni fragmentada; en otras palabras, el conocimiento y la comprensión del pasado como un "proceso vivo" y real, conformado por todos los aspectos que se desprenden de la acción de los hombres en sociedad. Tal es una de las condiciones necesarias en el rescate de la importancia que el estudio del pasado tiene para ubicarnos como seres históricamente constituidos.

¿Los libros de texto gratuitos ubican el devenir de la sociedad en todos sus aspectos? ¿Se enseñan como parte de un proceso integrado, dinámico y real? ¿Qué aspectos son los que más se enseñan? ¿Cómo se justifican?

#### 4.3.6 RELACION CON EL PRESENTE.

Es innegable que el estudio y enseñanza de la historia carece de sentido si no toma en cuenta la relación que cualquier fenómeno histórico tiene con el presente, en términos de que éste es el resultado no menos complejo de los acontecimientos que le preceden, "no existe ningún fenómeno social del pasado que no sea antecedente temporal o causal de la actualidad."

Como dicha relación no es automática, ni lineal o continua y permanente, por lo mismo de que ningún fenómeno social lo es, para comprenderla y por ende, para explicar el presente, hay que descubrirla en función de las constantes, los principios generales y las relaciones internas que hay entre los fenómenos

I. Andrea Sánchez Q. Reflexiones ... Op. cit.: p. 158.

en diferentes niveles.<sup>1</sup> Como lo dice Sánchez Quintanar, "La secuencia de los hechos históricos y la complejidad social producen diferentes formas de relación entre los muy variados fenómenos sociales en el tiempo y el espacio. Ciertas formas del lenguaje, por ejemplo, se conservan constantes y permanentes en los idiomas contemporáneos; los sincretismos religiosos, en cambio, van sufriendo transformaciones, pero conservan formas que perviven desde siglos atrás."<sup>2</sup>

No basta pues con que nos acerquemos al conocimiento del pasado y recreemos el tiempo y el espacio en los que se realizan todas las acciones del hombre en sociedad; en el intento de impedir o contrarrestar concepciones falsas, desfavorables o manipuladas acerca de la utilidad de la historia como ciencia hay que insistir en que la realidad social actual -desde el ámbito que sea- tiene su explicación en los acontecimientos del pretérito, porque son su origen. Sólo así entraremos en el terreno que sustenta nuestra disciplina como generadora de conciencia histórica que garantiza, en el desarrollo de la sociedad, la formación de hombres capaces de aceptar, rechazar o transformar -con criterio y actitud propia- la trayectoria del presente hacia el futuro.

Si los contenidos de los libros de texto, objeto de análisis, incluyen la vinculación entre el pasado y el presente no tiene que ser éste el punto de referencia para concluir que el

---

1. *Ibidem*: p. 160.

2. *Ibidem*: p. 159.

conocimiento del pasado que transmiten si tiene un sentido científico y humano; más bien se trata de encontrar, evidenciar y explicar los elementos generales y/o constantes sobre los cuales se establece aquella vinculación. Esto, obviamente, en el propósito de descubrir el "para qué" de la historia que se enseña en las escuelas primarias, aunque no hay que olvidar el carácter complementario de las otras categorías sobre cuyas bases no sólo se puede descubrir el sentido del conocimiento histórico sino también el "qué" del pasado que se enseña.

#### 4.4 OTRAS CONSIDERACIONES PARA EL ANALISIS DE LOS CONTENIDOS.

Como ya se ha visto en el capítulo anterior, el sistema educativo nacional es una parte sustancial de la estructura socioeconómica y política que caracteriza a nuestro país. En el proceso de su conformación, orientación y exigencias, ambos aspectos se interrelacionan y se repercuten reciprocamente, de tal manera que dicho sistema ha ido adquiriendo formas peculiares que bien pueden explicarse a la luz del contexto histórico correspondiente, si bien es verdad que no hay que dejar de considerar que en su desarrollo han prevalecido algunas constantes que fundamentalmente tienen que ver con la intención ideologizante del Estado. En esos términos, las decisiones encaminadas a estructurar el sistema educativo han sido justificadas con base en el propio marco contextual en el que se presentan y más aún, se ejecutan con mayor énfasis cuando se advierten momentos en que se agudizan y precisan las tensiones sociales, la crisis económica y el descrédito ante la política que el mismo Estado dirige. Sin embargo, los resultados que éste se proponga lograr

pueden no ser exactamente los esperados pues obviamente el proceso educativo que planea no se comporta en forma independiente al resto de su contexto. El proceso de interrelación, ya referido, no sólo se manifiesta en el terreno de la planeación de la política educativa sino también en el de su instrumentación, en el de su realización y en el de sus resultados.

Visto en el terreno de la enseñanza escolar de la historia, esa misma condición se proyecta de igual modo; si el Estado mexicano ha dispuesto que el conocimiento del pasado tenga ciertos fines en un contexto determinado, este mismo -en el seno de las relaciones sociales que implica todo proceso educativo-, puede intervenir en su orientación, en el sentido del conocimiento del pasado, comenzando por las formas de transmisión que se adopte en cada salón de clase y el uso que se haga de los textos para tal efecto. Menciono enseguida los factores que me parece importante considerar por la obvia presencia que tienen en el proceso educativo de las escuelas primarias en particular; no son absolutas, ni son aquí objeto de discusión, y aunque no forman parte del esquema de análisis que me ocupa, por las dimensiones que el trabajo adquiere, pero también porque el uso de los textos analizados ya rebasaron su vigencia, es válido considerar que cualquier estudio de análisis relacionado con la enseñanza de la historia, en el ámbito escolar, debe procurar valorar el mayor grado posible de la incidencia de unos u otros factores en -----

1. Vid Mercedes Charles Creel, "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación" en Perfiles educativos, no. 39, México, D. F., UNAM/CISE, enero-marzo, 1988. La autora refiere algunas reflexiones en torno al proceso complejo que puede generarse en el salón de clase.

el cumplimiento, obstaculización o modificación de los fines de esa historia, a fin de definir el papel que hemos de realizar como enseñantes del conocimiento histórico.

#### 4.4.1 EL PERFIL DEL EDUCADOR Y EDUCANDO, ES DECIR, DEL PROFESOR Y EL ALUMNO DE ENSEÑANZA BÁSICA.

El carácter social de la educación implica que en el manejo de los contenidos de los libros de texto, y la consecuente orientación de sus propósitos implícitos, siempre intervengan la posición teórica, histórica y social del profesor, del educador, y también las características propias del alumno, del educando.

El conocimiento que domine el educador en torno a la materia de historia; el interés o indiferencia que por la misma tenga; su formación académica en general y, los factores personales que le caractericen son, entre otros, elementos que influyen en los márgenes de intención, aplicación y aprovechamiento, o uso inclusive, de los contenidos de cualquier libro de texto. Aun cuando el Estado se ha preocupado por uniformar la preparación de los profesores de educación primaria, no pueden ignorarse las condiciones concretas en que se desarrolle su actividad y que necesariamente inciden en la selección o delimitación de dichos contenidos, la forma como se interpretan sus objetivos, o cualquier otra forma de solución que adopte para la realización de la enseñanza de la historia. Hasta ahora, está latente el hecho de que el maestro del nivel de educación básica sea el principal intérprete y traductor de los contenidos que el texto transmite acerca de la historia.

En cuanto al educando, si bien es cierto que en gran parte

de los alumnos que cursan el nivel de enseñanza primaria pueden identificarse elementos comunes -edad de 6 a 12 años, sexo y grado-, es también innegable que por las características del contexto nacional prevalezcan otros propios de cada zona geográfica, grupo social y del mismo alumno como individuo y como ser socialmente conformado. Todo lo cual incide en su disponibilidad, capacidad y comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y el de la enseñanza de la historia en particular.

En la relación recíproca de profesor y alumno, los contenidos de los libros pudieron haberse estudiado desde diferentes perspectivas e interpretaciones, no ser comprendidos, pasar inadvertidos, o definitivamente no estar apegados a los lineamientos fijados por el Estado. No sería válido pensar que en toda la República Mexicana exista una forma de percepción única tanto del educando como del educador; en última instancia, ellos estarían condicionados por su propio entorno; no obstante, con esto tampoco quiero afirmar que deban existir textos específicos para cada alumno, grupo social, región o localidad en obviación de las dificultades que tendrían que enfrentarse y el obstáculo que implicarla en la formación de la cohesión nacional, aunque sí por ejemplo resulta válido proponer la edición de textos que específicamente consideren la enseñanza de la historia a partir de nuestras singularidades regionales, pero sin perder la proyección nacional de nuestro desarrollo, tal como el Estado lo ha intentado -con resultado diversos- mediante la edición de textos que estudian el pasado de cada uno de los estados.

#### 4.4.2 ASPECTOS DIDACTICOS.

La misma complejidad y diversidad que caracterizan al contexto mexicano, la relación que se establece entre alumno y profesor, así como la interactuación de ambos elementos, para la realización del proceso educativo, permiten advertir los problemas que pudieron obstaculizar, modificar o alterar el tratamiento que el Estado supuso para los contenidos de los libros de texto. Las estrategias y recursos didácticos pueden diferir no sólo en función de las decisiones del educador, e incluso de la disponibilidad del educando, sino también de las formas en cómo éstos las asumen en el marco de la realidad educativa escolar en la que se inscriben. Existen zonas donde no es posible adecuar u optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje por la falta de recursos y elementos de apoyo, para lograr con éxito el objetivo científico-humanista de la historia; si bien es verdad que el profesor debe convencerse del compromiso que tiene como educador y como enseñante del conocimiento del pasado. Lo contrario del caso se presentaría en regiones donde sobran los recursos para lograrlo, pero que no son atendidos adecuadamente conforme a dichos propósitos. Sin embargo, es conveniente reconocer la labor de aquellos educadores que sin recursos, o con recursos, se han propuesto honestamente el cumplimiento de su compromiso en la formación de la conciencia social.

Otros factores, que también pudieron interferir en el carácter de la historia que se enseña en los libros de texto, son el tiempo didáctico y las formas de evaluación que se aplicaron en el proceso educativo. De los mismos depende si se abarcaron los contenidos o no, las formas de la enseñanza-difusión de la

historia, el significado que adquirió el conocimiento del pasado y los objetivos que se proponen en los textos.

En fin, unos pueden ser los propósitos que el Estado mexicano haya señalado para los manuales escolares y otro el resultado logrado en cada aula, grupo o región. Sin embargo, creo que esta situación no invalida el pretendido análisis de sus contenidos para comprender el mensaje que los mismos guardan, así como las posibles implicaciones que tiene el contexto en la directriz jurídica e ideológica que el Estado asigna en la planeación y estructura de dichos contenidos. Espero con optimismo que los resultados permitan establecer parámetros a partir de los cuales puedan plantearse algunas propuestas de acción que permitan rescatar el sentido de la historia que se enseña en los nuevos libros de texto editados recientemente, a propósito de la supuesta modernización educativa emprendida durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Corresponde a los responsables de la enseñanza del conocimiento del pasado intentar la comprensión y valoración de esos aspectos en cada lugar de desempeño para optimizar su labor, preferentemente con base en una historia y una educación que conlleven el sentido humanista del que ya se habló en los primeros dos capítulos.

CAPITULO 5.  
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS: 1959 - 1972.

Orientada por los criterios ya señalados en el capítulo anterior, en este intento descubrir el carácter que los textos ya referidos transmiten acerca del qué del conocimiento histórico, a fin de ubicar el sentido de la historia que se transmite en cada una de las ediciones revisadas. Para lograrlo, he optado por hacer primero señalamientos generales de acuerdo con los temas analizados en el texto correspondiente; finalmente -y de acuerdo con lo planteado en torno a las categorías de análisis-, haré una recapitulación general que ofrezca una visión global acerca las características que se perciben con respecto a las mismas, de modo que al mismo tiempo nos permitan advertir el sentido de la historia que proyectan esos textos.

5.1 EL TEXTO DE HISTORIA Y CIVISMO.

Como ya se ha señalado, el Artículo 3º constitucional de 1946 y la Ley Federal de Educación de 1942 -vigentes en el momento del decreto del libro de texto gratuito-, sustentaron el carácter de una educación integral y científica -libre de fanatismos y prejuicios-, que tendiera a fomentar la unidad nacional, la convivencia solidaria, la confraternidad humana y la convicción democrática. Esos fueron los criterios con base en los cuales se elaboraron los objetivos de los programas de estudio subsecuentes, y los contenidos y fines de los libros de texto de la primera época hasta 1973, cuando los términos se ampliaron a propósito de la reforma educativa emprendida por el gobierno de Luis Echeverría Álvarez.

Los objetivos señalados en los programas de historia de 1957 y 1960, para las escuelas primarias, no dejaron de reflejar el sentido educativo ya descrito. Hay que recordar que dichos programas fueron el punto de partida sobre el cual se redactaron las Normas y guiones técnico-pedagógicos que debían acatarse para la elaboración del libro de texto. A partir de los mismos, se resume que el conocimiento del pasado debía tender a crear sentimientos de solidaridad y responsabilidad colectiva tendiente a la unidad nacional, de amor a la patria y respeto a las culturas autóctonas del país, sin perjuicio de los valores culturales de otras naciones; a desarrollar una actitud de comprensión hacia las manifestaciones de otros pueblos, entendiendo que los hechos de una comunidad y otra siempre se relacionan; a afirmar en los alumnos los ideales democráticos de México y la necesidad de que México lograra su independencia económica; a promover la comprensión de que los hechos pasados influyen en la determinación del presente y que los diversos acontecimientos actuales traerán consecuencias en el futuro.

En el conjunto de esos propósitos, resulta singular aquel que recomendaba a los autores de los libros que procuraran que los alumnos llegaran a "tener idea de los grandes constructores  
-----

1. Vid Ernesto Meneses Morales. Tendencias educativas oficiales en México: 1934 - 1964, Op. cit.: p. 407 - 410. Item Patricio Patiño Arias. "Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960" en: Los libros de texto gratuitos. Enrique González Pedrero, coord. Op. cit.: p. 126 -128. Cfr. "Normas y guiones técnico-pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los libros y cuadernos de trabajo para los años primero a sexto de la educación primaria, (1959 - 1971)" en: Los libros de texto gratuitos. Enrique Glez. Pedrero, coord. Op. cit.: 139 - 222.

de la patria", entendidos éstos como los "exponentes del engrandecimiento que México ha logrado por el esfuerzo constructivo de todos sus hijos". Pero más singular lo es aquel que señalaba que el texto para los alumnos del sexto grado debía lograr "acostumbrar al educando a comprender que la humanidad está en constante y progresivo desarrollo; para lo cual se considerarán preferentemente los aspectos sociales, culturales y económicos y no tan sólo los políticos y militares".

