

**Universidad Nacional Autónoma de México**

**División de Estudios de Posgrado  
Facultad de Filosofía y Letras  
Instituto de Investigaciones Históricas**

**Tesis presentada en cumplimiento de  
los requisitos para obtener el grado de  
doctor en historia de México**

**Los libros de texto gratuitos de historia en la  
política educativa de México, 1959–1994**

**por:**

**Arturo Torres Barreto**

**Comité tutorial:**

**Dra. Josefina Mac Gregor Gárate, asesora**

**Dra. Andrea Sánchez Quintanar**

**Dr. Héctor Díaz Zermeño**

**México, D. F., agosto de 2007**

**Para:**



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.

**Silvia y Arturo Cristóbal,  
por todo el tiempo obsequiado;  
mis padres, Virginia y Elías,  
por aquel tiempo ya ausente**

## ÍNDICE

### Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959–1994

	PÁGINA
Introducción	4
1. Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1958-1970)	13
1.1 La política educativa como contexto	13
1.1.1 Las décadas del desarrollismo en México	13
1.1.2 Las bases de la política educativa contemporánea en México y el Plan de Once Años	18
1.1.3 El conflicto generado por los primeros libros de texto gratuitos	25
1.1.4 La política educativa diazordacista y la crisis cultural de 1968	43
1.2 Los planes y programas de estudio de 1957 y 1960	48
1.3 Los concursos y los libros de texto gratuitos de <i>Historia y Civismo</i>	54
1.4 Análisis de los libros de <i>Historia y Civismo</i>	60
2. Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1970-1988)	75
2.1 La política educativa como contexto	75
2.1.1 La ofensiva contra los libros de <i>Ciencias Sociales</i> en el sexenio de LEA	75
2.1.2 Política educativa y libros de texto en el sexenio de JLP	95
2.1.3 Crisis de la educación y libros de texto en el sexenio de MMH	106
2.2 Los planes y programas de estudio de 1972 y 1978	119
2.3 Los libros de texto gratuitos de <i>Ciencias Sociales</i>	125
2.4 Análisis de los libros de <i>Ciencias Sociales</i>	131
3. Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1988-1994)	153
3.1 La política neoliberal y la modernización educativa	154
3.2 Las versiones “modernizadoras” de la historia de México	171
3.2.1 La prueba operativa	172
3.2.2 <i>Mi libro de historia de México</i> de 1992	175
3.2.3 El debate por la historia patria	183
3.2.4 Del debate al concurso	194
3.2.5 Los libros del concurso y los “materiales sustitutos”	200
3.3 El plan de estudios y los programas de historia de 1993	212
3.4 Los libros de texto gratuitos de <i>Historia</i> de 1994	220
3.5 Análisis de los libros de <i>Historia</i> de 1994	230
Conclusiones	317
Bibliografía	353

## **Introducción**

De todas las posibles formas de escribir la historia, la llamada a delinear la imagen de la "patria" o de la "nación" es quizá la más comprometida con el presente. En todos los países la historia nacional, cuyo principal vehículo de transmisión son los libros de texto gratuitos, es una herramienta para construir los valores que se consideran originarios y el sentimiento de pertenencia a una comunidad diferenciada del resto del mundo. El nacionalismo tiene en la enseñanza de la historia un poderoso instrumento de difusión de símbolos que representan para diferentes generaciones de individuos la personalidad de su propia comunidad o país. El uso común de una lengua, el control que ejerce en lo fundamental un Estado sobre el sistema educativo y el estudio obligado de un tipo particular de historia, han sido los principales cauces de expansión del nacionalismo. Este último término puede definirse como un artificio, algo no natural, que se afianza gracias a la propaganda del gobierno para cumplir al menos dos finalidades: modelar la conciencia colectiva y despertar sentimientos de lealtad hacia el Estado-nación. No obstante, al imponer un gobierno una versión uniforme de la historia encuentra casi siempre oposición de distintos sectores de la sociedad, los cuales se esfuerzan por construir una interpretación alternativa más cercana a su visión del mundo y a sus intereses particulares.

Los libros de texto gratuitos y obligatorios implantados desde los años sesentas en México heredaron cuatro propósitos de la experiencia previa de la enseñanza primaria de la historia: servir de vínculo de unión, hacer que los mexicanos asumieran virtudes ciudadanas, conocer las instituciones del país y estimular la veneración de los símbolos patrios. Hasta entonces, tales finalidades pudieron cumplirse más favorablemente debido a que se contó con un precepto que obligaría a los niños a estar expuestos durante al menos seis años a una misma versión de México y su pasado. Aunque los acuerdos imperantes permitieron usar libros complementarios y en algunas escuelas particulares se excluyeron los textos oficiales, ya se contaba con un potente dispositivo para uniformar en la práctica educativa la formación de la mayoría de los mexicanos y satisfacer la deseada meta de unidad nacional.

En el marco de las funciones sociales de la educación, es importante entender cómo la política educativa fija los contenidos de los planes y

programas de estudio y las formas que en teoría debe adoptar el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela. De igual modo, resulta indispensable señalar cuáles son las transformaciones que los materiales didácticos para el estudio de historia han sufrido en su orientación, de acuerdo con los lineamientos trazados por las diferentes políticas educativas que varían según los cambios económicos y políticos internacionales y del país. El presente trabajo aborda cuestiones referentes a los libros de texto gratuitos de historia y sus nexos con la política educativa, desde una perspectiva crítica y comprensiva. Los años entre 1959 y 1994 representan los límites cronológicos del tema propuesto. Con la fundación de la Comisión Nacional de Textos Gratuitos en 1959, los materiales de lectura para la educación básica fueron colocados bajo el escrutinio y control absoluto del Estado, ampliaron su cobertura nacional y acometieron con más enjundia los objetivos de integración nacional y formación de ciudadanos. Durante el tiempo en que han permanecido vigentes los textos gratuitos, la prensa se constituyó en principal escenario de buena parte de los debates en torno la historia oficial y su enseñanza. Las cíclicas disputas refieren el problema de establecer las condiciones de forma y contenido que debe satisfacer una equilibrada historia patria congruente con los fines pregonados.

La política educativa contemporánea en México ha diseñado una historia patria que, además de atender las necesidades, intereses y deseos de ciertos grupos sociales y del gobierno en turno, mantiene latente la función de control social por la vía de cristalizar conductas derivándolas de las “lecciones del pasado”. Esto implica formar en los niños, y en la mayoría de la población mexicana de baja escolaridad, una imagen según la cual algunos periodos y episodios del pasado fueron malos, intolerantes, injustos y absurdos. En cambio, otras etapas de la historia y, sobre todo, la actual son continuación y receptáculo de todo lo bueno, racional y justo. Bajo esta perspectiva ideológica es innecesario el cambio violento y brusco, porque la nación cuenta con estructuras políticas que posibilitan la evolución orgánica y civilizada. El persistente corolario es que la siempre anhelada felicidad se encuentra en la sociedad presente forjada por los gobiernos que promueven el aprendizaje y difusión de la historia nacional.

En el trabajo se identifican algunas de las principales características discursivas de la historia patria, contenidas en los libros de texto gratuitos destinados a la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. De conformidad aparente con los planes y programas vigentes aprobados en distintas épocas y en apego a las normas de elaboración y producción establecidas por la Secretaría de Educación Pública, las tres “etapas” o “generaciones” de textos de historia para la enseñanza básica están constituidas por las siguientes obras: 1) los de *Historia y Civismo*, editados en la década de los sesenta, conocidos por su portada donde aparecía la representación de la patria mestiza abanderada; 2) los de *Ciencias Sociales*, elaborados en 1972 y reformados en 1978, que ostentaban en sus forros imágenes de la plástica mexicana; 3) los propuestos y descartados en 1992 y en 1993; y finalmente los adoptados en 1994 que aún están vigentes en la escuela primaria, que llevan el título de *Mi Libro de Historia* o simplemente *Historia* seguidos del respectivo grado, en cuyas portadas reaparece el tradicional canon visual de la historia mexicana.

Para dar cuenta de las peculiaridades de la historia patria, según se desprenden del análisis y evaluación de los libros de texto gratuitos referentes a la Historia de México, se localizaron y estudiaron algunas obras que abordan el tema con diferentes grados de especificidad y bajo diversos enfoques. En gran parte de ellas los autores muestran particular interés por analizar el contenido de los libros de texto en función del contexto histórico en el cual se produjeron. El principio que subyace en esta inclinación a contextualizar es que la comprensión de cualquier obra depende de la reconstrucción del mundo histórico en que aparece y de descubrir cómo, en virtud de la percepción que tenían de ella, determinados sujetos tomaron tales o cuales decisiones. Aunque la validez de este principio está fincada en la lógica y la experiencia de la investigación historiográfica, desde el punto de vista metodológico es sin duda imprescindible también detenerse en la comprensión directa de la historia patria tal y como la proponen los libros de texto gratuitos de cada época.

Así pues, en el desarrollo del tema se atiende primero al contexto social amplio y al de la política educativa nacional en particular, lo cual permite comprender las características generales del discurso escolar de la historia latente en cada una de las tres etapas de los libros de texto. Después, se

emprende el estudio de su contenido en función de los respectivos planes y programas de estudio del cual formalmente deriva, así como en relación con las categorías de análisis empleadas en los enfoques historiográfico, discursivo y didáctico.

En el primer capítulo, titulado “Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1958-1972)”, se identifican los orígenes del proyecto de producir y editar los libros de *Historia y Civismo* en el marco de la política económica desarrollista que dio impulso al plan educativo de “Once Años”, en los fundamentos de la política educativa contemporánea aplicada en el país desde que concluyó la segunda guerra mundial, y en la práctica de difusión del libro como medio de extensión de la cultura y redención social que fue instaurada por José Vasconcelos desde la creación de la SEP. Enseguida se desarrolla el tema del cambio del régimen comercial por el de gratuidad de los libros de texto para la educación primaria que generó la primera gran controversia social, muy intensa entre 1960 y 1962, en torno a los materiales educativos. Pese al carácter democratizador palpable en la distribución masiva y gratuita de las obras que beneficiaba a los niños de las familias más pobres, se cuestionó su obligatoriedad y la orientación en cuanto a los valores y las conductas que promovían. La crisis cultural de finales de la década de los sesenta y el malestar social derivado del movimiento estudiantil de 1968, en el contexto de la política educativa diazordacista insatisfactoria por contraste a la aplicada el sexenio anterior, mostraron la caducidad ideológica y la necesidad de reformular los libros de *Historia y Civismo*. Para cerrar el capítulo se describe brevemente la realización de los concursos que permitieron la elaboración de los materiales didácticos y se analizan algunas de las características del discurso pedagógico sugerido en relación con los periodos de la historia de México.

El segundo capítulo, denominado “Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1970-1988)”, está dedicado a examinar la reforma de los planes y programas de estudio y de los manuales gratuitos para la educación primaria, que fue un componente básico de la política educativa del sexenio 1970-1976 diseñada para reestablecer la maltrecha legitimidad del régimen luego de la violenta liquidación del movimiento estudiantil de 1968. Pero la experiencia confirma que las pretensiones de remozar las estructuras



educativas contribuyeron ante todo a reafirmar la estabilidad social y que las acciones promovidas para enmendar el rumbo ocasionaron nuevos desequilibrios políticos. El incumplimiento de la promesa de una gran expansión y diversificación del sistema educativo, reflejo del efímero auge petrolero (1979-1981) y de la estrepitosa caída de los precios del crudo, marcó el inicio de la profunda crisis económica y educativa que el país tuvo que afrontar en la década de los ochenta. Durante ese tiempo, la propuesta que diluía la historia patria en el campo de las ciencias sociales indujo una renovada ofensiva de los sectores sociales (UNPF, Episcopado, empresarios y grupos conservadores) frecuentemente opuestos a los libros de texto gratuitos. La nueva acometida contra ellos bajo el supuesto de haber sido redactados según los preceptos del materialismo histórico con el objetivo de implantar un sistema ateo, totalitario y antimexicano, fue interpretada por quienes los defendieron como un intento de evitar la difusión de conocimientos que coadyuvaran a la demolición del conformismo y la impotencia reinantes, lo cual podría favorecer cambios sociales. Del análisis de los libros de texto de *Ciencias Sociales* se infiere que, aunque incorporaban uno cuantos elementos marxistas aplicados al estudio de la sociedad, una visión tercermundista propia del gobierno de Echeverría y una declarativa concepción científica de la historia, los resultados de la enseñanza según este esquema distaban mucho de imprimir en la formación de los estudiantes de primaria ya no la valorada conciencia crítica sino el conocimiento elemental del proceso histórico de México como nación.

El tercer capítulo, “Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1988-1994)”, hace referencia a la transformación del mundo a raíz de la caída de la Unión Soviética, del fin de la guerra fría y de la aceleración del proceso de la llamada globalización descrito como la tendencia a instaurar una sola economía y cultura a nivel planetario. Tal situación también descrita como adaptación del liberalismo a la fase actual del capitalismo especulativo y financiero, fuertemente impactado por las nuevas tecnologías, impulsó un paradigma de desarrollo basado en una economía de mercado abierta al comercio exterior que fue adoptado por los políticos tecnócratas mexicanos como un inflexible programa a seguir. En correspondencia con la ideología neoliberal se diseñó una política educativa *ad hoc* que a la distancia se aprecia

deficitaria en cuanto al logro de sus intenciones cardinales: preservar los valores y tradiciones nacionales y competir en todo terreno con los países de vanguardia. Un acuerdo nacional puso en marcha una nueva reforma educativa dirigida a federalizar o descentralizar los procesos administrativos y presupuestales del sistema escolar, a revalorar la función docente mediante el esquema de Carrera Magisterial y a reformular los materiales de estudio de la educación básica. De conformidad con este último postulado se reestableció la enseñanza de la historia apartada de las ciencias sociales y se reelaboraron los libros de texto gratuitos para ajustarlos a las pautas ideológicas prescritas por la tecnocracia en el poder. Pero antes de instaurar en 1994 la definitiva versión “modernizadora” de los materiales didácticos oficiales, fue ineludible afrontar durante los dos años previos, incisivas polémicas y situaciones beligerantes. En este trabajo no se pretende ahondar mediante entrevistas en las tendencias historiográficas y didácticas de los sujetos que intervinieron en los debates públicos, lo cual podría abordarse en investigaciones posteriores. Del análisis interpretativo de los textos de *Historia* vigentes puede comentarse que son fruto del pragmatismo dominante en el terreno educativo, convenientemente acogido por la tendencia neoliberal, porque renuncian a incorporar las aportaciones historiográficas que opacan tradiciones y epopeyas consagradas, y dictan una historia patria que pone de relieve acontecimientos exitosos del pasado encaminados a justificar el orden político y social imperante.

Un aspecto importante considerado en este trabajo es la correlación entre el contexto mundial, la política del Estado, el sistema educativo, la información y los valores que transmiten los libros de texto gratuitos. Aun y cuando la escuela no es la única institución encargada de modelar la visión de la realidad que tienen los individuos, juega un papel muy importante en la reproducción de actitudes, normas, valores y creencias que tienen influjo en el futuro de los alumnos. La elaboración y edición de millones de libros gratuitos ha puesto de manifiesto las diversas posiciones y tendencias dentro de la sociedad, así como las luchas por el control de la orientación ideológica del sistema educativo. Pero, en gran medida, la institucionalización de los manuales de enseñanza de la historia obedeció al esfuerzo del Estado por conseguir el consenso social necesario para mantener su hegemonía. Esto último lo alcanzó en virtud de la gratuidad de los textos que posibilitó su

difusión masiva y por medio del carácter obligatorio que los habilitó como vehículos privilegiados de una ideología. La implantación de los libros de texto mostró también la capacidad del Estado para imponer el proyecto al conjunto de la sociedad, inclusive a los grupos que ostentaban poder económico e ideológico.

Más allá de sus objetivos manifiestos, los libros proponen contenidos por medio de los cuales se inculca a los niños un modelo particular de representaciones sociales que tiene implicaciones políticas y culturales. La compleja trama de significados que impregnan los materiales de enseñanza esta vinculada con las necesidades e intereses que enarbolan de manera expresa o velada los políticos, planificadores educativos, padres de familia, profesores, el sindicato magisterial, directivos de las instituciones escolares, así como diversas organizaciones civiles. Los mensajes manifiestos y latentes, contenidos en los temas, las imágenes, el lenguaje, las alusiones y las omisiones, promueven determinadas representaciones sociales encaminadas a modelar comportamientos y a orientar conductas, acordes con la ideología que sustentan. Los libros de texto de historia han promovido una imagen de la sociedad que, apoyada en el nacionalismo, sirve como elemento de identidad y cohesión social, pero al mismo tiempo funciona como factor encubridor de contradicciones y antagonismos sociales.