Creo necesario considerar esos puntos en virtud de que implican la formación de una concepción parcial de lo que significa el proceso histórico; es la famosa concepción heroica y lineal de la historia que ha sembrado la falsa idea de que nuestro devenir es determinado por la actuación de unos cuantos individuos y de que nada queda por hacer puesto que, además, es ese un proceso inevitable y definido que marcha hacia la democracia y/o hacia el progreso. Desafortunadamente, esas ideas -principalmente la primera-, aún privan entre el ambiente escolar. Por lo que toca al libro de texto de Historia y Civismo -cuarto grado-, en el cual se fundamenta parte de este análisis, las metas que deberían alcanzarse, según lo señalan las Normas, son: Conocimiento del "proceso de integración del país; de los problemas que ha tenido que resolver para estabilizarse como nación; de las acciones relevantes llevadas a cabo por los hom-

-----

1. "Normas y guiones técnico-pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los libros y cuadernos de trabajo para los años primero a sexto de la educación primaria, (1959-1971)." en: Los libros de texto gratuitos, Enrique González Pedrero, coord., op. cit.: p. 215.

bres más prominentes del mismo"; habilidad para "llegar a una mejor comprensión de la influencia del pasado en el presente, y de éste en lo futuro"; hábitos para "manifestar con hechos el amor a México y el creciente deseo de conocerlo en su presente y en el pasado"; actitud de gusto por el saber, simpatía para otros países y todos los seres humanos. <sup>1</sup> Veamos el mensaje del texto mismo.

#### 5.1.1 EL PORFIRISMO.

El primer gobierno de Porfirio Díaz se expone como el resultado de una lucha política y militar contra la reelección presidencial de Sebastián Lerdo de Tejada. El personaje se convierte en la figura central de los tres capítulos que tratan el tema: a) Primer gobierno de Porfirio Díaz. b) La dictadura porfiriana. Reelección y no reelección. c) Principales aspectos de la dictadura porfiriana.

Los criterios para la organización de los contenidos no están definidos: Los hechos siguen un orden cronológico o se agrupan por temas. Así, el primer apartado inicia con la llegada de Díaz al poder y los nombres de los miembros de su gabinete; sólo eso, nombres, pues no se dice cuál fue el papel que tuvieron en el contexto, o por lo menos durante el ejercicio de su cargo. Enseguida se presenta una larga relación de los hechos acaecidos durante el primer gobierno de Díaz; con toda obviedad, dichos hechos se citan conforme se fueron suscitando en el tiempo: "a) En los meses de junio, julio y agosto de 1877 hubo dificultades con el gobierno de Estados Unidos (...)

b) El 2 de abril de

-----

1. Ibidem: 177-178.

1878 se inauguró el ferrocarril de México a Cuantitlán. (...)

1) El 29 de noviembre de 1880 restableció México sus relaciones diplomáticas con Francia, interrumpidas desde los años de la Intervención<sup>1</sup>. En fin, la lista abarca apenas quince incisos que preceden a un último sub-apartado que abunda en detalles de organización política electoral para concluir que Manuel González sería el próximo presidente de la nación.

No es eso lo que quizá más llame la atención sino también los otros aspectos que se desprenden de dicha lista: Sólo señala algunas acciones económicas y culturales, ninguna de índole social; son los actos políticos los que predominan -conflictos y reconocimientos diplomáticos, conspiraciones de fondo político, decretos, etc.-. Son hechos en los que no se advierte relación intrínseca o de causa y efecto inmediato, ni mucho menos con la época anterior o el futuro, a no ser por dos o tres casos en los que priva una superficial interpretación; por ejemplo, al referirse al fusilamiento de nueve personas implicadas en una aparente conspiración contra el gobierno se dice: "El terrible suceso causó verdadera consternación en todo el país y fue un indicio del rigor implacable con que, en adelante, Porfirio Díaz trataría a cuantos intentaran oponérsele trastornando el orden público"<sup>2</sup>. ¿A quién beneficiaban acciones semejantes o porqué se consideraban importantes? Creo que si el alumno se atuvo a su

1. Concepción Barrón de Norán. MI LIBRO DE HISTORIA Y CIVISMO. Cuarto año. México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1960: p. 137 - 139.

2. Ibidem: p. 139.

texto, no encontró explicación alguna y si en cambio una tediosa lección de fechas, nombres y actos políticos sin trascendencia alguna.

El capítulo hasta aquí reseñado comprende también el tema del gobierno de Manuel González; podría decirse que el criterio que prevalece es exactamente el mismo si no fuera porque ahora incluye una relación de hechos que causaron el "descontento público" y cuyas causas se "explican" porque el gobierno de González "desaprovechó las condiciones favorables en que parecía encontrarse, (?) y, entre otras razones, por lo imprudente de ciertos gastos (?) y el patrocinio dado a empresas desafortunadas (!)". Además de los conceptos ininteligibles que comprende, es ésta una aseveración que no dista mucho de la concepción de que son los individuos por sí solos los que intervienen en la dirección de los sucesos; en el mensaje no se reconoce -como tampoco se hace en el tema anterior- ningún otro tipo de factores que expliquen el origen y las consecuencias de los hechos referidos.

El capítulo siguiente -La dictadura porfiriana. No reelección y reelección- aborda también temas de carácter predominantemente político; el retorno de Díaz al poder se entiende como resultado de un proceso electoral en el que "el pueblo apenas participó". Se mencionan los años en que se reeligió y en los que "hizo" que se reformara la Constitución para lograrlo, se afirma que sus reelecciones "tuvieron muchas consecuencias contrarias al adelanto político y social de México" porque se -----

1. Ibidem: p. 142.

convirtió en dictador y porque "dio a su dictadura, como fin casi único, y a eso lo subordinó todo, el desarrollo material del país".<sup>1</sup> En ese sentido, se exponen algunos de los mecanismos de represión, censura y concesión de privilegios de grupo de los que se valió Díaz para perpetuarse en el poder, así como los que él "creyó indispensable" para "el desarrollo material". Este capítulo bien se complementa con el aspecto político que por separado se trata en el siguiente -Principales aspectos de la dictadura porfiriana-. Es ahí donde los sucesos se agrupan por temas, aunque hay dentro de los de carácter político, un párrafo que obviamente no corresponde salvo por el último enunciado: "Durante la dictadura de Porfirio Díaz se abrieron las puertas al capital extranjero, que muy pronto se adueñó de una gran parte de la riqueza nacional; se reorganizaron las finanzas públicas y se mantuvo al ejército dentro de sus funciones propias".<sup>2</sup> Por otra parte hay un tema -"Aspecto material"- que relaciona acciones que dan la apariencia de estar desligados totalmente de lo económico; inclusive, están explicadas por el proyecto inevitable de la historia del cual ya se hizo referencia anteriormente, al menos así se infiere cuando se señala: "Como era de esperar por el sólo transcurso de los años, bajo Porfirio Díaz, quien, además, era buen administrador, se realizaron muchas mejoras materiales de importancia evidente";<sup>3</sup> nuevamente no se explica

-----

1. Ibidem: p. 147 - 148.

2. Ibidem: p. 154.

3. Ibidem: p. 154. Subrayado mio. La puntuación se transcribe textualmente.

esa importancia, el alumno sólo tenía que leer una lista que señala la construcción de grandes edificios públicos y obras portuarias, dotación de sistemas de riego, crecimiento de las ciudades, canales de desagüe, etc. Tal vez un párrafo final del resumen general del tema le haya ayudado en algo al alumno para entender "la importancia evidente" de las obras: "En el aspecto material se realizaron importantes obras portuarias y se fomentó el crecimiento de nuestras ciudades principales, pero se descuidó el campo, no se miró por el bienestar de los obreros, y las poblaciones indígenas fueron olvidadas."

En realidad, aunque haya una agrupación temática de los hechos y curiosamente no aparezca ninguna fecha, no se explica ninguna relación entre unos y otros. Si, presentan el conocimiento de hechos reales de la etapa que se trata -a veces de manera superficial- pero no explica su relación con factores internos o externos, o con los otros aspectos que se señalan, o su trascendencia. En cuanto a la exposición del aspecto social -que pretende dar una idea de la situación de los tres grupos que se mencionan- la única relación que se advierte es la de dominio que se estableció entre unos y otros grupos, es apenas un intento que vale la pena destacar si lo comparamos al lado de los otros temas en donde no figura nada semejante: "Las compañías deslindadoras extranjeras y los hacendados mexicanos quitaban a los campesinos muchas de sus tierras y les imponían excesivas jornadas de trabajo a cambio de jornales miserables. Además, se obligaba

1. Ibidem: p. 155.

a los trabajadores a comprar en las tiendas de raya de modo que en ellas, como ocurrió durante el virreinato, los campesinos contrajesen deudas que, de hecho, los ponían a merced del patrón." Sin embargo, hay en el mismo rubro un elemento que destacar pues se traduce -una vez más, en la historia conducida por unos cuantos individuos: "En situación análoga -a la de los campesinos- vivieron los trabajadores de las fábricas y las minas hasta que, guiados por algunos compañeros inteligentes y heroicos, fueron organizándose, paso a paso, para defender sus derechos, y en los últimos años de la dictadura porfiriana se enfrentaron al gobierno con huelgas como la de Cananea en 1906, y la de Río Blanco, en 1907. Estas huelgas, duramente reprimidas, señalaron en México el principio de los <sup>2</sup> esfuerzos por la liberación de los trabajadores explotados". Claro, éste es un aspecto que resulta digno de señalar porque rescata la lucha social de los grupos oprimidos, y por el significado que se da a la lucha como antecedente revolucionario, características que además están ausentes en gran parte del discurso.

Por lo que toca al aspecto cultural, no hay tampoco algo que rompa con el tono que se advierte en el conjunto de los tres capítulos. Después de señalar que "la paz pública que imperó en México durante los treinta años favoreció el desarrollo de las letras y las artes e hizo posible que surgieran y brillaran <sup>3</sup> poetas y escritores muy notables", la presentación del tema se -----

1. Ibidem: 151 - 152.

2. Ibidem: p. 152. Subrayado mio.

3. Ibidem: p. 153.

traduce en una recargada lista de nombres de poetas, escritores, pintores, dibujantes y músicos. Sólo eso, así como en el caso de los nombres de los miembros del gabinete, pues no se dice nada respecto de las aportaciones u obras de tales personajes, a no ser porque se afirma que "llevaron el nombre de México a todo el mundo de habla española". El tema también hace una breve alusión al afrancesamiento en algunas de las manifestaciones culturales pero no se señala ejemplo alguno con el cual pueda ubicarse al alumno. Es el último aspecto relacionado con el porfirismo.

#### 5.1.2 LA REVOLUCION MEXICANA.

Los tres apartados del capítulo que conforman este tema -Revolución de 1910. la revolución constitucionalista. La constitución de 1917-, dejan percibir el suceso de 1910 como uno en el cual intervinieron predominantemente las acciones políticas y militares. Algunos párrafos abandonan ese carácter y abordan lo social y económico, pero no se establece alguna relación entre esos aspectos o con el pasado inmediato, ni mucho menos con el presente desde el cual se ha elaborado el texto. Los dos primeros párrafos con que comienza el capítulo dan muestra de esa situación:

"Después de soportar la prolongada dictadura ejercida por el régimen del general Díaz, el pueblo sintió ansias de un orden social más justo.

"Si bien las elecciones habían sido hasta allí una mera fórmula ante la indiferencia del pueblo, al acercarse las de 1910 las cosas cambiaron debido a varias circunstancias. La principal

fue la declaración que Porfirio Díaz hizo a un periodista norteamericano llamado Creelman, a quien dijo que consideraba a México maduro para la democracia; que veía con gusto la formación de partidos políticos, y que estaba dispuesto a sostener al candidato elegido por la mayoría de los mexicanos.<sup>1</sup>

¿Qué implicaba eso de "un orden social más justo"? ¿Cuáles eran esas "varias circunstancias"? ¿Porqué lo "principal" es la declaración de Díaz al periodista? No es el transcurso del tiempo por sí mismo el que determina los hechos, ni son sólo los aspectos políticos los que constituyen el proceso histórico; no es la larga o corta espera de la actuación social la que genera el cambio, ni son los actos políticos de los gobernantes los que lo determinan. Si para explicar el crecimiento económico del régimen porfirista, se ignora la importancia que tuvieron las bases jurídico-liberales establecidas al comienzo de la segunda mitad del siglo XIX y el fenómeno de expansión imperialista de la época, en el caso de la Revolución mexicana se pasa por alto que las otras circunstancias que intervinieron en su advenimiento tienen que ver, por ejemplo, con el influjo de la dependencia económica del país y la forma como ésta contribuyó a agudizar las contradicciones existentes a fines del siglo XIX y principios del XX.

Así pues, gran parte del estudio de la Revolución mexicana se traduce en un relato de hechos sin antecedentes; provocada al fin, en su primera etapa, por "la burla hecha al pueblo" a través de las elecciones fraudulentas de 1910 y por las que Díaz se -----

1. Ibidem: p. 156.

proclamó vencedor; acaudillada por "un hombre valiente y de noble espíritu" -Francisco I. Madero-; que fue extendiéndose por el triunfo de las armas de muchos caudillos; que tuvo su mayor impulso al mando de Venustiano Carranza, por los asesinatos de Madero y Pino Suárez y el ascenso al poder del "traidor" y "usurpador" Victoriano Huerta, y que logra su máxima expresión con la Constitución de 1917, por dar "cabida, definitivamente, a las aspiraciones populares".

En el conjunto del relato, resaltan los siguientes aspectos:

Los hechos están ordenados conforme fueron sucediendo cronológicamente, se citan especialmente aquellas fechas y sucesos en los que interviene la participación de los caudillos ya sea en el terreno militar -batallas ganadas-, o en el terreno político -sublevaciones, decretos, convenios, renunciaciones, ascenso al poder, etc.-

La figura que más destaca por la manera como se describen sus acciones -hasta se le dedica una página biográfica-, es la de Francisco I. Madero. El fue quien "se levantó en armas contra el gobierno de Porfirio Díaz el 20 de noviembre de 1910, por la ilegalidad de las elecciones que se habían hecho varios meses antes", el que lanzó el Plan de San Luis que postulaba el sufragio efectivo y la no reelección, y que prometía la restitución de las tierras a quienes habían sido despojados de ellas. A diferencia del trato que se le da a Porfirio Díaz -al presentar el proceso político, cultural y socio-económico de su régimen como mero resultado de su voluntad-, con Madero hay un intento por explicar sus actos, aunque sea parcialmente, a partir de las

situaciones que le circundaban:

"Como Madero era hombre de ideales nobles y de muy buenos propósitos, el pueblo le tenía fe y esperaba ver cumplidas las promesas revolucionarias <<el texto no dice cuales eran tales promesas>>. Sin embargo, la situación en que el nuevo Presidente recibía el poder no lo ayudaba a realizar desde luego lo que de él se esperaba, pues, según el convenio de Ciudad Juárez, todo cambio debía hacerse dentro de la Constitución, no revolucionariamente. También por el convenio, Madero se había obligado a licenciar las tropas revolucionarias. Ocurría esto más: los enemigos de la Revolución se preparaban a derrocar el gobierno de Madero y para eso conspiraban encabezados por dos antiguos generales porfiristas: Félix Díaz, sobrino de Porfirio, y Bernardo Reyes.

"Todo eso, y el hecho de que no se ordenase la inmediata restitución de las tierras, fue motivo o pretexto de alzamientos y sublevaciones."

Digo que es una explicación parcial pues en este caso, por ejemplo, no se exponen las convicciones del líder según las cuales el cambio requerido debía tener por base el orden político.