Los libros de texto de historia empleados en la escuela primaria educan por partida doble: transmiten conocimientos y socializan al niño acostumbrándolo a una conducta dentro de ciertos márgenes establecidos dentro de la sociedad. En particular, el aspecto socializador no tiene como referente juicios morales absolutos. Una sociedad juzga las normas y valores como adecuados o perjudiciales, buenos o malos, en relación con ciertas metas específicas que cambian cada época. Luego se difunden por medio de la educación a fin de promover conductas en los individuos esencialmente en función del impulso de autoconservación inherente a toda organización política y social.

La investigación historiográfica y educativa utiliza como principales fuentes de información discursos políticos, leyes, reglamentos, planes y programas de estudio, y textos escolares. Las estrategias disponibles para el adecuado manejo de esas fuentes ponen de relieve la importancia de la lengua

como instrumento que expresa el pensamiento, el conocimiento y la cultura. En particular, el método hermenéutico sugiere además como concepto clave la comprensión, concebida como la facultad de entender o penetrar un objeto o un texto, en relación con la totalidad de los caracteres encerrados en ellos que pueden sintetizarse en una idea general, la cual recibe comúnmente el nombre de "sentido". Desde finales del siglo XIX, se intentó fundamentar la validez del método hermenéutico en su distanciamiento de los juicios normativos. Sin embargo, hoy en día parece clara la imposibilidad de cualquier intérprete de eludir los valores de su mundo y su tiempo. Por eso, aunque el que interpreta debe seguir intentando distanciarse reflexivamente del texto, al mismo tiempo se compromete con él, de tal forma que examina y estudia la situación del texto original y la de su propio tiempo a la vez. El método hermenéutico evita excluir de manera consciente el inevitable condicionamiento histórico de la interpretación, su compromiso con el presente, y admite reflexionar sobre la subjetividad de los autores y los intérpretes. De no ser así, los condicionamientos sociales del investigador y su subjetividad se colarían subrepticamente al análisis del texto, contribuyendo a una ideologización velada. Una hermenéutica crítica requiere, asimismo, examinar los procesos y estructuras sociales: incumbe al intérprete analizar los fenómenos de dominación y enajenación relativos a su propia posición y a los de sus interlocutores (textos y autores).

Para el estudio de los manuales educativos de historia en sus diferentes versiones se emplearon varias categorías de análisis: 1) el concepto de historia, consistente en identificar las cualidades y características dadas al estudio de los sucesos históricos, las cuales están relacionadas con la experiencia de investigación del o los autores e impregnan el sentido y la interpretación de los acontecimientos dentro del relato; 2) el tiempo, entendido como periodización y duración, que organiza los contenidos de estudio en orden cronológico a fin de recuperar fácilmente la información, y se le emplea como plataforma para la búsqueda del significado de los sucesos; 3) el medio geográfico, cuyo manejo empleando la herramienta de los mapas resulta ser un componente indispensable para entender ciertas complejidades y condicionantes del desarrollo de los pueblos; 4) el proceso histórico, o conjunto de fases sucesivas de un fenómeno, que da cuenta de las transformaciones

operadas en una sociedad utilizando también como medio de contraste el estado social previo y el subsiguiente; 5) los sujetos históricos individuales, colectivos y conceptuales, que hallan significado en el tiempo y lugar en que están inmersos, alternan su protagonismo y dan soporte al concepto de causalidad.

En la exploración del contenido narrativo de los textos se emplearon también diversos referentes analíticos: el contraste institucional entre las prácticas de la historiografía profesional y la historia escolar, las características discursivas que asumen un grado de certidumbre y convierten al estudiante en receptor o intérprete, el manejo pedagógico de los “pseudoconceptos” y la “intertextualidad”, la moral y el civismo que derivan del significado conferido a los acontecimientos del pasado y a la conducta de los héroes, y los ejes ideológicos de la interpretación. La historia es una forma peculiar de conocimiento que genera procesos cognitivos particulares, distintos a los de otras disciplinas. La enseñanza de las nociones históricas, por tanto, se le ubica en el desarrollo de los estadios cognitivos y de esquemas mentales específicos. Los manuales de enseñanza toman en cuenta esta situación para facilitar a los alumnos de la escuela primaria la comprensión de la historia, la cual no está dada en el pasado sino en la construcción narrativa desde el presente.

## **1. Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1958-1970)**

En este capítulo se plantearán algunas de las principales características discursivas de los libros de texto gratuitos destinados a la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. A partir del 12 de febrero de 1959, fecha de la creación de la *Conaliteg*, organismo del Estado dedicado a la edición y distribución de millones de ejemplares de lectura, aparecieron lo que de forma convencional se han denominado “generaciones” o “etapas” de libros de Historia de México. La primera etapa de textos de historia para la educación básica corresponde a los libros de *Historia y Civismo*, que estuvieron vigentes entre 1960 y 1972. Para ampliar la comprensión de dicho material de estudio es importante examinar sus peculiaridades a partir del doble contexto de la política educativa y de los planes y programas de enseñanza. El sistema educativo no pudo sustraerse en los años sesentas a muchas tensiones de la modernidad. La escuela pública multiplicó sus diferencias respecto de la privada frente a la necesidad creciente de educar a una población de trabajadores que satisficiera la demanda de los procesos de industrialización. Además, las formas locales y regionales de cultura se vieron más comprometidas con la identidad nacional promovida por el Estado nacional desde la escuela. La crisis política de 1968, acompañada de un nuevo ambiente cultural, fue factor esencial para plantear al comienzo de los años setentas una redefinición de la política educativa y, con ella, la reformulación de los materiales de enseñanza de la historia. Así, en 1972 los libros de texto gratuitos de *Ciencias Sociales* sustituyeron a los de *Historia y Civismo*.

### **1.1 La política educativa como contexto**

#### **1.1.1 Las décadas del desarrollismo en México**

Durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial se instauró dentro del orden económico internacional el llamado patrón de acumulación posbélica, caracterizado por la superioridad productiva y monetaria de los Estados Unidos—cuya economía se mantuvo alejada de los escenarios de la guerra y recibió el impulso de la producción armamentista—, la sostenida expansión del comercio internacional estimulada por la reconstrucción material de Europa y Japón, así

como por la transformación de los países tradicionalmente compradores de manufacturas en dependientes de tecnología para llevar adelante internamente el proceso de sustitución de importaciones, y la liberalización de los mercados a nivel mundial (Conferencia de Bretton Woods en 1944 y el GATT, 1947) para remover las barreras que pudieran dificultar la circulación de mercancías y capitales.<sup>1</sup>

En el terreno político, la retracción de Europa y Japón, concentrados en su recuperación interna, allanó el camino al proyecto de un mundo polarizado por la influencia de dos grandes “monstruos” económicos, tecnológicos e ideológicos: Estados Unidos y la Unión Soviética, vencedores de la Segunda Guerra Mundial. El enfrentamiento y progresivo endurecimiento de posiciones entre ambos rivales, recibió el apelativo de “guerra fría”.<sup>2</sup>

En México, a partir de los años cuarenta, bajo la tutela de una nueva generación de políticos para quienes la Revolución Mexicana ya no era brújula orientadora, perdieron credibilidad los proyectos agrarios y se adoptó la decisión central de industrializar al país a cualquier costo por la vía de sustitución de importaciones.<sup>3</sup>

Las divisas para financiar la planta industrial tuvieron que obtenerse de las exportaciones agrícolas y mineras tradicionales, de los envíos de los braceros, del aumento del turismo y, sobre todo, del ingreso del capital foráneo. El auge de las fábricas, experimentado desde la posguerra, modificó la estructura de la economía

---

<sup>1</sup> Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores), *México, hoy*, México, Siglo XXI Editores, 1985, pp. 22-27.

<sup>2</sup> Los principales “signos” de la “guerra fría” fueron: la cristalización en 1949 del *Pacto Atlántico* y la organización de la OTAN, expresión militar de los países del bloque occidental; el *Plan Marshall* de ayuda económica norteamericana, que en la URSS se quiso ver como un instrumento destinado a debilitar su influencia; la satelización de Europa Oriental detrás de la “cortina de hierro” que cuajó militarmente en el Pacto de Varsovia (1955); el bloqueo de Berlín que formó parte de un plan más amplio de control sobre el futuro de Alemania y que culminó en 1961 al levantarse el “muro de la vergüenza”; las crisis internacionales y guerras localizadas en áreas estratégicas, en particular el conflicto en Corea (1950-53), la crisis de los misiles de Cuba (1962) y la guerra de Vietnam (1965-1975); y el impulso siempre amenazador de la carrera armamentista, el equilibrio del terror nuclear, la escalada tecnológica de las dos potencias, en medio del cual la Organización de Naciones Unidas se alzaba como débil esperanza de coexistencia pacífica. George F. Kennan, *Al final de un siglo*, México, FCE, 1998, pp. 91-102.

<sup>3</sup> En opinión de los responsables de la política del país, los programas agrarios de años anteriores, dada la naturaleza agreste del clima y la topografía del territorio nacional, imponían un alto grado de incertidumbre al progreso económico. Creyeron, en cambio, que la industria, en apariencia más autónoma del entorno geográfico, ofrecía mejores alternativas de solución a los problemas de México y en ella quisieron fincar la esperanza de un mejor nivel de vida para los mexicanos. Roger D. Hansen, *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI Editores, 1976, pp. 57-60.

y desplazó del campo a la ciudad el centro de gravedad de la sociedad mexicana. En las urbes, cada vez más extensas y pobladas por la migración, creció el número de personas que engrosaron las filas del proletariado y las clases medias, en tanto que los industriales, comerciantes y banqueros confirmaron su preponderancia en ellas.

Los políticos y observadores del periodo llamado “desarrollo estabilizador”, que transcurrió desde finales de los años cincuentas hasta las postrimerías de los setentas, se preocuparon por mostrar el mejor rostro del crecimiento económico mexicano. Algunos de ellos hablaron sin recato del “milagro mexicano”, cuyos principales indicadores se expresaban en términos del aumento de la producción nacional en 3.2 veces entre 1940 y 1960 y de 2.7 veces entre 1960 y 1978 y del crecimiento promedio anual del 6% en el PIB, por lo cual el valor monetario de lo producido por la economía mexicana en 1978 era 8.7 veces superior a lo registrado en 1940, frente a una población que aumentó 3.4 veces en ese lapso de tiempo.<sup>4</sup>

Pese a los esfuerzos registrados en las décadas de los sesenta y setenta en materia de industrialización, realización de obras de infraestructura, modernización de la administración pública, así como de inversiones para la expansión de los servicios educativos, de salud y vivienda, el país no pudo sostener un proceso de crecimiento acumulativo y acelerado. Más aún, persistieron muchos aspectos esenciales del subdesarrollo, tales como la

---

<sup>4</sup> La denominación “desarrollo estabilizador” que se aplica a esta etapa de la historia contemporánea de México, expresa el énfasis económico de las políticas de Estado y corresponde al crecimiento en el PIB del país al ritmo de 6% anual, combinado con la estabilidad de precios de las mercancías (baja inflación) y del valor cambiario de la moneda nacional (12.50 pesos por dólar). Otros aspectos importantes del modelo fueron la promoción del sector público de industrias básicas mediante empresas de participación estatal, la acentuada concentración del ingreso y el mejoramiento relativo de las condiciones económicas de los trabajadores convertido también en factor de control. Detrás del perfil moderno que fueron adquiriendo la industria, el comercio y los servicios urbanos en el país, se ocultaban las profundas desigualdades regionales y sociales. El patrón de desarrollo propició una regulación salarial favorable al capital frente al trabajo, la expansión de la clase media en función del crecimiento de la gran empresa y la burocracia del Estado, la manipulación de la ideología consumista a fin de ampliar el sistema financiero y elevar el consumo de bienes duraderos. La estratificación de los salarios urbanos y la miseria campesina ensancharon la base de la pobreza mexicana y redujeron el vértice de la riqueza. Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México, 1910-1989*, México, Editorial Cal y Arena, 1990, pp. 199-209.



dependencia externa, la desigualdad económica y cultural, la falta de participación social de amplios sectores de la población y la inseguridad.

En las décadas del desarrollismo, el sistema político simulaba la existencia de organizaciones partidistas, pero detrás de esta fachada había un ejecutivo fuerte, un aparato burocrático consolidado y una apatía cívica alimentada por el analfabetismo absoluto o funcional. No estaba ausente la sensibilidad ante los problemas sociales, pero cualquier avance hacia la democracia se veía obstaculizado por la red política manejada desde la Secretaría de Gobernación o la presidencia, o bien, en última instancia, echando mano de la represión abierta. Los casos más señalados de esta política restrictiva fueron los movimientos magisterial y ferrocarrilero (1958), de intelectuales agrupados en el Movimiento de Liberación Nacional (1961), de médicos (1964), de estudiantes (1968) y el de grupos de jóvenes radicalizados en la década de los setenta contra quienes se emprendió la llamada “guerra sucia”.<sup>5</sup>

Los funcionarios del poder ejecutivo se aferraron a la creencia de que la administración gubernamental continuaba por vías pacíficas la revolución; de ahí partieron dos premisas: evitar que cualquier grupo opositor tuviera acceso al poder y mostrar capacidad para resolver los problemas económicos. Esta ideología de la “familia revolucionaria” dio rumbo al país en tanto pudo mantener la confianza de las fuentes internacionales de financiamiento en coordinación con el manejo político de las palancas del crecimiento económico y de una mínima redistribución de la riqueza.<sup>6</sup> Para retener el poder, los gobiernos también construyeron una imagen benevolente del Estado: conservaron la lealtad de las organizaciones sociales, mejoraron las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad y aseguraron la fidelidad de la burocracia otorgándole en ocasiones dilatados beneficios.

El modelo subordinado de industrialización, alimentado por inversiones y tecnología extranjeras, condicionó el proceso escolar en México orientándolo

---

<sup>5</sup> Sergio Zermeño, *La sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo*, México, Siglo XXI Editores, 1996, pp. 14-22.

<sup>6</sup> James W. Wilkie, *La Revolución Mexicana (1910-1970). Gasto federal y cambio social*, México, FCE, 1978, pp. 436-439.

esencialmente a la preparación de mano de obra para actividades productivas no complejas y desatendiendo una formación cívica realmente participativa. El crecimiento económico y, en particular, el desarrollo de las actividades del sector terciario, favorecieron una dinámica cultural y educativa propia de los procesos de urbanización vinculados, a su vez, a mayores posibilidades de escolaridad y de ascenso social. No obstante, la amplia brecha entre el crecimiento del campo y el de las ciudades afectó negativamente la cobertura de educación básica en el medio rural y disminuyó las oportunidades de permanencia y avance en el sistema de enseñanza de la población campesina.<sup>7</sup>

El proyecto de industrialización adoptado comprometió a los gobiernos desarrollistas a neutralizar las luchas sindicales y las reivindicaciones de los trabajadores del campo. A ese efecto contribuyeron tanto el reforzamiento de una administración y organización escolares centralizadas, como la promoción, mediante un currículo escolar único y libros de texto obligatorios, de una ideología nacionalista y de una concepción más uniforme del país. Así, la política que se materializó en una oferta de educación formó parte de una estrategia hegemónica más amplia tendiente a adecuar la sociedad a las necesidades del capitalismo dependiente.<sup>8</sup>

La preocupación por el crecimiento económico afianzó el interés por la educación como medio de preparación de la fuerza de trabajo para el modelo de industrialización limitada y como instrumento de desarrollo. Durante las décadas del desarrollismo y hasta la crisis de los años ochentas del siglo XX, la política educativa de unidad nacional mantuvo cierta continuidad, aunque cada gobierno se distinguió por el acento e impulso dados a ciertas disposiciones tendientes al crecimiento y mejoramiento del sistema escolar. Si bien hubo avances importantes, no se resolvieron los problemas de inequidad entre los servicios educativos en el campo y en la ciudad, y las medidas de carácter más cualitativo como las reformas a los contenidos de planes y programas de estudio, o la

---

<sup>7</sup> Carlos Muñoz Izquierdo, "Educación, Estado y sociedad en México (1930-1976)", en Universidad Pedagógica Nacional, *Antología de Política Educativa*, México, SEP, 1988, p. 225.

<sup>8</sup> Renward García Medrano, "Economía Nacional. Ensayos. La educación en México" en *Educación y sociedad en México*, Cuadernos de lectura número 7, México, UPN, 1979, p. 39.

elaboración y edición de millones de libros de texto gratuitos, no atendieron con eficacia las necesidades más apremiantes de los alumnos y mantuvieron un carácter formalista, independiente del medio socioeconómico diverso y desigual en el cual residían los mismos estudiantes.