Por lo que toca a otras figuras, hay que decir que son numerosísimos los nombres que se citan: Miembros del gabinete de Madero y de Eulalio Gutiérrez, caudillos, sublevados, etc. De ellos poco o nada se dice, si acaso su cargo militar en algunos casos o su "lema de lucha" pero no su procedencia social, ni su

1. *Ibidem*: p. 159 - 160.

papel en la lucha armada, ni las demandas por las que estaban participando; de Emiliano Zapata, por ejemplo, sólo menciona que luchó en el Sur del país y que su lema era "tierra y libertad"; Francisco Villa, más adelante -en el capítulo siguiente-, es considerado como guerrillero; el resto de los personajes no son atendidos. Pareciera que todos los participantes sólo secundaron las acciones de Madero, o las de Carranza y Huerta, una vez que Madero fue asesinado. En relación con la participación de la sociedad, es de destacar un párrafo, por ser el único en el que se refiere la composición social de las fuerzas revolucionarias, aunque no precisamente comprende el grueso de las mismas: "El ejército constitucionalista, formado principalmente por campesinos, algunos obreros, y, en Sonora, por buen número de yaquis y mayos, derrotó, casi sin cesar, a las fuerzas de Victoriano Huerta. Así fue creciendo hasta hacerse irresistible".<sup>1</sup>

Se percibe entonces que sólo las fuerzas dirigidas por Carranza ocupan un lugar importante en el proceso. Es él quien finalmente se presenta como el caudillo triunfante, si bien es verdad que el texto no deja de lado la división entre las fuerzas zapalistas y carrancistas y los sucesos que de ahí se generaron -la Convención de Aguascalientes, la existencia de dos presidentes-, pero sin exponer las causas de esa división y sin ir más allá de las referencias acerca de los entrenamientos militares entre esos grupos.

Por último, la culminación del proceso se concibe a partir

---

1. *Ibidem*: p. 163.

del decreto constitucional de 1917, especialmente en sus artículos 30, 27<sup>o</sup> y 123<sup>o</sup> pues, según el texto, refieren "los propósitos de la Revolución Mexicana". "Es la Constitución que rige actualmente nuestro país. Se deriva, en modo directo, de la Constitución de 1857, cuyos lineamientos generales reproduce, y en ella están incorporadas las Leyes de Reforma. Representa, pues, el conjunto de las libertades y los derechos que el pueblo de México ha conquistado desde la Revolución de Ayutla hasta nuestros días." <sup>1</sup> Creo que esta concepción, como otras ya referidas, llevan al alumno a la idea de que el proceso histórico está en constante desarrollo hacia el progreso, entendido en este caso como la permanencia del orden político que "el pueblo de México ha conquistado", lo que está bien que se señale, pero sin que parezca un proceso terminado, dirigido por unos cuantos, sino como uno en el cual hay aún metas por alcanzar con la participación de todos.

#### 5.1.3 EL PERIODO POST-REVOLUCIONARIO: 1917 -1960.

El texto considera el estudio del periodo a través de dos capítulos -"El régimen revolucionario" y "La obra de la Revolución mexicana"- En la presentación de los sucesos de dicho periodo privan dos criterios; por un lado, se enuncian algunos hechos que acontecieron y las acciones realizadas por los diferentes gobiernos de la época de acuerdo con cada presidente nacional y el tiempo que permanecieron en el poder y por otro, en el siguiente capítulo, se incluyen las acciones realizadas por los gobiernos del periodo, entre otras: reparto de tierras,

1. Ibidem: p. 169.

establecimiento de bancos agrícolas y de sistemas de irrigación, obras públicas de infraestructura y de asistencia social.

Al régimen revolucionario, concepto con que implícitamente se identifica al sistema político del país, lo caracteriza -según el texto- su preocupación "por hacer efectivos los derechos cívicos del pueblo, por atender las necesidades y los problemas de los trabajadores de la ciudad y del campo, por mejorar las condiciones generales del país".<sup>1</sup> Bajo esa posición, los contenidos que se presentan se refieren especialmente a la promulgación de leyes y ejecución de acciones destinadas a apoyar el desarrollo económico y el bienestar social. En menor grado, y sin mayor o ninguna explicación, se mencionan algunos de los conflictos políticos que tuvieron lugar en el período; lo mismo se hace con respecto al papel internacional del país, tema en el cual se destaca de México la posición solidaria y de no intervención en los asuntos de otras naciones; en ningún caso se reconoce la participación social de sector alguno, como si las medidas aquellas hubieran sido realizadas por la sola iniciativa del llamado régimen revolucionario y no por las demandas que expresó la sociedad de entonces; tampoco se toman en cuenta las manifestaciones culturales de la época.

Con todo, se advierte la ausencia de elementos que permitan reconocer la dinámica interna que persiste en toda sociedad, su trascendencia, la complejidad e interrelación que existe entre los diferentes aspectos de su desarrollo mismo, así como el papel

-----  
1. *Ibidem*: p. 171.

bajo el cual han intervenido los diferentes grupos que la integran. Para ejemplificar situaciones, cito tan sólo dos párrafos extraídos del capítulo titulado "El régimen revolucionario":

"Gobierno de Alvaro Obregón (1920 a 1924). Empezó a poner en práctica los preceptos relativos a la dotación y restitución de tierras, las cuales eran entregadas en forma de ejidos. Impulsó la enseñanza, principalmente la popular, y a ese fin restableció la Secretaría de Educación Pública, cuyo primer titular fue José Vasconcelos. Fomentó la organización de los obreros y los campesinos para que defendieran sus derechos. bajo su mandato se celebraron las fiestas conmemorativas del primer centenario de la consumación de nuestra independencia (27 de septiembre de 1921). Hacia el final de su mandato hubo de hacer frente al alzamiento militar que promovieron los partidarios de Adolfo de la Huerta".

Más adelante refiere: "Gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952 a 1958). Realizó grandes obras de saneamiento y embellecimiento de la ciudad de México; construyó millares de escuelas, así como hospitales y mercados; protegió al productor agrícola comprándole a buen precio sus cosechas; hizo extensivo a varias zonas del país el régimen de seguridad social; intensificó la campaña antipalúdica; duplicó la red de carreteras, y realizó muchas otras obras que han contribuido al progreso de México. En julio de 1956, Ruiz Cortines asistió en Panamá a la Reunión de los Jefes de Estado de las Repúblicas Americanas, con ocasión del 130º aniversario de la Conferencia de Panamá. Durante su gobierno, México celebró el primer centenario de la Constitución de

1. Ibidem:172.

1  
1857".

El capítulo mencionado concluye con breves reflexiones a través de las cuales se invita al alumno a reconocer que el régimen revolucionario efectivamente se ha preocupado por "lograr la paz, el bienestar y prosperidad del pueblo mexicano, cuya unidad interna hemos conseguido gracias a enormes sacrificios".<sup>2</sup> Como este último enunciado, en el que se toma en cuenta el total de la sociedad -aunque no se diga cuáles han sido sus 'enormes sacrificios', hay en el mismo capítulo otro párrafo que difiere mucho del sentido que predomina en el estudio del periodo pues considera que todos tenemos un papel que cumplir en la consecución del "progreso y bienestar", aun cuando es verdad que dicho reconocimiento consiste en un llamado a la participación que tiene que ver más con los valores cívicos pues apela a la cooperación social, a la concordia, al esfuerzo constante, al cumplimiento del deber cotidiano, a la honradez, a la amistad con los demás y a la actitud comprensiva para con los otros pueblos como punto de partida para lograr aquellos fines.

Como ya lo mencioné, el capítulo de "La obra revolucionaria" se traduce en una presentación de temas que tratan de dar a conocer un conjunto de acciones materiales a fin de que el alumno tenga "conciencia clara" de la "época que le ha tocado vivir" y comprenda, al mismo tiempo, "el esfuerzo que México realiza" y lo

---

1. *Ibidem*: 174 - 175.

2. *Ibidem*: p. 177.

que hay que hacer como estudiante y futuro ciudadano; <sup>1</sup> cabe decir que en éste último caso nuevamente se arguyen los valores cívicos ya citados.

Creo que esos valores son válidos en cuanto que pueden romper con los moldes individualistas y de competencia desleal, tendientes en muchos casos a romper lazos de unidad. Asimismo, considero que es importante que el texto se preocupe por descubrir al alumno cuáles han sido los avances que se han dado en el país, se trate del orden que se trate y a pesar de que su significado tenga implícito un intento por legitimar el sistema establecido; lo anterior, si pensamos en el entusiasmo y participación optimista que puede derivarse en la mente y actitud del educando, que además puede traducirse en un ánimo nacionalista -de identificación con lo que se tiene alrededor-, aunque el mundo les pase desapercibido ya que el texto expone nada o casi nada de la interacción de la historia de México con la de las demás naciones.

Sin embargo, no hay que dejar de reconocer otras implicaciones. Por una parte, el evidente sentido cívico con el que se aplica el conocimiento histórico, que descubre un cierto contenido ideológico-político y que puede generar una falsa imagen de la importancia que tiene dicho conocimiento en la formación de la conciencia. Por otra parte, hay que considerar lo parcial que puede resultar el caso al tiempo que los contenidos no reconocen las distintas condiciones contrastantes en las que innegablemente vivía la sociedad que en ese momento recibió los libros de texto

<sup>1</sup> *ibidem*; p. 178.

gratuitos. Lo más probable es que los niños de las zonas rurales más marginadas no hayan reaccionado con el mismo encanto que los niños de una población en la que quizá se pudo advertir la trascendencia de las medidas que se mencionan en el texto; tan sólo hay un pequeño espacio, un poco antes de finalizar el texto, que tímidamente cita, con todo y el sentido cívico del que ya he hablado: "Pero queda todavía mucho por hacer. Millones de hermanos nuestros viven en la pobreza y la ignorancia. Abundan los poblados sin agua potable, sin alcantarillado, sin energía eléctrica. Nos hacen falta miles de escuelas y de maestros. Necesitamos más hospitales y mejores servicios médicos. Para lograr todo esto, el gobierno necesita dinero, y los habitantes de nuestro país contribuyen con una pequeña parte de su salario y de sus otros ingresos. (...) Comprenderás así cómo es una obligación de todas las personas mayores pagar estos impuestos con agrado, ya que de otro modo no sería posible realizar las obras y servicios sociales que muchos grupos de la población de nuestro país necesitan con urgencia, y todos sabemos que la cooperación de ciudadanos capaces, dignos, concientes y honrados, si se unen para impulsar la obra común, dará a nuestra República el lugar que le corresponde entre los países de América y del mundo entero".

---

1. Ibidem: p. 185.

## 5.2 CONTEXTO, POLITICA EDUCATIVA AL INICIAR LA DECADA DE LOS SETENTAS, Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE CIENCIAS SOCIALES.

Los libros de Historia y Civismo se editaron sin modificaciones sustanciales hasta 1972, cuando comenzaron a ser sustituidos por los de Ciencias Sociales a propósito de la reforma educativa emprendida por el gobierno de Echeverría Alvarez.

Dicha reforma se puso en marcha en medio de un contexto en el que el modelo de desarrollo estabilizador daba muestras de sus limitaciones y contradicciones. Hay que recordar que dicho modelo tuvo como sustento un creciente endeudamiento externo y penetración de capitales multinacionales, que sus beneficios fueron parciales pues gran parte de la sociedad vió disminuir sus niveles de vida y lastimadas sus demandas por un Estado cada vez más represivo y autoritario, empeñado a toda costa en sostener el proyecto capitalista.

La situación llegó a su climax con la represión del movimiento estudiantil de 1968, fue la expresión de la crisis social, económica y política a la que condujo ese modelo de desarrollo reestructurado dos décadas atrás. Y fue también la punta de lanza que obligó al estado a instrumentar un conjunto de acciones que le permitieran superar no sólo la crisis económica sino también el descrédito, recuperar los espacios de legitimidad política, reestablecer los mecanismos tradicionales de poder, y lograr el equilibrio de las demandas de los diversos grupos sociales. Todo, con tal de eliminar el riesgo posible de su derrota o desplazamiento y no perder el control y dirección de su proyecto de sociedad. No cabe duda que tanto las protestas de las clases medias como otros movimientos de obreros y campesinos, anteriores

y posteriores a 1968, que desembocaron en la guerrilla de los setenta, eran señales claras del malestar social y la falta de perspectivas de muchos mexicanos.

Una vez más, el Estado mexicano se haría cargo de la redefinición del curso de la nación. En el terreno económico, el desarrollo estabilizador fue reemplazado por el llamado desarrollo compartido según el cual se impulsaría el crecimiento económico hacia una nueva fase en la que los beneficios fueran equitativos para toda la sociedad. Con ese fin, se tomó la determinación de expandir el gasto público hacia la reactivación de la capacidad productiva -principalmente en el campo y la modernización de la economía; asimismo, se planteó el propósito de disminuir la dependencia con el exterior, aumentar las exportaciones y racionalizar el desarrollo industrial, etcétera.

En el plano político, se favoreció -entre otros aspectos-, una aparente apertura democrática que dió cauce a la participación de nuevos grupos con diferentes corrientes de opinión, aunque el Estado no renunció a los mecanismos de control social; también se hicieron supuestas concesiones a los partidos políticos para ampliar su representatividad en el gobierno, reformas electorales y meras declaraciones referentes a la eliminación de la corrupción sindical. Finalmente, las acciones fueron de carácter limitado pues realmente no implicaron la transformación necesaria de una estructura política dominada por el Estado desde las primeras décadas de siglo.

No faltaron las acciones para el supuesto beneficio social, como las destinadas al fortalecimiento del ejido y la pequeña

propiedad, a la elevación de precios de garantía, ampliación de créditos al campesino, o las que abrieron nuevas oportunidades de educación: establecimiento de instituciones educativas como el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, escuelas técnicas como las del CONALEP, la Universidad Autónoma Metropolitana, por mencionar algunas.

Al conjunto de acciones descritas se le asignó, como correlativo ideológico, un proyecto de reforma educativa que ya Gustavo Díaz Ordaz habla planteado como necesaria por las "deficiencias" que prevalecían en la educación, evidentes -según el mandatario-, en el conflicto estudiantil. Su sucesor, Echeverría Álvarez, se encargó de ponerla en marcha y de validarla con el supuesto consenso de la sociedad que fue convocada a fin de que emitiera sus puntos de vista para incorporarlos en un proyecto cuya directriz central, sin duda, ya estaba planeada. Se hicieron modificaciones que no sólo llevaron a la ampliación de la infraestructura escolar sino también a la reestructuración de los elementos jurídico, pedagógico y administrativo. El Estado, en todo caso, siguió justificando su función rectora, intervencionista y absorcionista en aras del tradicional argumento de atender las necesidades de las mayorías, acelerar el desarrollo, ampliar la base cultural y el proyecto tecnológico, la investigación científica y fortalecer la unidad nacional.

-----

1. No está en el propósito de este trabajo señalar los resultados correspondientes. Sólo trato de confirmar cómo en los momentos críticos para su hegemonía el Estado emprende, entre otras, reformas educativas en las que se incluye sin duda, la reorientación de los contenidos de la historia que se transmite en el ámbito escolar.

Creo que el aspecto ideológico se manifestó sobre todo en la nueva orientación que se dio a los fines de la educación, señalados al fin en la Ley Federal de Educación de 1973, que no se contradicen con los del Artículo 3º vigente desde 1946 sino que los refuerzan por los nuevos términos contenidos en dicha Ley. Fueron los mismos que se tomaron como base para la reforma de planes, programas de estudio de todos los niveles y, por supuesto, para la presentación de los contenidos de los libros de texto para la educación primaria.