### **1.1.2 Las bases de la política educativa contemporánea en México y el Plan de Once Años**

A diferencia de otros países del mundo capitalista, donde la educación se concibe como una empresa liberal y civilizadora en la que el Estado realiza una función auxiliar y, en cierto sentido, accesoria en México éste juega un papel esencial en la orientación y dinámica del sistema educativo. Integrada a la acción política y justificación ideológica del gobierno, la escuela mexicana penetró la vida social y su influencia se extendió a un gran número de individuos. Desde 1921, al fundarse la Secretaría de Educación Pública, el proyecto vasconcelista prohió el concepto de “Estado educador” con múltiples funciones centralizadas referentes, por ejemplo, a la construcción de locales escolares, la formación de maestros, la organización y administración escolares, las campañas de alfabetización, la protección y difusión de la cultura, la edición de libros en gran escala y bajo precio, y la multiplicación de bibliotecas. Desde la perspectiva de las ideas, Vasconcelos dotó a la SEP de algunos valores y orientaciones que han persistido con matices más o menos atenuados: la concepción de la educación como cruzada cultural y factor de liberación y dignificación de las personas, la conciencia de identidad mestiza y vocación hispanoamericana, y el compromiso de una actividad educativa popular, capaz de llegar al mayor número de mexicanos.<sup>9</sup>

A partir de los años treinta, acompañando a la educación socialista, surgió el proyecto de formación técnica que rivalizó con la noción vasconcelista de escuela, a la que concebía como una institución de ilustración destinada a la generación de cultura y engrandecimiento del espíritu. Narciso Bassols, quien estuvo al frente de la SEP entre 1931 y 1934, enfatizó la importancia de la

---

<sup>9</sup> José Joaquín Blanco, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, FCE, 1996, p.p. 90-128; Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989, pp. 663-665.

educación técnica en la resolución de los problemas de la economía nacional y consideró indispensable que las enseñanzas tuvieran carácter práctico y capacitaran a los estudiantes para que ingresaran a la industria o al comercio existentes. Aquí se observan los inicios de un lento proceso en México que va desde percibir la escuela preponderantemente como recinto intelectual, reproductor de la cultura clásica tan entrañable para Vasconcelos, hasta los repetidos y fallidos intentos por conectar las actividades del aula con las exigencias del desarrollo industrial y económico del país.<sup>10</sup>

La simpleza normativa del utilitarismo está en la base y persistencia del proyecto técnico de la educación. De acuerdo con este enfoque, la conducta de los individuos es fácilmente moldeable por factores externos como la escuela o las instituciones sociales, desde las cuales valores como la puntualidad, limpieza, ahorro, disciplina y supremacía de lo racional sobre lo afectivo, debían inculcarse a niños y jóvenes que así estarían capacitados para responder a las demandas sociales. Esos valores, en su conjunto, no eran ajenos al componente marxista del pensamiento de Bassols, pero se aproximaban más al utilitarismo y a lo que Max Weber denominó espíritu del capitalismo, en cuya óptica se subordina el esquema político al económico, y se privilegia lo práctico y realizable sobre lo teórico-conceptual y lo emotivo.<sup>11</sup>

Al modificarse el proyecto de desarrollo en México después de la Segunda Guerra Mundial, se fueron extinguiendo las referencias a la lucha de clases y el radicalismo educativo, y en su lugar emergieron los valores de “reconciliación” y “unidad” como lugares comunes en los discursos y programas políticos. La educación socialista, disfuncional para la nueva situación, que por la vía de los hechos había dejado de tener vigencia desde finales del sexenio cardenista, finalmente terminó excluyéndose del texto del artículo 3º constitucional por medio

---

<sup>10</sup> Isidro Castillo, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, tomo 3, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, pp. 376-379.

<sup>11</sup> Carlos Ornelas Navarro, “La educación técnica y la ideología de la Revolución Mexicana”, en: Graciela Lechuga (compiladora), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, UAM–Unidad Xochimilco, 1984, p. 40.

de la reforma de 1946.<sup>12</sup> De esta forma las preocupaciones doctrinales de la política educativa fueron diluyéndose y cobró cada vez más fuerza la preocupación por satisfacer las demandas del desarrollo económico y fortalecer la unidad nacional.

El ideólogo y promotor del proyecto de unidad nacional, Jaime Torres Bodet –quien no fue reclutado de entre las filas de los políticos experimentados del momento sino del selecto grupo de escritores vanguardistas de la generación de *Los Contemporáneos*–, cuando estuvo por primera vez al frente de la SEP, durante los últimos tres años de la administración de Ávila Camacho, organizó la tarea educativa enfatizando los valores de concordia y armonía sociales así como la idea de que ser mexicano estaba por encima de ser obrero o campesino.<sup>13</sup> La unidad nacional propugnada por Torres Bodet, que reconocía el valor de la educación técnica y que ésta no era ajena al compromiso de justicia social derivado de la ideología de la Revolución Mexicana, se convirtió en cliché cuyos principales objetivos fueron aglutinar a las fuerzas sociales en torno al gobierno para una eventual lucha contra el fascismo y el nazismo, y consolidar la rectoría del Estado en materia educativa. El eslogan de la “unidad nacional” se perfilaría como elemento persistente e insustituible de la política mexicana, incluso mucho tiempo después de cambiar el contexto que le dio origen.

El proyecto educativo de unidad nacional inmerso en el artículo 3º de la constitución, que con variaciones ha tenido vigencia desde 1946, confirmó la disposición de mantener un Estado educador centralizador de las acciones y la validez del principio de educación laica; asimismo, introdujo renovadas concepciones de nacionalismo, mexicanidad, democracia y solidaridad internacional como finalidades expresas del sistema de enseñanza. La hegemonía del gobierno central en el terreno escolar fue en aumento, a medida que sus aportaciones de recursos económicos al sector se incrementaron, en tanto que la de los estados se estancaron o disminuyeron. En este sentido, aunque se hicieron

---

<sup>12</sup> Victoria Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La educación socialista*, volumen 17, México, El Colegio de México, 1979, pp. 93-94

<sup>13</sup> Pablo Latapí (selección, introducción y notas), *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, Conaculta, 1994, pp. 153.

importantes esfuerzos en materia presupuestal, no se llegó a satisfacer cabalmente la demanda recurrente de diversas fuerzas sociales de garantizar la gratuidad de toda la educación impartida por el Estado.

Sin hacer referencia a la palabra “laicismo” en la redacción del artículo 3º, se ratificó la prohibición formal a las iglesias y sacerdotes a participar en la educación básica y normal, así como en la dirigida a trabajadores y campesinos. Al mismo tiempo, se retomó de la tradición positivista la fe en la ciencia y en el progreso material, lo cual incorporó un elemento dinámico muy difícil de cumplir en la práctica: hacer avanzar la educación mexicana al mismo ritmo que el desarrollo del conocimiento científico.<sup>14</sup>

El sentido conferido al nacionalismo intentó ser activo, no agresivo ni excluyente, y siguió apoyándose en la capacidad emotiva de los individuos para conformar una identidad común, estrechar los lazos tendidos a lo largo de la historia y conferir personalidad al conjunto social. Pero el peligro siempre latente en la fórmula de integración nacionalista fue su efecto desmovilizador al someter los conflictos sociales y desacuerdos políticos al “interés supremo de la nación”, interés cuya interpretación fue monopolizada y dictada por los gobiernos priístas en turno.

El tránsito de la unidad revolucionaria a la unidad nacional estuvo dirigido a profundizar la reconciliación política de los diferentes sectores de la sociedad mexicana, ampliar la legitimidad del Estado y alentar una limitada participación de la clase media en el proyecto de modernización del país. Otro efecto del acuerdo reconciliador y unitario fue el compromiso del Estado de restringir su intervención en el terreno educativo a cambio de la colaboración de los particulares en la satisfacción de la demanda educativa. Esto se tradujo en un doble sistema donde las escuelas públicas estarían sujetas a las disposiciones oficiales y las privadas se manejarían paralelamente dentro de un régimen cercano a la libertad de enseñanza.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Luis Álvarez Barret y Miguel Limón Rojas, “El artículo 3º constitucional”, en Universidad Pedagógica Nacional, *Antología de Política Educativa*, op. cit., p. 67.

<sup>15</sup> Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1988, p. 171.

Con la finalidad de eludir definiciones ideológicas y conceptuales, la doctrina de la educación nacional acudió a la noción de mexicanidad que poseía la doble propiedad de descargar una fuerte dosis de emotividad al evocar costumbres y tradiciones populares, y de mostrarse aparentemente neutral en el planteamiento de objetivos como inculcar el amor a la patria, formar buenos ciudadanos ajenos a toda doctrina religiosa, desterrar prejuicios y fanatismos, aceptar “lo que somos”, defender el “proyecto nacional” y la “forma de gobierno”, conocer nuestros límites y hasta “ser dueños de las circunstancias”.<sup>16</sup> La mexicanidad tuvo por expresión más visible la exaltación festiva de ciertos periodos fundamentales de la historia, tales como el mundo prehispánico, la independencia, la reforma y la revolución, pero no de la etapa colonial o el porfiriato. Además, las autoridades civiles montaron un calendario escolar plagado de conmemoraciones cívicas y reimpulsaron el culto a la bandera, al escudo y a los héroes nacionales en ceremonias escolares y actos públicos. Otra manifestación de la mexicanidad fue declarar la centralidad de la educación cívica en la enseñanza escolar, a la cual se atribuyó la cualidad de ser gimnasio de entrenamiento de responsabilidades ciudadanas y del deber de solidaridad con la patria.<sup>17</sup>

El concepto de democracia como forma de vida, introducido por el proyecto de unidad nacional a partir de 1946, fue más allá de la noción formal de democracia política al aspirar a construir un régimen que buscara el mejoramiento material y cultural del pueblo, y un Estado que velara por los intereses de la nación en su conjunto, tutelando en especial los derechos de las clases más débiles. Sin embargo, esta concepción de democracia tuvo como principal resultado convertirse en factor de legitimación y fortalecimiento de la hegemonía del grupo en el poder. Aunque ha sido muy relativa la vigencia de este concepto democrático en la realidad educativa y social del país, mantuvo un efecto esperanzador y la expectativa de su cumplimiento como tendencia a futuro.

---

<sup>16</sup> Luis Álvarez Barret y Miguel Limón Rojas, “El artículo 3º constitucional”, *op. cit.*, pp. 68-70.

<sup>17</sup> Guillermo de la Peña, “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un siglo de educación en México I*, México, Conaculta-FCE, 1998, pp. 45-49.

La adopción del valor de solidaridad internacional como finalidad expresa del sistema educativo mexicano, fue no sólo consecuencia natural del conflicto mundial que se vivió en los cuarenta, sino también expresó la disposición a una mayor apertura del país al exterior para acrecentar su participación en el concierto de las naciones.<sup>18</sup>

El 1 de diciembre de 1958, al comenzar la administración del presidente López Mateos, Torres Bodet volvió a ocupar la cartera de educación contando para entonces con la experiencia adquirida en su primer periodo al frente de la SEP y durante los años que dirigió la UNESCO. A su regreso, las bases del programa educativo, mezcla de principios liberales, utilitarios y los que él mismo sustentó en el proyecto de la unidad nacional, habían arraigado en las instituciones escolares del país. En aquel momento cobró nuevo impulso desde la SEP la campaña de alfabetización, institucionalizada en un sistema nacional, y se concentraron los empeños en extender la cobertura y mejorar la calidad de la enseñanza primaria para responder al acelerado incremento demográfico del país y al crecimiento industrial y económico en general alentado por la tendencia desarrollista.

En los inicios del periodo del desarrollo estabilizador el rezago educativo y el cupo limitado de los planteles escolares, en contradicción con la imagen de la escuela como palanca de transformación social, presionaron al gobierno para satisfacer la demanda popular. Un ambicioso proyecto escolar se preparó en aquel tiempo debido al cálculo político del gobierno de López Mateos, para el cual el inexcusable ánimo renovador del arranque sexenal debía trasladarse del explosivo terreno del reparto agrario al menos conflictivo de la educación popular, así como a la insistencia de Torres Bodet, quien removió obstáculos de índole presupuestal y programática interpuestos por las secretarías de Hacienda y de Industria y Comercio.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Víctor Gallo M., “La educación preescolar y primaria”, en *México: 50 años de revolución. IV. La cultura*, México, FCE, 1962, p. 74.

<sup>19</sup> Ilán Semo y Enrique Semo (coordinadores), *México, un pueblo en la historia 6. El ocaso de los mitos (1958-1968)*, México, Alianza Editorial, 1998, pp. 74-80.



Durante los años sesentas, el consenso nacionalista no se limitó a declarar neutral a la escuela mexicana desde el punto de vista ideológico, sino que integró la educación universal como emblema democrático. Asimismo, la política educativa persiguió el objetivo de dotar al sistema de mayor estabilidad política, con la difusión de valores acordes con las instituciones vigentes y subrayando el papel simbólico de la escuela como canal de ascenso social. La insistencia de las autoridades gubernamentales en la supuesta condición democrática de la educación se sustentó únicamente en la posibilidad de que cada individuo tuviera acceso a la escuela y progresara en la escala social por méritos propios. De esa forma, la responsabilidad de ampliar el sistema escolar, acreditada por el Estado como esfuerzo democratizador, acentuó el carácter de la educación como válvula de escape de presiones de movilidad social.<sup>20</sup>

Al cabo de varios meses de preparación colegiada, el 1 de enero de 1960 se puso en marcha el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, mejor conocido como Plan de Once Años, que representó un esfuerzo de planificación educativa al menos durante dos sexenios. A juicio de la comisión encargada de formular el plan, el rezago educativo palpable en la escolaridad promedio de dos años entre los adultos del país y el elevado índice de deserción registrado en la educación primaria, cuyo origen se detectaba en la pobreza generalizada de la población, ponía en riesgo el desarrollo económico y comprometía la estructura del empleo que demandaba un mayor número de técnicos, obreros calificados, empleados y profesionistas. Frente a la urgente situación se planteó el objetivo de ampliar la oferta de educación primaria previendo el crecimiento de la población, para lo cual se atendería la demanda total de niños menores de 14 años que solicitaran tener acceso a la enseñanza, y se procuraría atender todos los grados en los centros educativos, especialmente en el medio rural.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Soledad Loaeza, *La educación nacional entre 1940 y 1970*, en Graciela Lechuga (compiladora), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, *op. cit.*, pp. 104-106.

<sup>21</sup> Estos propósitos se enfrentarían con un ambicioso proyecto de construcción de casi 40 mil aulas y la creación de 51 mil nuevas plazas para profesores. Para tales efectos se erogaría de manera escalonada durante once años unos 9 mil millones de pesos, de ahí la denominación del ejercicio planificador que buscaba proteger de las oscilaciones políticas la aportación de los fondos requeridos para este proyecto

De acuerdo con las estadísticas disponibles en 1971, el Plan de Once Años sólo cubrió una tercera parte de la demanda de educación primaria, pues ese año aún dos millones de niños seguían ausentes de los planteles del ciclo básico. Dos voces autorizadas consideraron que el plan, aunque quedó corto en sus resultados, representó un paso adelante sin el cual la problemática de la cobertura escolar se habría agudizado. Torres Bodet reconoció que el programa no previó la fecundidad de las madres mexicanas, ni amortiguó las graves diferencias entre el medio rural y el urbano. Pablo Latapí señaló que la continuación del plan en el gobierno de Díaz Ordaz sufrió un retroceso debido a la privación de recursos fiscales y, sobre todo, a la carencia de voluntad política.<sup>22</sup>

### 1.1.3 El conflicto generado por los primeros libros de texto gratuitos

Sin duda, la empresa educativa de mayor envergadura en el periodo desarrollista y la más controversial desde el punto de vista social, fue la elaboración, publicación y distribución de millones de libros de texto gratuitos para la enseñanza primaria. La gratuidad de los materiales de estudio tuvo origen en la antigua ambición de Justo Sierra de hacer de la educación plataforma de integración nacional sembrando referencias comunes al interior de la heterogeneidad social, así como en la tradición vasconcelista de difusión del libro,

---

educativo. Durante los primeros seis años se cumplieron las metas del plan en cuanto a la construcción de escuelas, rehabilitación de aulas y apertura de plazas para profesores. En 1964 se registró una inscripción de 6.6 millones de niños en primaria, 2.5 millones más que en 1958. No obstante, la ampliación de la oferta educativa no fue suficiente, ni tampoco uniforme en las diferentes regiones del país. A lo largo del sexenio, y dentro del Plan de Once Años, se reformaron los planes y programas de estudio de preescolar, segunda enseñanza y normal, se impulsó la educación técnica por la vía de duplicar el IPN con la Unidad Profesional Zacatenco, de crear los centros de capacitación para el trabajo industrial y agropecuario y de formar maestros para la enseñanza técnica. Arquímedes Caballero y Salvador Medrano, “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964”, en: Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP-FCE, 1982, pp. 360-397. Asimismo, se desplegó una intensa labor de difusión cultural y obra museográfica. Los niños mexicanos de la década de los sesenta debieron al empuje de la gestión de Torres Bodet el Museo Nacional de Antropología e Historia y el Museo de Arte Moderno, ambos ubicados en Chapultepec, al igual que la Galería Histórico Didáctica *La lucha del pueblo mexicano por su libertad*, popularmente llamada Museo del Caracol por la forma helicoidal de su planta. La habilitación del ex Convento de Tepotzotlán y el de los antiguos padres dieguinos, frente a la capitalina Alameda Central, convertidos en Museo Nacional del Virreinato y en Pinacoteca Virreinal (esta última hoy absorbida por el MUNAL), completaron la obra museográfica que permitió mayor roce con el pasado. Pablo Latapí (selección, introducción y notas), *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet, op. cit.*, pp. 314-332.