La educación, según se dijo, tendría que contribuir a la transformación de la economía, las artes y la cultura así como a la instauración de un orden social más justo. Por eso, ahora no sólo sería integral y científica, encaminada al fomento de la unidad nacional, la convivencia solidaria, la confraternidad humana y la convicción democrática. También estaría destinada a desarrollar la capacidad de análisis, interrelación y deducción; al ejercicio de la reflexión crítica e investigativa; a la capacitación para el trabajo socialmente útil; en una palabra que se "aprendiera a aprender", para estimular el cambio de la sociedad y el rechazo a la adaptación y la inamovilidad en bien de la colectividad. <sup>1</sup> "... Habla que renovar los componentes ideológicos que hablan agotado su eficacia. <<El sistema educati-

-----

1. Vid Pablo Latapi. Análisis de un sexenio de educación en México. Op. cit.; passim. Item Pablo Latapi. Política educativa y valores nacionales. 4a. ed., pról. de Julio Scherer García, México, Nueva Imagen, 1982. Cfr. Ernesto Meneses Morales, Tendencias educativas oficiales en México, 1964 - 1976, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1991. En dichas obras es posible encontrar amplias referencias en torno a la reforma educativa del periodo.

vo>> carecía de capacidad legitimadora al perder <<el gobierno>> el apoyo de las clases populares. Urgía se abrieran y trataran otros temas callados durante las tres décadas anteriores. La armonía social necesitaba ser desenmascarada para mostrar que también en la escuela se era consciente del conflicto. La reforma educativa, ejercida sobre diversos planos, intentaría revitalizar, desde una perspectiva neopopulista, la ideología oficial. La 'apertura democrática' del régimen echeverrista se traduce, dentro del sistema educativo, en la aplicación de medidas que no contradicen lo esencial de la política educativa de los regímenes anteriores. Tal vez, en última instancia, consistió sólo en su actualización."

En esas mismas circunstancias, y por lo que toca a la enseñanza de la historia, la presentación de los contenidos de los libros de texto también se modificó; de acuerdo con el Plan y los programas de estudio de 1972 de las escuelas primarias, el conocimiento histórico se impartiría al mismo tiempo con el de la economía, la geografía, la sociología, la antropología y el derecho, a fin de estudiar al hombre como un ser eminentemente social y contribuir, al mismo tiempo, en su socialización, entendida ésta como su integración y participación social en la comunidad de la que formara parte. No obstante, el hecho de que el conocimiento histórico se integrara con el de las otras disciplinas no significó que perdiera espacios pues una revisión rápida de los textos de Ciencias Sociales, para los seis grados,

-----  
1. Lorenza Villa Lever. Los libros de texto gratuitos. Op. cit.: p. 152.

permiten advertir el predominio de su estudio sobre el de aquellas.

Congruente con las orientaciones fijadas en la Ley de 1973, los nuevos programas establecieron que la enseñanza de las Ciencias Sociales en general tendería a "hacer entender al educando el medio social, político, económico y cultural que le rodea y sus complejas interrelaciones, y familiarizarlo con el método propio de las Ciencias Sociales en su conjunto y con las diferencias que existen entre las ciencias sistemáticas del hombre y las ciencias históricas". Al mismo tiempo, se pretendía infundir en los alumnos "el espíritu crítico, o sea la capacidad de apreciar tanto los aspectos objetivos y constantes, como los subjetivos y cambiantes de cualquier teoría y método de la ciencia y conducta del hombre, reafirmando así su propia identidad"<sup>1</sup>

En lo que toca al terreno concreto de la historia, se insistió en la formación de la conciencia histórica, necesaria para explicar el presente en función de los cambios del pasado y para prevenir el futuro; que el niño comprendiera por qué es mexicano, qué significa serlo, el pluralismo geográfico y humano que constituye al país; que se situara en el ámbito de las relaciones internacionales que de alguna manera han influido en su vida; que comprendiera las particularidades de cada cultura.

Tales fueron los objetivos sobre los que tuvieron que diseñarse los contenidos de los nuevos textos. Veamos pues cómo son y qué sentido adquiere la enseñanza de la historia, de -----

1, Salcedo Aquino, "El desarrollo de los libros de texto gratuitos" en: Los libros de texto gratuitos. Enrique González Pedrero, coord., op. cit.: p. 43.

acuerdo con los criterios de análisis ya establecidos en el capítulo anterior.

#### 5.2.1 EL PORFIRISMO.

Aunque gran parte de la información para el estudio del porfirismo se halla en la cuarta unidad -"Coatzacoalcos"- bajo el subtítulo de "México entra en la etapa moderna", existen más datos relativos en otros subtemas de la siguiente unidad -"Ciudad de México"- . Así, al hacer un relato de los problemas demográficos y ecológicos de la ciudad-capital, bajo el subtítulo de "La ciudad de México ayer y hoy", el texto también incluye referencias históricas de la misma -desde 1321 a 1970, entre las cuales se encuentra una que señala cómo creció dicha ciudad en el periodo porfirista. Más adelante, en el apartado "La lucha sindical" -de la misma unidad, se hace alusión al ámbito político-laboral de los obreros de Río Blanco durante el régimen porfirista mediante un supuesto diálogo familiar que recoge datos acerca de los derechos obreros y las luchas que a través del tiempo han tenido que enfrentarse por lograrlos.

Con seguridad, ese estilo de presentación de los contenidos está orientado por el propósito de integrar el conocimiento de las diferentes ciencias sociales que se estipularon en los programas de estudio, aunque hay que advertir el riesgo que esto conlleva en la noción que pueda tener el alumno acerca del objeto de estudio de la historia y su significado. En el terreno concreto del conocimiento del pasado, ese mismo estilo parece responder también al intento de que el alumno advierta que en el transcurso del tiempo se presentan cambios en los que el hombre

puede intervenir. Para ejemplificar el caso, cito el siguiente párrafo del subtema "La lucha sindical": "Mi padre fue uno de los hilanderos de Río Blanco. En ese entonces los obreros estaban muy mal tratados y mal pagados y eligieron como árbitro a don Porfirio Díaz para que les hiciera justicia en el pleito que se tratan con los patrones; pero ¡qué val, don Porfirio siempre quiso quedar bien con los ricos y les dió la razón a los dueños de las fábricas. Entonces los obreros dejaron de trabajar para protestar por tantos malos tratos. ¡Imagínense que tenían que trabajar 13 horas por un tostón que les pagaban! (...) Por todas esas cosas y tanta hambre que pasaban, hicieron una huelga. Los dueños de las fábricas pidieron ayuda al gobierno y éste mandó al ejército para obligar a los obreros a volver al trabajo. (...) Fue una cosa muy triste que mi papá siempre nos contaba. Por eso él se fue a la Revolución a pelear para que estas cosas no volvieran a suceder en México. Hoy todo el mundo se olvida de que los beneficios que han logrado los obreros se ganaron a base de luchas".

Este solo fragmento presenta una notable diferencia en el manejo del discurso histórico, en comparación con las exposiciones que hace el texto de Historia y Civismo, ya que supera en mucho el papel casi heroico que se concede a los individuos, y al propio "régimen revolucionario", en ese texto. Además, deviene en una interpretación muy a tono con la realidad de los niños de las zonas urbanas para cuyo caso se elaboró el texto, niños que con

1. Secretaría de Educación Pública, Ciencias Sociales, Cuarto grado, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1974: p. 195 - 197.

seguridad o formaban parte de una familia obrera, o eran testigos de la presencia del grupo obrero.

En relación con los datos que tratan de manera específica el porfirismo, llama la atención el hecho de que su estudio quede integrado en un tema titulado "México entra en la etapa moderna" y no se diga cuál es el significado de esta afirmación o con base en qué aspectos se define la "etapa moderna", tampoco se señala la trascendencia histórica que tiene el periodo en relación con el presente. Al menos no se advierte en ninguno de los cortos subtemas de que se compone el apartado y que en general, excepto el primero, refieren datos relacionados con una introducción al tema y los aspectos económicos, socio-culturales y políticos del periodo porfirista; la relación que se reconoce es la que se da con el futuro inmediato, como si el porfirismo sólo pudiera considerarse como el antecedente y causa del estallido del movimiento armado de 1910.

Sin embargo, lo anterior no anula el reconocimiento de nuevos elementos que existen en el cuerpo mismo del tema:

A diferencia del texto de Historia y Civismo, que no ubica a los personajes y su actuación en el contexto, que señalaba los actos de Díaz como mero resultado de su voluntad, el de Ciencias Sociales comienza por hacerlo con el ascenso de Díaz: "Díaz aprovechó el cansancio del pueblo mexicano causado por el desorden y la guerra y se propuso imponer la paz a cualquier costo. México no tenía capital ni le daban crédito, porque nadie  
-----

1. El libro de tercer grado -Ciencias Sociales- dedica sus páginas al estudio del ambiente rural.

confiaba en que México pagarla si le hacían un préstamo. Habla que atraer capital extranjero, pero nadie iba a invertir su dinero en México si se seguía pasando de una revolución a otra, o sea, si había inestabilidad." A pesar del acierto, creo conveniente insistir en la necesidad de tomar en cuenta la interrelación de nuestra historia con la del resto del mundo y la manera como interviene en la dinámica interna; el texto no considera, por ejemplo, el rasgo expansionista de las potencias del momento, ni las bases jurídicas internas que le permitirían al régimen porfirista inaugurar una nueva etapa del desarrollo económico del país.

"La prosperidad porfirista", de acuerdo con otro apartado del texto, consistió en el crecimiento económico cuyo carácter se estudia con breves enunciados que señalan los ramos en que se generó y los efectos sociales que tuvo, tanto de beneficio como de perjuicio; dan prueba del intento por establecer la relación entre los aspectos económicos y los sociales que apenas y se vislumbra en el texto de Historia y Civismo en el tratamiento del mismo tema: "Como no todos tenían capital -señala el texto de Ciencias Sociales-, ni podían conseguir prestado, este desarrollo sólo favoreció a unos cuantos mexicanos y a los extranjeros que conseguían permisos para explotar nuestros recursos." Más adelante, al referirse a la política de colonización

1. Ibidem: p. 155.

2. En este caso sólo menciona al sector campesino; como ya se vió, hay otro apartado que se refiere al sector obrero.

3. Ibidem: p. 156.

y tenencia de la tierra, se señala: "Como los indios también perdieron muchas tierras, la mayor parte de la población rural terminó trabajando como peón de hacienda, mal pagado, sin libertad y teniendo que gastar sus pocas entradas en las tiendas de raya de los patrones que vendían más caro".<sup>1</sup>

En el siguiente apartado -"Sociedad y cultura"- hay, ahora sí, un enfoque que pretende señalar la trascendencia del periodo en relación con el presente, pero lo limita a la importancia de los medios de comunicación y transporte impulsados en el periodo -teléfono, telégrafo y ferrocarriles-, e inclusive los compara con los de periodos anteriores -diligencias, por ejemplo-. No es que se tengan que ampliar más los temas, o suprimirlos o sustituirlos, sino de tratar de fomentar en el alumno -explotando el mismo ejemplo que cita el texto- la idea de que el pasado interviene en la conformación del presente en todos los órdenes de la vida social.

En el mismo apartado, también se expresan datos que marcan una gran diferencia con el texto de Historia y Civismo pues abordan aspectos que amplían la concepción que pueda tenerse del desarrollo cultural del periodo: Lo relacionado con el cine como medio de diversión popular, el teatro, los intentos de expansión de educación pública, así como la multiplicación de periódicos, revistas y libros que "animaron la vida cultural". Sin embargo, hay que considerar otros rasgos que de ahí se desprenden: por un lado, priva la existencia de generalizaciones que pueden tender a

-----  
1. Ibidem: p. 156 - 157.

crear una visión fragmentada o errónea de la realidad que se está estudiando; por ejemplo, en el siguiente párrafo se pasa por alto el significado económico que tuvo la construcción de ferrocarriles y cómo por eso excluyó algunas zonas que siguen incomunicadas, amén de las condiciones geográficas del país: "En 1872 se inauguró la primera línea de ferrocarril entre Veracruz y México. El ferrocarril tuvo una importancia enorme en la vida del país. Las distancias se acortaron y los viajes resultaron más rápidos y cómodos; la mercancía llegaba en mejores condiciones y más rápidamente." <sup>1</sup> Más adelante, persisten las mismas características al no considerar la interrelación que existe con el resto de los aspectos, ni el alcance que tuvieron algunas de las manifestaciones culturales entre los diferentes grupos sociales, o señalar siquiera algunos de los ejemplos que permitan percibir el resultado de dichas manifestaciones: "Se introdujeron nuevos inventos, modas y libros. Se hicieron grandes esfuerzos por extender la educación pública, que existía desde los tiempos de Juárez, lo que permitió que se educaran más niños; muchos pudieron seguir, además, estudios superiores, y así empezó a formarse por todo el país una clase media de profesionistas y burócratas. Se animó la vida cultural con nuevos periódicos, revistas y libros escritos e impresos en el país. Los teatros presentaban compañías y actores europeos." <sup>2</sup>

En relación con el último tema -"La dictadura"-, el texto de Ciencias Sociales nuevamente supera en mucho al texto de Historia

-----

1. *Ibidem*: p. 160.

2. *Ibidem*: p. 160.

y Civismo pues si en éste persisten numerosos datos relacionados con actos políticos, fechas y nombres, en el de Ciencias Sociales se eliminan esas características, más bien persiste el intento por equilibrar los elementos de carácter social, económico y cultural al dar un menor espacio al estudio del carácter de la dictadura, sin adjetivos, y con una ubicación temporal más directa al señalar que fue un gobierno "verdaderamente largo, de 1877 a 1910", sin señalar el gobierno de Manuel González. Pese a que en el estudio concreto del gobierno dictatorial de Díaz no se vincula lo político con los otros aspectos, hay que recordar que su ascenso al poder se explica en relación con el contexto existente.

#### 5.2.2 LA REVOLUCION MEXICANA.

El tema de la Revolución Mexicana se distribuye en cortos apartados que abordan el movimiento maderista y el Plan de San Luis, el inicio de la Revolución, los problemas con que se enfrentó el gobierno de Madero, el golpe de estado de Victoriano Huerta, el movimiento constitucionalista, y la Constitución de 1917. Todos, sujetos a un orden cronológico progresivo, pero sin insistir en numerosas fechas. Hay un claro intento por conjugar los aspectos sociales, económicos y políticos, y dejar de lado los estrictamente militares. Así pues, la Revolución se percibe como un movimiento dinámico en el que además de tomarse en cuenta la relación causal con el porfirismo también se incluyen las aspiraciones sociales, la participación de los sectores campesino y obrero y no sólo de los individuos, estos mismos ahora son tratados en su contexto y sin adjetivos que los conviertan en

apóstoles, como en el caso de Madero en los libros de la primera época. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que el suceso parece quedar desvinculado del presente desde el que se estudia ya que no hay alguna referencia que señale su trascendencia en ese sentido, a no ser por la que se hace en relación con la Constitución de 1917 al señalar su significado como "un gran esfuerzo para proteger los derechos de todos los mexicanos".

El primer subtema, y con el que comienza el estudio de la Revolución -"El movimiento maderista"-, vincula los orígenes de ese suceso con el aspecto político de la dictadura. No obstante, hay que recordar que en líneas anteriores se encuentran, en el diálogo entre la familia obrera -ya referido, los motivos socio-económicos por los que el obrero participó en la Revolución y más adelante, los del campesino; es decir, lo que prevalece es una dispersión de aspectos que bien pueden ocasionar confusión en la comprensión del propio fenómeno histórico, sobre todo en un alumno que comienza a estudiar esos temas. Aún más, el texto nuevamente deja de lado la incidencia de los fenómenos internacionales, dada por nuestra dependencia económica, y que se reflejó en la agudización de los problemas nacionales que finalmente se empezó a manifestar en la efervescencia política de la que el texto habla en una primera parte refiriéndose a Madero y en el inicio del enfrentamiento armado convocado por el Plan de San Luis del cual también se hacen señalamientos.