<sup>22</sup> Arquímedes Caballero y Salvador Medrano, “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964”, en *op. cit.*, p. 371; Pablo Latapí, “Las necesidades del sistema educativo nacional”, en: Miguel S. Wionczek y otros autores, *Disyuntivas sociales. Presente y futuro de la sociedad mexicana II*, México, SEP, 1971, pp. 169-171.

que en México era un instrumento de cultura raro, caro e inaccesible. Desde su establecimiento, la SEP había intervenido con el propósito de crear el hábito de la lectura y de preservar la adquisición de materiales impresos de las incidencias del mercado. A finales de los años cincuentas, Torres Bodet insistió la idea de que el gobierno debía invertir en libros una parte del dinero del pueblo y tutelar así el progreso cultural de los mexicanos. También expresó que materiales de enseñanza más accesibles mejorarían la infraestructura educativa, despertarían la curiosidad e imaginación de los alumnos, aumentarían su interés por asistir a las aulas y, en consecuencia, combatirían la deserción escolar.<sup>23</sup> Las autoridades educativas acertaron al acudir a las raíces ideológicas de la educación mexicana y urdir un ambicioso proyecto editorial. El presidente López Mateos, también identificado con el vasconcelismo, consideraba que la cultura emanada de los libros no debía ser privilegio de una minoría sino fundamento de bienestar general.<sup>24</sup>

Desde que quedaron establecidas las aspiraciones de gratuidad y obligatoriedad de la educación básica en la Constitución de 1917 tuvieron pocas posibilidades de llevarse a la práctica. Mientras los alumnos no pudieran adquirir los materiales de enseñanza parecía labor imposible avanzar en el cumplimiento de los preceptos del artículo 3º. Para Torres Bodet y demás autoridades educativas no pasaba inadvertida la incongruencia entre hablar y ofrecer educación gratuita y obligatoria, y la exigencia de que los escolares compraran libros, muchos de ellos de dudosa calidad, a precios cada vez más elevados.

La función de la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta, creada en 1944 para seleccionar los materiales de enseñanza de los seis años de educación primaria y fijar sus costos, dejaba mucho que desear pues difícilmente podía impedir la confabulación de autores, dueños de editoriales y librerías, quienes presionaban y muchas veces conseguían imponer obras de estudio que no siempre reunían las mejores cualidades pedagógicas y de contenido, ni correspondían a las ediciones más económicas. Pero si el alto precio de los libros

---

<sup>23</sup> Jaime Torres Bodet, *La tierra prometida. Memorias*, México, Editorial Porrúa, 1972, p. 241-249.

<sup>24</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acción Educativa del Gobierno Mexicano, 1959-1960*, México, SEP, 1961, p. 17.

los ponía fuera del alcance de los sectores mayoritarios de la población, el número de ejemplares que se imprimían bajo el régimen comercial, anterior a 1960, apenas alcanzaba a satisfacer una cuarta parte de la demanda total.<sup>25</sup> Por tales circunstancias, a finales de la década de los cincuenta se vivían situaciones muy dispares respecto de los materiales de estudio en la educación primaria, cuyos extremos eran: niños de las escuelas particulares que podían tener acceso a libros de texto impresos en el extranjero, en tanto que los de las zonas rurales muchas veces tenían que recurrir al empleo de noticias extraídas de los periódicos para aprender a leer.

Hasta el fin del régimen comercial los libros de texto de historia no actualizaron su interpretación de los acontecimientos del pasado mexicano. La visión que en ellos prevalecía, al menos desde que fue cancelada la educación socialista en el sexenio del presidente Ávila Camacho, había sido definida formalmente en términos de apego a la veracidad histórica y el objetivo básico que perseguía era generar en los estudiantes un sentimiento de solidaridad nacional e integración patriótica. Sin embargo, la preocupación constante durante esos años fue el problema de maximizar o minimizar la presencia de la iglesia católica y la religión en la historia de México. En algunos libros de texto comerciales de historia empleados por los alumnos de las escuelas particulares, se destacaba la unidad religiosa de la nación, se exaltaba la huella del catolicismo en la cultura mexicana, se criticaba la actitud antirreligiosa contraria a las creencias populares y se denunciaban las disposiciones anticlericales de la constitución. No obstante, la mayoría de los materiales para la enseñanza de la historia en la escuela primaria mostraba el espíritu de conciliación y unidad del artículo 3º, y sólo unos cuantos manuales conservaban obstinadamente la visión anticlerical propia de la educación socialista, pese a haber sido retirados de la circulación.<sup>26</sup>

El 12 de febrero de 1959 el gobierno de López Mateos expidió el decreto de creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (*Conaliteg*),

---

<sup>25</sup> De acuerdo con Soledad Loaeza, este cálculo era acertado aun en el caso de que los textos comprados fueran reutilizados por más de una generación de alumnos, debido a su mala fabricación. Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963, op. cit.*, pp. 227-230.

<sup>26</sup> Josefina Z. Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1979, pp. 251-252.

mediante el cual se confirió a la SEP el derecho de editar libros de texto y cuadernos de trabajo a fin de distribuirlos entre todos los niños que cursaran la educación primaria. Para el establecimiento del nuevo organismo se aprovecharon los recursos legales existentes y la principal consideración esgrimida para adoptar la medida fue la necesidad de hacer más plenos los principios de obligatoriedad y gratuidad de la educación señalados en el artículo 3º.<sup>27</sup>

Entre las funciones de la *Conaliteg* se preveía fijar las características de los libros de texto conforme a los métodos pedagógicos y programas vigentes, proceder mediante concurso u otros modos, si fueran necesarios, a su elaboración y edición, y no se descartaba la posibilidad de acudir a la ayuda de la iniciativa privada, siempre y cuando su apoyo fuera expresión de una finalidad patriótica.<sup>28</sup>

En el decreto no se hizo referencia a la homogenización del contenido de los materiales de estudio de la escuela primaria, problema latente en la naturaleza del proyecto. Tal supuesto, en apariencia colateral, no estaba sustentado en los principios de la doctrina liberal, sino en la encomienda de un Estado interventor decidido a abonar en favor de la unidad de la nación y de atemperar, aunque fuera en mínima proporción, las diferencias sociales. Cabe suponer que si se evitó mencionar en el decreto de creación de la *Conaliteg* el espinoso problema de conferir a los libros de texto gratuitos el carácter de obligatorios, eso se debió al interés de la autoridades educativas de actuar con prontitud y eludir debates que hubieran podido empantanar el proyecto en ciernes.

La reputación de Martín Luis Guzmán como autor de algunas de las más célebres novelas de la Revolución Mexicana y su frecuente actividad periodística, contribuyeron para que en él recayera el nombramiento de primer presidente de la *Conaliteg*. En su labor al frente de la comisión estuvo auxiliado por un secretario general, seis vocales, doce colaboradores pedagógicos y cinco representantes de

---

<sup>27</sup> Otros motivos señalados para crear la *Conaliteg* fueron: la incidencia de la situación económica mundial reflejada en el incremento de precios en el mercado mexicano, lo cual impedía la adquisición de libros de texto escolares por parte de los grupos sociales más desprotegidos, la tendencia a la diversificación de las características y costos de los materiales de enseñanza debido al interés económico de quienes los producían bajo el régimen comercial, y la profundización del sentido del deber entre los escolares al recibir gratuitamente sus textos por mandato de ley, no por gracia o caridad. "Decreto que crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos", en *Diario Oficial*, tomo CCXXXII, número 36, México, 13 de febrero de 1959, pp. 4-5.

<sup>28</sup> *Idem*.

la opinión pública, designados entre los directores de los periódicos de mayor circulación nacional.<sup>29</sup> Estos últimos fueron incluidos dentro del cuerpo directivo del nuevo organismo como parte de la estrategia del gobierno tendiente a comprometer a la prensa, principalmente de la capital del país, como soporte del proyecto iniciado.