Por lo que toca al tratamiento de los personajes, se advierten notables diferencias, en comparación con el texto de Historia y Civismo. Al lado de Francisco I. Madero, figuran también Emiliano Zapata y Francisco Villa como los jefes más importantes

de la primera etapa revolucionaria; brevemente, de cada uno se expone su procedencia social y sus aspiraciones, aunque Madero ocupa más espacio. Así, el ideario de Madero se entiende en su dimensión política que, según el texto, se resume en el lema "Sufragio efectivo. No reelección." Por lo que toca a Zapata y Villa, el texto señala: "Zapata era un campesino de Morelos que quería devolver a sus paisanos las tierras que habían ido perdiendo durante el gobierno de Porfirio Díaz. Zapata se convirtió en el dirigente de los campesinos de esa región, que lo siguieron con entusiasmo. Villa trabajaba en el campo de Durango y Chihuahua, y a pesar de no tener preparación militar, resultó ser un buen general."<sup>1</sup>

Un enfoque más o menos semejante al del texto de Historia y Civismo, es el que se refiere al gobierno de Madero ya que ubica el contexto que le circundaba y sin perder el carácter humano del personaje. Así, "Muchos problemas por resolver" se traduce en un apartado en el cual se explican, incluso como problemas que ya "venían de tiempo atrás", la desigualdad social vista en la vida de los hacendados, campesinos y obreros; las aspiraciones de estos dos últimos y, la existencia de extranjeros con intereses económicos.<sup>2</sup> Enseguida, se expone con certeza la posición política que Madero tuvo ante dichos problemas así como la de Zapata y Villa. En adelante no se dirá nada de las diferencias

-----

1. Ibidem: p. 200.

2. En el siguiente apartado se explica con mayor detalle este último aspecto en relación con las intrigas del embajador de Estados Unidos y la milicia, situación que el texto de Historia y Civismo no aborda.

entre los caudillos, salvo en el caso de un dato breve que señala que no todos estaban de acuerdo con el gobierno de Carranza, pero que su experiencia política le favoreció para imponerse.

El tema de la muerte de Madero y el ascenso de Huerta al poder adquiere un tono más preciso que el de los libros de la primera época al advertir que el uso de la fuerza y la ilegalidad provocaron que la lucha armada continuara. Es con esa referencia como se explica el origen del movimiento constitucionalista, el mismo en el que se refleja un notable empeño por presentar nuevos enfoques pues, en lugar de las largas batallas y la división de caudillos que narran los textos de Historia y Civilismo, se refiere -aunque sea brevemente, y muy generalizado por cierto-, la participación de la mujer y los efectos de la lucha en la economía, no dice cuáles hasta más adelante: "La lucha se extendió por todo el país. La agricultura, la industria y el comercio sufrieron sus efectos. Los hombres, y a veces también las mujeres, abandonaban sus trabajos y se lanzaban a la revolución."<sup>1</sup>

El apartado de la Revolución mexicana concluye con el estudio de la Constitución de 1917. Aquí también se hallan diferencias notables en comparación con el texto de la primera época, pues el de Ciencias Sociales, además de presentar el contenido de los artículos 30, 270 y 1230, explica su importancia en función de las exigencias del propio contexto, lo cual da una prueba más del intento por relacionar los diversos aspectos de la vida

-----  
1. Ibidem: p. 206

social: "En 1916, los diputados se reunieron en Querétaro y, en lugar de reformar la Constitución, decidieron preparar una nueva, porque pensaban que los problemas de México eran diferentes a los que hubo en tiempos de Juárez, cuando se redactó la Constitución de 1857. En 1916 el país tenía más obreros con problemas de horas de trabajo (...); muchos hacendados latifundistas habían invadido tierra de los campesinos pobres; la mayoría de las industrias y la explotación del petróleo estaba en manos de extranjeros."<sup>1</sup>

#### 5.2.3 EL PERIODO POST-REVOLUCIONARIO: 1917 - 1940.

Con una estructura menos rígida que supera la orientada conforme al tiempo de gobierno de los presidentes, como lo planteó el texto de Historia y Civismo, el de Ciencias Sociales -bajo el título de "La reconstrucción y el desarrollo"-, estudia el periodo en el marco de siete cortos subtemas entre los que indistintamente se refieren aspectos sociales, políticos, económicos y culturales, a veces desvinculados unos de otros, con enfoques que varían entre sí, pero apuntados conforme se fueron presentando en el tiempo. Pese a todo, prevalece una visión un poco más realista del momento pues en algunos casos se conjuga información acerca de algunos de los problemas del periodo con otros relativos a las acciones que se llevaron a cabo para lograr su solución, aun cuando es verdad que éstas se enmarcan en las propias del gobierno, sin considerar las demandas sociales del momento. Por ejemplo, en los dos primeros subtemas, después de referirse a la conflictiva situación social, económica y política del país en ese momento -brevemente pero muy apegado a lo que

1. Ibidem: p. 207.

realmente sucedía-, se comentan los esfuerzos de reconstrucción realizados por los gobiernos de Alvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, sobre todo los de carácter económico y social. Posteriormente, al tratarse del gobierno de Lázaro Cárdenas, y señalar que algunas promesas de la Revolución "habían llegado a ser sólo leyes escritas", y que según el texto Cárdenas sí se propuso cumplir, se relacionan las acciones que se realizaron en beneficio de los campesinos, la expansión educativa, los inicios de la industrialización y la expropiación petrolera.

Otro enfoque con una visión también realista es el del último apartado que señala que en el país hay muchos problemas graves, aunque sólo menciona los de carácter social como la pobreza, la falta de vivienda y servicios y, el desempleo. Creo, sin embargo, que hay elementos que le restan valor a esa posición; no es el marco al que reduce el caso, ni el hecho de que se proponga como solución el que seamos buenos ciudadanos -"conscientes, que eligen buenos gobernantes, cumplen sus deberes, pagan sus impuestos" pues sólo siendo buenos ciudadanos, dice el texto, tendremos un México mejor-. Más bien es la fragmentación de datos en que cae el texto, al ignorar -por ejemplo-, la forma como incide nuestra dependencia económica en esos problemas. En el texto de Historia y Civismo puede ubicarse un carácter distinto, quizá el de la manipulación de los datos, por la forma como se refieren los hechos. En ambos casos los resultados pueden generar concepciones parciales de la realidad que se estudia y que desafortunadamente es la más cercana a la del alumno a quien se dirige el texto.

En el texto de Ciencias Sociales no es el único caso en el que se advierte la manipulación de los datos. En el primer subtema, después de señalar la existencia de los latifundios, la necesidad del reparto de tierras, y la atención a las demandas obreras, así como de la ampliación de los servicios sociales, el texto subraya que "no todos estaban de acuerdo sobre la manera en que se debían resolver estos problemas y se formaron grupos políticos con diversas opiniones y ambiciones. Algunos estaban en contra del artículo 30 de la nueva Constitución, que declaraba que la educación debía ser laica, o sea que no se debe enseñar ninguna religión en la escuela. Otros estaban contra el artículo 27, porque perdían latifundios." <sup>1</sup> Quien tenga nociones del periodo puede inferir el papel de la Iglesia y los terratenientes en esos asuntos, pero si pensamos en las que puede tener el niño de cuarto año podría inferirse que efectivamente hay aquí ocultamiento de datos, aunque es posible que se haya procedido así para no agudizar más la oposición eclesiástica y de los grupos de derecha que se manifestaron en contra de los libros de texto de esa segunda época, como había sucedido con los de la primera. <sup>2</sup>

En un subtema posterior, donde se trata un tema de naturaleza distinta -"Los partidos políticos", desvinculado de los demás incluso, es posible advertir nuevamente ese ocultamiento que después de todo evidencian el tratamiento que se da en la relación del presente con el pasado -justo en los aspectos más

-----  
1. *Ibidem*: p. 208.

2. Tal vez por esa misma razón no hay ninguna alusión a la lucha cristera.

cercaos al alumno, por ser propio de su tiempo. Al señalar la creación de partidos políticos entre 1929 y 1940, el texto dedica mayor espacio a la fundación del Partido Nacional Revolucionario, al motivo que lo originó y a señalar que entre sus planes e ideas aparecían algunos ideales de la Revolución; del resto de los partidos que se mencionan sólo se citan nombres y siglas. Es obvio el factor ideológico-político que pudo limitar el enfoque, la creación de los otros partidos no se asocia a su contexto como factor causal, curiosamente en un momento en que la realidad del alumno precisamente se caracterizaba por una aguda efervescencia política.

Con todo, hay en el estudio de este periodo, otros subtemas que rompen con aquellas características. Uno, "El arte en la Revolución", sin mayor explicación y sin establecer vínculos de ningún tipo con otros aspectos, rescata la obra del muralismo y los temas que representaron Diego Rivera y José Clemente Orozco, la presenta como un arte que estuvo al alcance del pueblo pues se realizó en los muros de los edificios públicos. Otros dos subtemas -"El país entra en desarrollo" y "La vida cambió mucho en estos años"- reflejan también un carácter distinto entre sí. El primero, desprende como eje temático el impulso industrial que se dio por influjo del conflicto bélico mundial de 1939; a lo largo de los tres temas analizados, es el único caso en el que se establece la interrelación del aspecto nacional con el internacional. En el otro subtema, se señalan datos que pueden dar una idea general de las realizaciones materiales y del modo de vida de la sociedad de los setentas -comparado con la de los cuarentas y cincuentas-. Así, se refieren tipos de transporte y grupo

social que los utiliza; tamaño de las ciudades; uso de teléfono, radio y televisión; aumento de infraestructura de beneficio social y económico; emigración rural, etcétera. Nada se dice de la política, ni de las luchas sociales que caracterizaron al periodo de 1940 a 1970, como si todo hubiera transcurrido en completa calma, periodo que por cierto es tratado de manera tan breve que apenas ocupa dos páginas.

### 5.3 CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS TEXTOS DE HISTORIA Y CIVISMO, Y CIENCIAS SOCIALES.

Como ya lo mencioné al inicio de este apartado, terminaré por referir el carácter de los contenidos analizados de acuerdo con el planteamiento de las categorías señaladas en el capítulo anterior. Mi propósito es que este aspecto nos lleve a comprender, en términos generales, la forma como se estructura el conocimiento histórico y el sentido que implícitamente adquiere en los textos correspondientes.

#### El factor tiempo.-

La noción de tiempo que se percibe en el texto de Historia y Civismo, corresponde al de la concepción tradicional por la cual los niños tuvieron que haber aprendido numerosas fechas -día, mes, año- vinculadas sobre todo a la ejecución de obras materiales, acciones militares, nacimiento y muerte de personajes, y acciones políticas como decretos, sublevaciones, periodos de gobierno y elecciones, entre otras.

Ese criterio prevalece en los tres temas estudiados, no hay alguno en el que se incluya el de la concepción de la permanencia o durabilidad, continuidad o cambio de los fenómenos que se

abordan; más bien se ubican en cortos periodos, vistos en orden cronológico progresivo, que tienen que ver con el desarrollo histórico-político nacional, pero el de los grupos en el poder. Es un desarrollo lineal, desvinculado en su estructura interna, y cuya interrupción, con el proceso revolucionario de 1910, se explica tan sólo en función de los "anhelos de justicia" de la sociedad mexicana. Los acontecimientos que se presentan son tan precisos que bien pueden generar en el alumno el rechazo, o la falsa concepción de la historia aburrida y sin sentido, más aún por las numerosas fechas a las que tendría que enfrentarse.

El libro de Ciencias Sociales, en cambio, supera en mucho esas características. Organiza gran parte de los sucesos conforme a la agrupación de aspectos con características más o menos semejantes, conforme a un orden cronológico progresivo, pero eliminando un buen número de fechas. No obstante, las pocas que se establecen tienen relación con acontecimientos políticos que incidieron en la formación del régimen post-revolucionario y en menor grado, las que se refieren a aquellos de índole económica. Estos fenómenos se inscriben en un largo proceso de supuesta lucha por la democracia, la justicia, el cumplimiento de las leyes, y el bienestar material; es ese el sentido sobre el cual se orienta cronológicamente la mencionada agrupación de los aspectos.

En el tratamiento de los aspectos sociales y culturales prevalece otro criterio: persiste el intento por presentar la continuidad o transformación de algunos fenómenos, principalmente

los relacionados con la estructura social, manifestaciones culturales y vida cotidiana. Dicho intento se percibe a través de expresiones que aluden al "antes" o al "después", apoyadas inclusive -en algunos casos-, con fotografías mediante las cuales se puede advertir, por ejemplo, el modo de vestir y los tipos de transporte de diferentes periodos.

#### El factor espacio.-

El espacio en que acontecen los hechos apenas puede percibirse. En el texto de Historia y Civismo no se presentan mapas, ni fotografías, que al menos den idea del medio en que se desarrollaron los sucesos. Están ausentes las explicaciones que aproximen al alumno al conocimiento de la importancia que el espacio geográfico tiene en razón de su posible incidencia en el desarrollo de un fenómeno histórico, modos de vida de la sociedad, o de las relaciones de producción y distribución de bienes y servicios. Tampoco se señalan referencias que permitan establecer las implicaciones de vínculo, contrastes o similitudes de las diversas condiciones de un espacio con otro.

Más bien parece predominar una definición centralista, política y superficial, en el sentido de que sin explicación alguna sólo figuran nombres de regiones, o estados de la República, en los cuales se hayan realizado acciones militares, materiales o políticas -dirigidas por el gobierno, o contra el gobierno-. Así que Coahuila, San Luis Potosí, Veracruz, u otro estado, o región, se mencionan porque ahí se realizó una obra pública, o porque se desarrolló una batalla, o bien, porque ahí estuvo presente algún presidente, o caudillo revolucionario.

En cuanto a los vínculos del espacio nacional con el de otras naciones, sólo se refieren aquellas de implicaciones meramente diplomáticas, pero nuevamente sin mayor explicación. Así pues, sólo se señalan invasiones extranjeras, arreglo de límites fronterizos y reuniones internacionales.

El texto de Ciencias Sociales proyecta elementos distintos, aunque no precisamente alcancen los términos deseables en la definición e importancia del espacio histórico. No incluye representaciones de mapas, pero sí algunas fotografías y breves referencias que permiten apenas una percepción parcial acerca de la influencia del medio en el desarrollo histórico y de éste en el medio, lo mismo que de sus semejanzas y contradicciones. Y digo que es parcial, y fragmentada inclusive, pues gran parte de las fotografías y referencias se abocan sólo a la incidencia del espacio en algunas cuestiones sociales tales como el modo de vestir y transporte de algunos grupos en función de su contexto histórico-geográfico, la modificación de costumbres, emigración y modos de vida que se generan entre unos grupos y otros por el impacto de las vías de comunicación y medios de transporte; mínimamente se aborda el que se refiere a las condiciones del espacio en relación con los factores de producción y distribución

-----

1. El texto analizado está dedicado al estudio de la historia nacional, pero aun el que aborda la historia de América (quinto año), y el de historia universal (sexto año), proyectan el mismo criterio.

1  
de bienes.

En el fondo pues, persiste una concepción centralista, que sigue siendo política, pues aun cuando el texto intenta superarla al distribuir las unidades temáticas de acuerdo con el nombre de diversas regiones, es posible advertir que éstas bien pudieron seleccionarse en función del proceso histórico nacional vinculado a la formación y/o establecimiento del Estado mexicano: Guanajuato, para enmarcar la lucha de independencia; Coatzacoalcos, para la Guerra de Reforma; la Ciudad de México, para la Revolución Mexicana y el periodo post-revolucionario.

En relación con el vínculo del territorio y condiciones nacionales con el exterior, existe un criterio distinto al del texto de Historia y Civismo; hay un cierto reconocimiento de la relación que nuestro país tiene con otras naciones por las necesidades económicas de capital y bienes manufacturados, y por su papel de vendedor de materias primas; el aspecto diplomático casi no aparece en los temas analizados.

#### Los sujetos de la historia.-

Los contenidos analizados del texto de Historia y Civismo ignoran, en gran medida y en muchos sentidos, la participación de los diversos grupos sociales o colectividades anónimas que pueden participar en un proceso histórico. Salvo las referencias a la situación de los grupos de obreros y campesinos oprimidos de la

- 
1. En esos términos, es muy notable el estudio que el texto presenta acerca del desarrollo que la Ciudad de México ha tenido en su composición histórico-demográfica, desde la época prehispánica hasta la década de los setentas.

época porfirista, y la mención de los componentes del ejército carrancista, en gran parte de los contenidos priva una historia de élites integradas por individuos cuya función destaca en relación con la difusión de la cultura, y muy especialmente, con su participación en los órganos de gobierno, o acontecimientos políticos y militares, y en el papel de subordinados, líderes, protagonistas, y/o representantes de un régimen o de lucha contra el mismo; lo anterior se percibe incluso por el abundante número de fotografías de personajes.

Así que la relación que se da, entre una élite y otra, tiene predominantemente el mismo carácter político y militar, y sólo destacarán en la medida de su colaboración en el supuesto desarrollo social y político de la población mexicana en general, o por "oposición" al mismo, sin considerar procedencia social alguna. En ese sentido se refieren la derrota del porfirismo y el establecimiento de un nuevo orden político, los diferentes presidentes y la realización de obras políticas; el pueblo mexicano sólo se proyecta como un receptor pasivo, sin dinamismo ni participación alguna.

No obstante, hay que considerar el hecho de que al mismo tiempo se invita al alumno a participar como miembro de ese pueblo, para que se mantenga la unidad interna, el progreso y el bienestar, pero apelando a un sentido cívico, de cooperación social, honradez, esfuerzo constante y cumplimiento del deber que fijan las leyes. De la heterogeneidad social, y de las exigencias que ésta tiene, del papel histórico que todos tenemos, nada se dice.

El texto de Ciencias Sociales presenta diferencias en el tratamiento de los sujetos de la historia, si bien es verdad que son muy relativas. Disminuye la presencia de esa élite de individuos, incluso hay menos fotografías e ilustraciones en las que están representados, pero siguen predominando quienes están vinculados a la lucha política por el establecimiento y organización de un nuevo orden político, así como al supuesto cumplimiento de algunas promesas de la Revolución.

Por otra parte, se precisan con mayor detenimiento las relaciones de explotación que existieron, durante el periodo porfirista, entre los terratenientes, dueños de fábricas y campesinos y obreros, respectivamente, así como la participación de éstos dos últimos grupos, incluyendo a las mujeres, en la lucha de 1910; éstos son aspectos que incluso se ilustran con un conjunto de fotografías a través de las cuales se perciben obreros en una fábrica, y campesinos armados en tiempos de la Revolución. Sin embargo, las referencias correspondientes se encuentran dispersas y, a veces, bajo títulos que no guardan relación con cada caso, es decir, se hallan en un segundo plano de importancia en el mensaje del texto. Aún más, ese criterio cambia notablemente cuando se aborda el estudio del periodo post-revolucionario pues ya no se considera a ningún grupo en particular, o élite de individuos; los sucesos se perciben como conducidos por sujetos impersonales y, sólo en algunos casos, por los representantes del gobierno nacional, esto en función de la realización de obras de beneficio social que hayan concluido durante su mandato.

Por último, llama la atención que en la parte que se estudia ese periodo nuevamente aparezca el sentido cívico al que se apela en el texto de Historia y Civismo. El texto de Ciencias Sociales, concibe la posibilidad de un México mejor si se es conciente, si se cumple con los deberes, si exigimos que el gobierno cumpla con los suyos, y si nos empeñamos en los ideales de libertad y justicia por los que lucharon muchos mexicanos en el pasado.

#### El papel del individuo en la historia.-

Como ya se ha visto en la parte que corresponde a los sujetos de la historia, en el texto de Historia y Civismo es sobresaliente el papel que desempeña una élite de individuos en la conducción del proceso histórico. Estos destacan en la medida que son miembros del gobierno, o que luchan contra el gobierno; su presencia se justifica y se exalta según su condición de líderes de movimientos que hayan contribuido al establecimiento del llamado régimen revolucionario, o bien, por su papel de representantes políticos o militares que lo hayan contravenido. Francisco I. Madero, por ejemplo, es considerado como el "apóstol de la democracia", mientras que Victoriano Huerta es considerado como un "traidor".

Cuando se trata de los líderes revolucionarios, sus actos tratan de ser explicados en nombre de una lucha por el bienestar y justicia nacional, sin ubicarlos en su contexto, y sin establecer alguna interrelación posible con sus circunstancias y condición social, económica y política, salvo el caso que se refiere al gobierno de Madero. Si se trata de individuos que se opusieron, o que no contribuyeron a la formación del régimen

revolucionario, entonces sus actos se explican como mero resultado de voluntades personales. Y si son miembros representantes del régimen revolucionario, presidentes por ejemplo, su participación se concibe en nombre de las acciones materiales y de beneficio social que hayan tenido lugar durante su mandato.

El resto de los individuos, numerosos por cierto, sólo son mencionados y aparentemente participan en función de lo que aquellos representan, sin precisar acción trascendente alguna de los mismos, y sin relacionarlos con el contexto o las circunstancias en las que se ubican. Un alumno en edad infantil, al que se le presentan los individuos bajo esos criterios, no puede expresar más que un rechazo al conocimiento histórico y la idea de que el conocimiento del pasado es solamente un abigarrado conjunto de nombres que no tiene caso aprender, porque de nada sirve.

A diferencia del texto de Historia y Civismo, el de Ciencias Sociales incluye menos personajes, cuyas acciones inclusive tratan de ser explicadas en función de las condiciones de su época, como es el caso de Porfirio Díaz, Emiliano Zapata y Francisco Villa, si bien es cierto que persiste el papel protagónico de aquellos que están vinculados con la derrota del porfirismo y la lucha constitucionalista, a los que también se estudian en relación con las condiciones de su momento y, en algunos casos, con sus inclinaciones políticas y aspiraciones.

No obstante, en el estudio del periodo post-revolucionario el enfoque es distinto; ciertamente se elimina la larga lista de presidentes que menciona el texto de Historia y Civismo, pero los

pocos individuos que se refieren -tres presidentes, 2 pintores y 3 músicos- son presentados sin conferirles carácter alguno, en términos de sus acciones, iniciativa e importancia que tuvieron en el contexto correspondiente. Por esa razón su presencia bien puede pasar inadvertida. Sólo la figura de Lázaro Cárdenas se aleja de ese marco pues se destacan sus acciones sociales y económicas como el resultado de su empeño por cumplir las promesas revolucionarias.

#### La interrelación de los aspectos de la vida social.-

Ambos textos difieren mucho entre sí en el manejo de los fenómenos que integran el proceso histórico.

El texto de Historia y Civismo privilegia en gran medida los aspectos político-militares y en segundo lugar, las construcciones materiales -puertos, hospitales, industrias y otras. En general no se establece ninguna relación entre uno y otro elemento, ni mucho menos con los de índole social y económica, a no ser porque se considera que el conjunto de dichas acciones son el resultado de las decisiones del gobierno. De modo que sólo son las cuestiones políticas, las que se toman como punto de partida para explicar la dinámica histórica, que por cierto sólo se percibe en el estudio de la Revolución Mexicana. Los otros momentos históricos -El porfirismo y el Régimen post-revolucionario-, si bien es cierto que abarcan los diversos aspectos de la vida social, también lo es el hecho de que se presentan desvinculados entre sí y como si no tuvieran relación de causa o consecuencia alguna. Es decir, se presenta al pasado como un conjunto de

innumerables datos acerca de lo que ya se hizo, y sin que parecieran acciones de una sociedad que en su momento estuvo viva.

En el texto de Ciencias Sociales no hay un criterio preciso, prevalecen enfoques distintos, a veces dispersos, que dificultan el reconocimiento de la interrelación que existe entre los diferentes fenómenos de la vida social, e incluso la comprensión del objeto de estudio de la historia, lo que se acentúa por el hecho de que se incorporan conocimientos de otras ciencias sociales. La interrelación que establece en torno a dichos fenómenos no precisamente abarca todas las características deseables, sobre todo porque parecen establecerse en función del tema que se esté tratando. Es verdad que el texto abandona el enfoque predominantemente político y militar, y que trata de equilibrar los diferentes aspectos que integran todo proceso histórico, estableciendo incluso las implicaciones de interrelación que existe entre los mismos, pero sólo lo hace en el estudio del porfirismo y la lucha de 1910, en forma dispersa incluso; en el caso del periodo post-revolucionario, aunque se abordan igualmente esos distintos aspectos, ya no se identifican los vínculos que pueden tener entre sí, son hechos dispersos en los que no es posible advertir relación de similitud, contradicción, o causa y consecuencia alguna. Aún más, en el conjunto de los contenidos analizados, el texto de Ciencias Sociales -en comparación con el de Historia y Civismo-, parece dar mayor peso a los fenómenos sociales, pero los limitados al aspecto de la vida cotidiana y algunas manifestaciones culturales, y no de la participación que en todo momento tiene el

conjunto social en el desarrollo político y económico. En éste último caso el texto abunda más en torno al desarrollo de las vías de comunicación y transporte y el impacto social que han tenido, muy escasamente se aboca al desarrollo económico que el país ha tenido por su situación económica dependiente.

#### Relación con el presente.-

En ambos textos se perciben ideas semejantes entre sí. La situación presente en que se circunscribe el alumno, a quien se dirige el texto, es el resultado de la lucha que todos han realizado en el pasado. Sin embargo, y como ya se pudo advertir, esta concepción no es la que precisamente se derivaría del conjunto de los contenidos analizados.

Para el texto de Historia y Civismo, la realidad en que se ubica el alumno corresponde, en gran medida, a un estado de desarrollo y bienestar nacional, cuyo cuidado y dirección ha quedado en manos del régimen revolucionario. Incluso así lo proyectan las ilustraciones al representar hospitales, guarderías, puertos marítimos, maquinaria agrícola, sistemas de irrigación, torres de electrificación, escuelas y ferrocarriles. Así que el pasado se traduce en un proceso lineal y continuo, ininterrumpido, desvinculado en su estructura interna, que se relaciona con el presente, y con el futuro inclusive, al ser orientado por un proyecto definido e inevitable de marcha a la democracia y el progreso, entendido dicho proyecto en el sentido de que todos han recibido el beneficio de esas luchas pasadas en su marco político, social, económico y cultural.

El texto de Ciencias Sociales no se aleja mucho de esa concepción. Es cierto que hay un tímido reconocimiento de que los beneficios logrados hasta su momento no han sido los suficientes y que falta superar problemas, especialmente los de carácter social, lo mismo que hace el texto de Historia y Civismo en sus últimas páginas. Pero también es verdadero el hecho de que en el mismo texto de Ciencias Sociales se pasan por alto los sucesos de los últimos años, los más cercanos al presente en que se ubica el alumno; es un presente que apenas y se percibe pues se limita a los cambios que hubo en los medios de comunicación y transporte, así como la ampliación de algunos servicios públicos y realización de obras de infraestructura, aunque se abandona el entusiasmo que se percibe en el texto de Historia y Civismo. De hecho, las referencias concretas, acerca del pasado que transmite el texto de Ciencias Sociales, se limitan a la década de los cuarentas. La relación con el presente se establece implícitamente; el pasado tiene un carácter semejante al que se percibe en el texto de Historia y Civismo, es lineal y continuo, orientado por ese mismo proyecto inevitable y delimitado, de marcha a la democracia; sólo que ahora esa continuidad se ve interrumpida y, a veces, vinculada en su estructura interna, especialmente por los obstáculos que se han tenido que vencer en el terreno de los beneficios sociales, y en menor medida los de carácter político y económico, aunque solamente se hace con los sucesos que acontecen hasta la década de los cuarentas. Los años siguientes se contemplan sin que se establezca relación alguna del pasado como su antecedente causal.

Ante el conjunto de esas características, ¿cómo definir el sentido de la historia que se enseña en los libros de texto gratuitos? Independientemente de la incidencia que en el manejo de los contenidos hayan tenido los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya mencionados en el último sub-apartado del capítulo anterior, y su obvia consecuencia en el carácter y sentido de la historia que dichos textos transmiten, éstos por sí mismos contienen un conjunto de nociones que permiten apenas una concepción parcial del pasado y por tanto, ni siquiera cumplen con los propósitos que el mismo Estado argumenta como marco para justificar su intervención y control en la edición y estructuración de dichos libros.<sup>1</sup>

Como se ha visto, el texto de Historia y Civismo, para los alumnos de cuarto grado, no promueve la comprensión cabal de que los hechos pasados influyen en la determinación del presente y que los diversos acontecimientos actuales traerán consecuencias en el futuro. Priva una concepción parcial en el sentido de que sólo se consideran ciertos aspectos de la dinámica social, ignorando su carácter complejo y contradictorio, así como el papel de las colectividades en el seno de esa dinámica.

Si bien es verdad que los contenidos presentan, de algún modo, el proceso de integración nacional y de las acciones llevadas a cabo por "los hombres más prominentes", como se sugiere en los propósitos establecidos por la SEP, dicho proceso se explica -----

1. Vid supra: p. 82, 128 - 130. En estas páginas se señalan los objetivos que el Estado planteó al respecto, así como los que se sugería que debían cumplirse con la enseñanza de la historia en el nivel de educación primaria.

en función del desarrollo político que ha permitido el establecimiento del sistema de gobierno que precisamente propuso, en su momento, la edición de los libros de texto. Esto conlleva nuevamente una concepción parcial y la dificultad de desarrollar una conciencia histórica real pues, como ya se ha dicho, en un proceso histórico intervienen no sólo los acontecimientos políticos sino también diversos aspectos de orden social, económico, cultural e ideológico, los mismos que se desarrollan en una dinámica integrada y de interrelación constante y continua.

La supuesta unidad nacional, que también se pretendía afianzar con la implantación de un libro de texto, bien se puede lograr sobre la base de la transmisión uniforme del tipo de conocimiento que se transmite acerca del pasado. Sin embargo, dicha unidad nacional se intenta generar con un carácter ideologizante y no sobre los fundamentos del saber histórico-científico; los mensajes que incluye el libro de texto, objeto de análisis, parecen estar más orientados con el propósito de reforzar formas de expresión, patrones de conducta y valores de cooperación, sumisión, y entrega abnegada, en el marco de una realidad que se presenta como acabada, inmersa en un ambiente de paz, bienestar y prosperidad, resultado de la lucha que unos cuantos individuos-héroes han realizado en el pasado. Al niño mexicano no se le ubica en un contexto global y real, que pueda concebir como el resultado de un proceso histórico-social, siempre cambiante y nunca rígido, en el que además participa una sociedad conjunta identificada por sus orígenes, aspira-

ciones, y espacio en el que se desenvuelve, la misma sociedad a la que él podrá sumarse para dar continuidad y/o transformar su entorno.

Ahora bien, los nuevos objetivos propuestos para el estudio del pasado en los programas y textos de Ciencias Sociales, a propósito de la reforma educativa emprendida durante el gobierno de Echeverría Álvarez, realmente no implicaron modificaciones profundas, aun cuando se hizo énfasis en que se necesitaba abandonar la tendencia memorística y el enfoque político-militar de los libros de Historia y Civismo. Según lo propuso la política educativa de ese momento, la historia seguiría como base para la formación de la conciencia histórica y la unidad nacional, como fundamento para que el niño comprendiera su presente como resultado del pasado y el porqué es mexicano. Sólo que ahora se agregaba el pretendido propósito de infundir en el alumno un espíritu crítico que le permitiera su integración y participación social en la comunidad de la que formara parte; el espíritu crítico se entendería como la "capacidad de apreciar tanto los aspectos objetivos y constantes, como los subjetivos y cambiantes de cualquier teoría y método de la ciencia, y conducta del hombre, reafirmando así su propia identidad."<sup>1</sup>

El texto de Ciencias Sociales, para los alumnos de cuarto grado, difícilmente hubiera podido cumplir con aquellos propósitos. En principio, hay que considerar las complicaciones

-----

1. Vid supra: p. 151-153. En estas páginas se refieren con mayor detalle los fines atribuidos a la educación y la historia, en ese momento.

que puede generar el hecho de que la historia tenga que enseñarse bajo el enfoque interdisciplinario de las llamadas ciencias sociales; el alumno -sin una orientación precisa-, tiene el riesgo de confundir el objeto, carácter y sentido de la historia con el de las otras disciplinas que se incluyen; pero sobre todo, hay que tomar en cuenta que si los contenidos están organizados sobre la base de enfoques de interpretación y explicación distintos entre sí, según el acontecimiento de que se trate, como ya se ha advertido, se suman más dificultades de comprensión acerca de los elementos que intervienen en el proceso histórico. Sin tener que repetir las características particulares de esos enfoques, puede decirse que la conciencia histórica no se realiza con base en conocimientos parciales, o manipulados, que ocultan una parte del pasado, o que dan diferentes visiones acerca de la participación del individuo, de los sujetos, de los diversos aspectos del desarrollo social, de la relación que guarda el pasado con el presente; por esa misma razón tampoco puede lograrse ni la formación de un nacionalismo auténtico, ni una actitud crítica y participativa.

#### CONCLUSIONES.

La utilización ideológico-política que se hace del conocimiento histórico, mediante el libro de texto, es más que evidente, tanto en los libros de la primera época -Historia y Civismo- como en los de la segunda época -Ciencias Sociales.

Los libros de Historia y Civismo se propusieron sobre la base de una retórica nacionalista, impulsada por el gobierno de Manuel Avila Camacho, cuando los conflictos internos trataron de ser mediatizados por la supuesta amenaza a nuestra integración nacional que implicaba la Segunda Guerra, pero también en un momento en que el Estado ya había logrado consolidar su fuerza política y económica, con rumbo a la industrialización. Sólo faltaba concretar la dirección ideológica de la sociedad; el libro de texto gratuito y obligatorio apenas se convertía en un instrumento ideal para lograrlo, amén de la política educativa y la expansión escolar que se promovió en el mismo periodo. El gobierno de Adolfo López Mateos sólo se encargó de recuperar aquella retórica para justificar la medida: La unidad nacional reclamaba, desde el poder establecido, el consenso de los mexicanos, que éstos se identificaran con su nación y que concibieran que ser mexicano debería ser un valor superior a ser obrero, o campesino.

Así pues, el conocimiento histórico se destinaría al pretendido afán de fomento del nacionalismo, del amor a la patria, con el conocimiento de los grandes hechos históricos, de los "hombres prominentes de nuestro pasado", de la comprensión de otras culturas, y de cómo el presente ha sido resultado de ese pasado. En el fondo lo que predominó, según lo reflejan la páginas analizadas

de los libros de la primera época, es una historia nacional, pero doctrinaria; es decir, una unidad de representaciones que se desprenden, sí, del estudio del pasado del país, aunque sólo en función del espacio, el tiempo, los sujetos, y los aspectos, que parcialmente dan razón del desarrollo político vinculado al orden imperante en ese momento, caracterizado incluso, según el texto, por el ambiente de bienestar y democracia que se ha derivado de ese mismo orden.

Una historia que ignora el complejo y la relación de los diversos aspectos que se manifiestan en toda dinámica social; que quiere hacer creer que el proceso histórico se define por las acciones políticas de unos cuantos, y no por formas estructurales y prácticas históricas concretas; que sólo ubica el espacio y el tiempo históricos en términos de esas acciones individuales y políticas, sin considerar la múltiple relación con otros tiempos y espacios; que expone las anomalías del desarrollo social como resultado de fallas personales; que oculta una parte de la realidad, o que la desvincula de sus antecedentes; que pretende que los lazos comunes se mantengan por el mero cumplimiento de las leyes y la suma de las voluntades individuales, es una historia ideologizante. No es una historia científica y humanista con la cual sí es posible alcanzar, al mismo tiempo, la conciencia histórica y nacionalista.

Hay que reconocer, sin embargo, que el uso de libros de texto, para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias, implicó en realidad una reforma profunda, tanto en el mero sentido social que implicó la medida, como por el alcance

ideologizante que sus contenidos pueden tener, o no, según el uso que de los mismos se hagan directamente en el salón de clase. El libro ha sido el instrumento permanente mediante el cual los alumnos de dichas escuelas conocen una versión uniforme acerca de su pasado, pero también un medio que permite que una parte de la población mexicana -que padece de limitaciones económicas, tenga, al menos, ese tipo de fuentes para el aprendizaje. Sin olvidar el carácter del discurso del texto gratuito, y la aplicación que pueda tener en el aula, esas circunstancias permiten generar, aunque sea parcial y tendenciosamente, una cultura común, sobre la base de los conocimientos generales que se transmiten a nivel nacional, lo cual se exige como necesario para establecer un puente de identidad entre los mexicanos de las diferentes regiones del territorio y más aún por la creciente penetración de formas culturales extrañas que bien pueden incidir en el ya débil lazo de unión que parece propiciar la enseñanza de la historia escolar mediante el libro de texto.

Hasta antes del decreto de implantación del texto sólo se habían reglamentado planes y programas de estudio para el área, los cuales debían aplicarse incluso en todas las escuelas del país; los autores particulares de textos comerciales debían apegarse a los mismos, a fin de que fueran reconocidos en las listas oficiales de libros que el Estado recomendaba para el desarrollo de los cursos. Después del decreto, se han distribuido ininterrumpidamente -hasta la fecha- cantidades enormes de libros de texto gratuitos; en el terreno concreto de la enseñanza del pasado; solamente se han sumado, al programa editorial que corresponde, textos de historia regional, y continuas

reimpresiones del texto gratuito cuyas modificaciones más notables -en presentación, contenidos y enfoques-, se han desprendido de aparentes reformas educativas, como la hecha durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez -al sustituir los textos de Historia y Civismo por los de Ciencias Sociales, y más tarde, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari -al suplir los propios de Ciencias Sociales por los textos de Historia de México.

Ahora bien, he partido de la idea de que el discurso histórico, cuando se emplea con fines ideologizantes, es objeto de manipulación en función de las circunstancias existentes y que el Estado mexicano -al tener bajo su control la política y el sistema educativo escolar-, procede en esos términos justamente en momentos que se desarrollan elementos que ponen en riesgo su hegemonía: crisis económica, descrédito político y conflictos sociales, entre otros. En ese marco, la manipulación del conocimiento histórico se concreta bajo el amparo de supuestas reformas educativas que comprenden no sólo la expansión de infraestructura y reestructuración de las disposiciones jurídico-educativas, o de las medidas de administración escolar, sino también la reorganización de los planes, programas y contenidos de estudio, principalmente de los niveles de educación básica y media básica. De modo pues que no es el Estado por sí sólo, por casual o caprichosa voluntad, la entidad que determina el momento en que se deben hacer las modificaciones de los contenidos para la enseñanza escolar, comprendidos los que se refieren al estudio del pasado. Además de sus proyectos de grupo dominante, en estas

decisiones también influye la orientación que marca el conjunto de la realidad y su dinámica, especialmente la de carácter sociopolítico, y más aún si ésta se expresa en términos que resultan amenazantes para el equilibrio del orden establecido. En el marco de semejante interacción, y amén de las otras reformas que realiza en el aspecto político y socio-económico como paliativo a las exigencias de la sociedad, el Estado opta por modificar o actualizar una parte de su discurso ideologizante, como el que contiene el libro de texto, tratando incluso de incorporar opiniones que proyectan una cierta conciliación de intereses.

La sustitución de los libros de Historia y Civismo, por los de Ciencias Sociales, coincidió con un momento de aguda crisis generada por las contradicciones del llamado proceso económico de "desarrollo estabilizador". Las crecientes manifestaciones de inconformidad social, que tuvieron lugar en la sexta década, pusieron al descubierto un Estado más autoritario y represivo, no dispuesto a ceder nada que obstaculizara su hegemonía, tal y como se puso de manifiesto en la represión violenta del movimiento estudiantil de 1968. Sin embargo, ante el curso de esa dinámica socio-política, dicho Estado tuvo la necesidad de hacer algunos reajustes que tendieran a recuperar, entre otros aspectos, los espacios de legitimidad política y la credibilidad de la sociedad en el sistema de poder establecido; entre dichos reajustes estuvieron los relacionados con el ámbito de la política educativa, para lo cual se emprendió una reforma educativa cuyas razones se esgrimieron con el tradicional argumento de que era necesario

acelerar el desarrollo nacional con la ampliación de la base cultural y el fortalecimiento de la unidad nacional. Sólo que ahora se agregaban otros supuestos: la educación tendría que promover una conciencia crítica y reflexiva, para estimular el cambio deseado y el rechazo a la adaptación y la inmovilidad. Bajo esos términos, la enseñanza de la historia, en el nivel básico de educación, también fue objeto de reorientación mediante la reforma del plan, los programas, y los contenidos de estudio, misma que se reflejó en la edición de libros de Ciencias Sociales con nuevas formas de presentación y organización de contenidos.

No obstante, los resultados fueron sólo de forma, ya que no se modificaron los propósitos ideologizantes que se le habían asignado al conocimiento histórico en los textos de la época anterior pues, aun cuando se advierte que se introdujeron nuevos elementos, el discurso del texto de Ciencias Sociales no reúne las características deseables para generar conciencia en el sentido científico y humano de la historia. Esto, si se toma en cuenta que se ignora, o se manipula, el estudio de una parte de la realidad histórica -la más cercana al niño a quien se dirige el texto-, que el pasado no se establece en relación con el presente más que con ciertos aspectos de la vida cotidiana, que los individuos y sujetos se destacan en función de los acontecimientos que explican la formación del régimen establecido, o que las relaciones de espacio y temporalidad, así como de los aspectos del desarrollo social, se establezcan sólo parcialmente y en el caso de determinados sucesos, a veces sin vínculo algu-

no. Es claro que en los mensajes del texto en cuestión se proyectan diversos criterios acerca de esos factores, como si los autores tuvieran distintas posturas de interpretación histórica, o diferente el tratamiento que mereciera cada acontecimiento histórico que se estudia. Ciertamente, hay que considerar los posibles elementos de selección de contenidos que necesariamente tuvieron que intervenir, como en toda labor de difusión histórica, ya que no es factible relatar todo el pasado en un sólo texto. Sin embargo, pareciera que en el texto analizado dicha selección no partió a propósito del sentido nacionalista, crítico y reflexivo que se defendió como punto de partida para la elaboración de los nuevos textos, sino de lo que pudo convenirle, o no, al orden establecido.

En efecto, los resultados que se desprendieron en torno a cada categoría de análisis, permiten probar cómo se conjugan diversas tendencias entre las que sobresalen especialmente las siguientes: Por una parte, aquella que recoge nuevamente una historia nacional doctrinaria y que se sustenta en un discurso que no sólo no se contrapone al proyecto social del Estado, por exponer el pasado en razón del desarrollo nacional vinculado al orden establecido, sino que también le resta su valor real al conocimiento histórico, al no seguir una línea de interpretación congruente con los fines científico-humanistas de la historia, lo que además se acentúa por el hecho de que se haya ordenado la enseñanza del pasado junto con el de las otras ciencias sociales. Por otra parte, se advierte cierta postura que presenta una historia nacional conciliadora, que pretende ser social, en tanto que se esmera por rescatar y resaltar la presencia y

participación que tienen los sujetos e individuos de procedencia social diversa, si bien es verdad que esa concepción se anula al tratarse del periodo post-revolucionario y sólo se enfatiza en el estudio del porfirismo, muy especialmente en el de la Revolución Mexicana, lo que no es extraño si se toma en cuenta que la importancia que tiene este suceso en la consolidación de la estructura política aún vigente.

Dos décadas después de la edición de los textos de Ciencias Sociales, y en el marco de la supuesta política de modernización educativa que impulsó el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, los contenidos históricos nuevamente han sido objeto de significativas modificaciones, justamente en un marco de evidente crisis que se ha venido manifestando en los desajustes económicos, la creciente pauperización de gran parte de la población y las continuas agitaciones políticas. En el empeño por establecer pautas de acción que estén encaminadas a defender la importancia que tiene el conocimiento del pasado para la formación de la conciencia histórica, se impone, sin duda, la necesidad de estudiar con mayor detenimiento el carácter que guarda dicho conocimiento en los nuevos textos, sin olvidar su relación con el propio contexto en el que se han editado y los planteamientos de la política educativa sobre la que pretenden sustentarse las reformas de que fueron objeto. Más aún, es necesario no sólo atender los contenidos de los textos sino también las normas bajo las que se organizan -Legislación educativa, planes y programas de estudio, guías didácticas para el profesor, etcétera- así como el conjunto de la estructura escolar en la que se inserta la

planeación y realización de la enseñanza de la historia a los niños de educación primaria, especialmente en el ámbito de la práctica escolar y sin dejar de lado el estudio de los diversos elementos que intervienen en su desarrollo.

Con todo, quedan latentes otras inquietudes, si el texto gratuito es producto de una época, de un grupo, y de una orientación política, cuyo impacto no necesariamente se traduce en una forma exactamente ideologizante, por las diversas mediaciones que intervienen en su elaboración y uso, cabe cuestionarse: ¿Es válido que el Estado se encargue de la edición de dicho texto? ¿Habrá alguna entidad alternativa que pudiera hacerlo? ¿Cómo lograr que el texto sea una expresión más allá del voluntarismo político de momentos amenazantes para la hegemonía del sector dominante? ¿Qué acciones y propuestas serían las ideales para lograr la enseñanza de una historia científica y humanista en el nivel de educación básica mediante un libro de texto? ¿Cómo interesar al niño en el conocimiento de la historia sin que piense que sólo es un conjunto de datos aburridos y sin sentido? Para dar una respuesta tentativa, debo insistir en la necesidad de fomentar en nuestro país no sólo la conciencia histórica que se propone con la ciencia del pasado sino también la conciencia de la unidad nacional por el evidente curso de transformación que se requiere en una sociedad tan contradictoria como la nuestra y por la compleja diversidad cultural-regional que nos caracteriza así como por la vulnerabilidad a la que la misma está expuesta en el marco del imperialismo cultural. Por lo tanto, creo que sí es válido que el Estado continúe

haciéndose responsable de la edición de manuales escolares para la enseñanza primaria, si tomamos en cuenta la capacidad organizativa y de realización que tiene, lo cual se deriva a la vez de su presencia nacional como rector del proyecto y sociedad nacional; pero tiene que ser así siempre y cuando el propio Estado amplie los cauces de una mayor democratización que implique una real atención a las demandas de la sociedad civil que pretende representar y, por supuesto, en el caso particular de la política educativa y la enseñanza de la historia, bajo la orientación de una auténtica adopción de las necesidades que existen acerca de la formación de una conciencia histórica y nacional, que al mismo tiempo tenga por objetivo el alcance de un orden más justo e igualitario, lejos de todo rasgo de dominio y explotación.

La sociedad por su parte, avalada por la representatividad a la que tiene derecho -según lo expresa el propio discurso del Estado-, tiene el compromiso de reflexionar y expresarse continuamente para proponer y exigir todas las posibles pautas de acción que tengan por finalidad la construcción de aquella conciencia. Así como el conocimiento histórico es necesidad de todos, así es nuestra obligación atender las formas que adopta, pero sin caer en un debate infértil de posiciones individualistas y/o extremistas; toca al historiador, científico y humanista, el compromiso específico de investigar, analizar, explicar y denunciar las diversas inferencias que contenga el discurso que corresponda así como las implicaciones que se derivarían, comprendiendo no sólo el que se organiza por el Estado en el ámbito escolar sino también aquel que se produce y se transmite por iniciativa de otros sectores en los diversos ámbitos en que

intervengan. Tal empresa, de parte del historiador, sería un buen comienzo en la lucha por rescatar a la historia de las falsas concepciones, por hacer conciencia en torno a la importancia de la conciencia histórica; esto, con tal de lograr involucrar a la sociedad, desde su edad infantil, en una realidad tan concreta como lo es la enseñanza de la historia.

Ahora bien, pensar en otras entidades alternativas que se dediquen a la edición de los libros de texto, implica reconocer primero las múltiples variantes que podrían tomarse en consideración: Entre otras, los propios esfuerzos individuales de especialistas en el estudio de la historia, los de institutos de investigación y las asociaciones privadas; sin embargo, creo que no hay otra, fuera de la figura del Estado, que pueda tener una estructura representativa de las mayorías en la medida que se amplíen los cauces de la democratización, como ya se dijo. Y si bien es verdad que si existen las entidades que pudieran tener los medios para lograr la difusión masiva de libros de texto, con fines realmente humanistas, también es cierto que dichas entidades son parte de un sistema dominante en el cual los riesgos de ideologización son más que evidentes; así que la sociedad en general, y el historiador en particular, nuevamente tiene el compromiso de reflexionar, y esta vez, para identificar hasta qué punto estaría dispuesta a aceptar un discurso que con seguridad provendría de intereses particulares y que por lo mismo estaría lejos de proponerse una transformación que beneficiara a todos.

Por otra parte, y en lo que toca a las propuestas y acciones propicias para lograr la enseñanza de una historia científica y humanista, que le interese al niño, es válido reconocer que son diversas las dificultades por superar, en ese afán es necesario considerar los diversos aspectos que se conjugan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así pues, se requiere experiencia en el aula en el nivel de que se trata, conocimientos psicopedagógicos, aptitudes para la comunicación escrita, además del suficiente dominio del conocimiento del pasado y de sus aspectos teórico-metodológicos. Se trata entonces de realizar una labor conjunta, interdisciplinaria, cuyo punto de partida sea el de la educación liberadora que propone, por ejemplo, Paulo Freire.

Por último, las falsas concepciones acerca de la historia, la perceptible ausencia de conocimiento y conciencia histórica, que persisten actualmente entre gran número de la población, ha sido, en parte, el resultado no de la debilidad, o crisis, de la enseñanza de la historia sino de las formas que se adoptan para su transmisión las cuales, conciente o inconcientemente, generalmente responden a un sentido político-ideologizante.

En el marco de las grandes transformaciones, de las que somos testigos actualmente, y en el cual se discute acerca de una "crisis de valores", "crisis moral", o valores "perdidos", se impone la necesidad de probar que en realidad lo que priva es un estado de insensatez, porque se ha erosionado el sentido de los hechos -no se sabe porqué suceden-, de nuestro tiempo -al estar aquí sin saber para qué y sin deseo de participar en lo que

acontecer-, y de nuestro espacio -al no sentir arraigo ni siquiera por la tierra donde se habita-. Ante eso, el historiador tiene hoy un compromiso ineludible, desde cualquier ámbito en el cual labore: enseñar y difundir el conocimiento histórico con el significado científico y humano que tiene; defenderlo, aunque tenga que empezar por tratar de descubrir las formas que dicho conocimiento adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permitirá la formación de la conciencia histórica y también, propletar juicios más serios o propositivos en torno a la importancia y carácter de la historia, despertar reflexiones y actitudes que se alejen de la defensa o adopción de conocimientos históricos manipulados, pero sobre todo, fijar pautas de acción que logren convencer a los miembros de la sociedad, incluyendo a los niños, y empezando entre los propios enseñantes de la historia, de que sus condiciones actuales son resultado del pasado y, al comprenderlo, no sólo descubran su presente como un entorno en el que tienen ya una razón de ser, sino también la posibilidad de una participación conciente y humana en la transformación, aceptación, o negación del mismo.

FUENTES CONSULTADAS.

- Acevedo Alvear, Carlos. La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México Independiente, México, Jus, 1963.
- Aguiar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer. A la sombra de la Revolución Mexicana, México, Cal y Arena, 1989.
- Althusser, Louis. Los aparatos ideológicos del Estado, 9a. ed., trad. del francés, México, Quinto Sol, 1990.
- Azevedo, Fernando de. Sociología de la educación, 12a. ed., trad. del portugués por Ernestina de Champourcin, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Barrón de Morán, Concepción. Mi libro de Cuarto año. Historia y Civismo, México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1960.
- Daudelot, Christian y Roger Estabiet. La escuela capitalista, 11a. ed., trad. del francés por Jaime Gaudel, México, Siglo Veintiuno Editores, 1990.
- Blanquel, Eduardo y Jorge Alberto Manrique. Mi libro de Sexto año. Historia y Civismo, México, Comisión Nacional del libro de Texto Gratuito, 1966.
- Bloch, Marc. Introducción a la historia, 12a. ed., trad. de francés por Pablo González Casanova y Max Aub, México, Fondo de Cultura Económica, 1984. (Breviarios, 64).
- Brom, Juan. Para comprender la historia, 46a. ed., México, Nuestro Tiempo, 1984. (la cultura al pueblo).
- Cárabes Pedroza, Jesús. Mi libro de Tercer año. Historia y Civismo, México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1960.
- Cardoso, Ciro F. y Héctor Pérez Brignoli. Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social, México, Grijalbo, 1977.
- Carmona, Fernando, et. al., El milagro mexicano, 14a. ed., México, Nuestro Tiempo, 1988.
- Carnoy, Martin. Enfoques marxistas de la educación, 2a. ed., México, Centro de Estudios Educativos, 1989.
- La educación como imperialismo cultural, 3a. ed., trad. del inglés por Félix Blanco, México, Siglo Veintiuno Editores, 1980.

Carr, Edward Hallet. ¿Qué es la historia?. 10a. ed., trad. del inglés por Joaquín Romero Maura, México, Planeta/Seix Barral, 1981. (Ciencias Humanas, 245).

Charles Creel, Mercedes. "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación" en Perfiles educativos, no. 39, México, D. F., UNAM / CISE, enero-marzo, 1988.

Charles Creel, Mercedes. "La escuela y los medios de comunicación social: la relatividad del proceso hegemónico" en Perfiles educativos, no. 34, México, D. F., UNAM/CISE, octubre - diciembre, 1986.

Charles Creel, Mercedes. "La televisión: uso y propuestas educativas" Perfiles educativos, no. 36, México, D. F., UNAM-CISE, abril - junio de 1987.

Chesneaux, Jean. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores, 7a. ed., trad. del francés por Aurelio Garzón del Camino, México, Siglo Veintiuno Editores, 1985.

Córdova, Arnaldo. La formación del poder político en México, 18a. ed., México, Era, 1993.

Diario oficial,... febrero 13 de 1959.

Dominguez Aguirre, Carmen y Enriqueta León Gonzalez. Mi libro de Primer año. Historia y Civismo, México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1960.

Freire, Paulo La educación como práctica de la libertad, 38a. ed., trad. del portugués por Lillén Ronzoni, pról. de Julio Barreiro, México, Siglo Veintiuno editores, 1989.

Galicia Ciprés, Paula. Mi libro de Segundo año. Historia y Civismo, México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1960.

González Pedrero, Enrique. et al., Los libros de texto gratuitos, México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1980.

Gracida, Elsa y Esperanza Fujigaki. "El triunfo del capitalismo" en: México, un pueblo en la historia. 5: Nueva burguesía (1938-1957), Enrique Semo coord., 3a. ed., México, Alianza Editorial, 1991.

Guerrero, Francisco Javier. "Lázaro Cárdenas: El gran viraje" en: México un pueblo en la historia. 4: Los frutos de la revolución. (1921-1938), Enrique Semo, coord., 4a. ed., México, Alianza Editorial, 1992. (Libro del bolsillo).

Hansen, Roger D. La política del desarrollo mexicano, 19a. ed., trad. del inglés por Clementina Zamora, México, Siglo Veintiuno Editores, 1990.

Kahler, Erich. ¿Qué es la historia?. 4a. ed., trad. del inglés por Juan Alameda, México, Fondo de Cultura Económica, 1982. (Breviarios, 187).

La enseñanza de Clio. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia, Victoria Lerner Sigal: Compiladora. México, UNAM - CISE / Instituto Mora, 1990.

Larroyo, Francisco. Historia comparada de la educación en México, 20a. ed., México, Porrúa, 1988.

Latapl, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México 1970 - 1976, 5a. ed., México, Nueva Imagen, 1987.

----- Política educativa y valores nacionales, 4a. ed., pról. de Julio Scherer García, México, Nueva Imagen, 1982.

----- "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos, (1952 -1975)" en: Comercio exterior, México, D. F., diciembre de 1975.

Lefebvre, Georges. El nacimiento de la historiografía moderna, trad. del francés por Alberto Méndez, México, Martín Roca, 1974.

Lewis, Bernard. La historia recordada, rescatada, inventada, 2a. ed., trad. del inglés por Juan González Hernández, México, Fondo de Cultura Económica, 1984. (Breviarios, 282).

Marrou, H.I. El conocimiento histórico, trad. del francés por J. M. García de la Mora. Barcelona, España, Labor, 1968.

Meneses Morales, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México 1911 - 1934, México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

----- Tendencias educativas oficiales en México 1934 - 1964, México, Centro de Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana, 1988.

----- Tendencias educativas oficiales en México 1964 - 1976, México, Centro de Estudios Educativos/ Universidad Iberoamericana, 1991.

Monroy Gutiérrez, Amelia. Mi libro de Quinto año. Historia y Civismo, México, Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1964.

- Morán, Concepción Barrón de. Mi libro de Historia y Civismo. Cuarto año, México Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, 1960.
- Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas, 2a. ed., Barcelona, España, Laia, 1989, (Cuadernos de Pedagogía, 39).
- Paulo Freire y la educación liberadora, Antología de Pablo G. Escobar, México, Secretaría de Educación Pública / El Caballito, 1985.
- Pereyra, Carlos "Historia, ¿para qué?" en: Historia, ¿para qué?, 5a. ed., México, Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- Ponce, Anibal. Educación y lucha de clases, 10a. ed., pról. de Emilio Troise, México, Editores Unidos Mexicanos, 1990.
- Pozdniakov, Elguiz. "Reflexiones sobre el fin de la historia. Notas sobre el progreso y la crisis de la civilización, sobre un sonado artículo de Francis Fukuyama y sobre las perspectivas de la democracia liberal" en: Boletín de información de la embajada de la URSS, México, D.F., marzo de 1990.
- Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, Secretaría de Educación Pública, 1961.
- Ramírez, Rafael. et. al. La enseñanza de la historia en México, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1948, (Memorias sobre la enseñanza de la historia).
- Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México, 12a. ed., México, Siglo Veintiuno Editores, 1990.
- Roldán Vera, Eugenia. Conciencia histórica y enseñanza; un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional: 1852 - 1894. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Historia. México, UNAM - Facultad de Filosofía y Letras: Historia, 1995.
- Sánchez Quintanar, Andrea. Reflexiones en torno a una teoría para la enseñanza de la historia. Tesis para optar por el grado de Maestría en Historia de México, México, UNAM - Facultad de Filosofía y Letras: Historia, 1994.
- Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios para las escuelas primarias, 1972.
- Ciencias Naturales y Sociales. Tercer Grado. Libro del alumno, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1972.

- Ciencias Sociales. Primer Grado. Libro del alumno, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1972.
- Ciencias Sociales. Segundo Grado. Libro del alumno, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1972.
- Ciencias Sociales. Tercer Grado. Libro del alumno, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1973.
- Ciencias Sociales. Cuarto Grado. Libro del alumno, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1974.
- Ciencias Sociales. Quinto Grado. Libro del alumno, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1974.
- Ciencias Sociales. Sexto Grado. Libro del alumno, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1974.
- Silva, Ludovico. Teoría y práctica de la ideología, 18a. ed., México, Nuestro Tiempo, 1992. (La cultura al pueblo).
- La plusvalía ideológica. 2a. ed., Caracas, Venezuela, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1975, (Avance, 30).
- Solana, Fernando, et. al. Historia de la educación pública en México, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Taboada, Eva, et. al. "Ciencias histórico-sociales" en: Procesos de enseñanza y aprendizaje II, vol I, Guillermina Waldegg, coord., México, Fundación para la cultura del maestro mexicano, 1995. (La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa).
- Vázquez, Josefina Zoraida. "Enseñanza de una verdadera historia universal en México" en: Educación. Órgano informativo del Consejo Nacional Técnico de la Educación. 4a. ep., VIII, no. 42, México, D. F. octubre-diciembre, 1982.
- "La enseñanza de las Ciencias Sociales: un aspecto de la reforma educativa" en: James W. Wilkie, et. al. Papers of the IV International Congress of Mexican History. Berkeley, Cal. - USA, University of California Press, 1976.
- Nacionalismo y educación. 3a. ed., México, El Colegio de México, 1979.

Villa Lever, Lorenza. Los libros de texto gratuitos. Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, 1988.

Weiss, Edward. "Los valores nacionales en los libros de texto de Ciencias Sociales: 1930 - 1980" en Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. 4a. ep., VIII, no. 42, México, D. F., octubre - diciembre, 1982.

Yturbe, Corina. La explicación de la historia. 2a. ed., México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1981. (Colegio de Filosofía, Seminario: Investigaciones).

Zea, Leopoldo. Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana. México, Fondo de Cultura Económica, 1970.