En el primer informe de gobierno del presidente López Mateos, que rindió ante el congreso el 1 de septiembre de 1959, el anuncio de la resolución del gobierno de obsequiar a los niños libros de texto para hacer más viable la gratuidad de la enseñanza primaria, no provocó turbulencia en la opinión pública.<sup>30</sup> Entonces parecía que los escasos recursos del presupuesto de la SEP harían inviable cualquier planteamiento de la magnitud propuesta o, en el mejor de los casos, se pensaba que el proyecto se limitaría a otorgarlos a los alumnos de algunas escuelas públicas. El 30 de enero de 1960 la Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta publicó en los diarios la lista de los libros aprobados para el ciclo escolar en puerta.<sup>31</sup> Pero, en contraste con lo ocurrido en años anteriores, la relación de textos admitidos dada a conocer incluía únicamente los de quinto y sexto grados. Esto revelaba que los libros y cuadernos de trabajo editados por la *Conaliteg* para los cuatro primeros años, serían próximamente distribuidos no sólo a los alumnos de las escuelas primarias oficiales, federales y estatales, sino también a los de las particulares.

En efecto, para producir y repartir los más de dieciséis millones de volúmenes de la primera edición de los libros de texto gratuitos, con un costo de

---

<sup>29</sup> Martín Luis Guzmán, como se indicó, fue el primer presidente de la *Conaliteg*, y Juan Hernández Luna, secretario general; los vocales elegidos fueron Arturo Arnáiz y Freg, Agustín Arroyo Ch., Alberto Barajas, José Gorostiza, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yáñez; los colaboradores pedagógicos: Soledad Anaya Solórzano, Rita López de Llergo, Luz Vera, Dionisia Zamora Pallares, René Avilés, Federico Berrueto Ramón, Arquímedes Caballero, Ramón García Ruiz y Luis Tijerina Almaguer; y entre los representantes de la opinión pública: Rodrigo del Llano, director de *Excélsior*; Ramón Beteta, de *Novedades*; Dolores Valdés Vda. de Lanz Duret, de *El Universal*; Mario Santaella, de *La Prensa* y José García Valseca, de la *cadena de periódicos García Valseca*. Consejo Nacional Técnico de la Educación, *Los libros de texto gratuitos y las corrientes de pensamiento nacional*, volumen II, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1962, pp. 29-30.

<sup>30</sup> “Informe al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1959”, *Los Presidentes de México ante la Nación. Informes, manifiestos y documentos, 1821-1984*, vol. IV, México, Cámara de Diputados, 1985, pp. 1041-1042.

<sup>31</sup> Secretaría de Educación Pública y Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta, “Lista oficial de libros de texto y de consulta que registrará durante el año de 1960”, en *El Nacional*, México, 30 de enero de 1960, p. 7.

36 millones de pesos, aproximadamente 2.26 pesos por ejemplar, fue indispensable realizar un extraordinario esfuerzo y remover grandes obstáculos relativos al presupuesto y la organización. Entre febrero y abril de 1960 se entregaron a los niños de primero a cuarto grados de primaria sus libros de lectura y cuadernos de trabajo. En el material de enseñanza se percibían algunas diferencias, lo cual se debía a que los autores no eran los mismos, las casas editoriales eran distintas y los contenidos ideológicos eran heterogéneos, aunque reflejaban las instrucciones oficiales. Las portadas mostraban una evidente intención nacionalista y cívica al plasmar los rostros de héroes consagrados por la historia escolar. Además, a juzgar por las ilustraciones que destacaban las costumbres y tradiciones mexicanas, las descripciones del medio familiar, los hábitos de alimentación, los tipos de hogares y escuelas, así como por la excitativa al buen desempeño del trabajo manual, los primeros libros de texto gratuitos parecían dirigidos a los hijos de obreros y campesinos.<sup>32</sup>

Por lo anterior, los recién entregados materiales de enseñanza no podían ser criticados atribuyéndoles un carácter sectario, aunque se les podía recriminar haber agudizado la exaltación de los sentimientos patrióticos y el apego a la tradición ideológica dominante. La tendencia justificada del Estado de favorecer condiciones educativas menos excluyentes mediante la distribución gratuita de libros de texto, que resultaba ser un gesto incluso noble del gobierno de López Mateos, dificultó en un principio la censura y el descrédito de los mismos. Sin embargo, toda disposición nacionalista siempre ha sido objeto de discusión desde la perspectiva del liberalismo individualista, por eso la introducción de los textos escolares oficiales alimentó, pese a la tibieza ideológica de su contenido, la confrontación política.

La reacción opositora apareció en cuanto la SEP comunicó la decisión de hacer obligatorio el uso de los materiales educativos entregados, y prohibió al magisterio exigir a los estudiantes libros que no estuvieran incluidos en la lista oficial. En las primeras movilizaciones de protesta confluyeron grupos sociales

---

<sup>32</sup> Véase al respecto: Paula Galicia Ciprés, *Mi libro de segundo año*, México, SEP-Conaliteg, 1960, p. 57; J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, México, SEP-Conaliteg, 1960, pp. 66 y 111.

conservadores, y los argumentos del frente aglutinado contra la política educativa del Estado presagiaban que la polémica rebasaría el ámbito meramente escolar. Desde una perspectiva histórica la conflictividad del asunto pareció reeditar la añeja hostilidad entre la iglesia y el Estado mexicano por la conducción del sistema educativo.<sup>33</sup>

La ofensiva contra los libros de texto gratuitos también se extendió al campo de la legalidad, desde el cual se cuestionó su perfil obligatorio y único. La impugnación la iniciaron quienes se vieron directamente afectados, es decir, autores de textos escolares y dueños de editoriales y librerías. De inmediato la prensa se constituyó en escenario de la disputa, desde donde se denunció la supuesta inconstitucionalidad de la medida, que lesionaba el derecho al trabajo de autores, diseñadores, impresores, encuadernadores y demás trabajadores de la industria editorial, así como el quebranto de las leyes del mercado en detrimento de la calidad de los materiales de enseñanza.<sup>34</sup>

La Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares, en un desplegado dirigido al Jefe del Ejecutivo, expresó que la *Conaliteg* carecía de facultades jurídicas para prohibir la venta y uso de libros de texto diferentes de los otorgados por el gobierno; además, en su opinión, la acción emprendida restringiría la capacidad creadora de los autores y, algo más grave, uniformaría el pensamiento de cada generación de estudiantes en función de las ideas de unos cuantos autores.<sup>35</sup>

Desde otra perspectiva, los autores de textos comerciales consideraron particularmente antipedagógico el libro único de primer grado, pues decían que, además de ser un resumen homeopático de los temas del programa escolar, un mismo libro no debía emplearse indistintamente con alumnos de escuelas rurales, urbanas o particulares, diurnas o vespertinas, porque su estudio se hacía equiparable al de una panacea. Para la asociación de autores resultaba peligroso

---

<sup>33</sup> Lorenza Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1988, pp. 29-59.

<sup>34</sup> Desplegado dirigido al Presidente de la República, firmado por el Profr. Valentín Zamora Orozco, en *Excelsior*, México, 7 de febrero de 1960, p. 10-A.

<sup>35</sup> “Arremeten contra los textos de educación. Violarán el derecho de trabajo y uniformarán el pensamiento”, en *Excelsior*, México, 11 de febrero de 1960, p. 4A.



emplear textos voluminosos no probados con anticipación en la práctica escolar y objetaron de su contenido las ilustraciones que consideraron poco atractivas para los niños, las cuales, desde su perspectiva, habían sido recogidas de una imagen estereotipada de México.<sup>36</sup> Además, a los ojos de los escrutadores, no pasó inadvertida la portada de uno de los libros de texto, donde aparecían imágenes de Hidalgo, Juárez y Madero ordenadas en forma diagonal, las cuales habían sido elaboradas por el muralista David Alfaro Siqueiros, miembro connotado del Partido Comunista Mexicano. Este hecho incidental se quiso presentar como muestra de la inclinación socialista del material educativo, cuyo contenido en realidad estaba apartado de dicha tendencia.

El conflicto sindical registrado los primeros meses de 1960 impidió la movilización del magisterio para respaldar el proyecto educativo gubernamental. En el mes de febrero de ese año los egresados de la Escuela Normal de la ciudad de México recibieron la notificación de que para concluir sus estudios y recibir el certificado correspondiente era indispensable trabajar un año en una escuela de provincia. Muchos de ellos protestaron porque advirtieron que, de aplicarse el requisito, se favorecería a los egresados de las normales privadas, para quienes la SEP reservaría un lugar en la capital de la república o uno muy cercano a la misma. Además, los inconformes reclamaban un estipendio más alto que el ofrecido para la realización del servicio en provincia.<sup>37</sup> El incidente se combinó con un nuevo brote de agitación en el interior del SNTE, debido a que la Sección IX, aglutinante de los profesores capitalinos de primaria, demandaba un aumento salarial mayor al solicitado por el comité central, lo cual era muestra de divisionismo sindical.<sup>38</sup>

La expedita represión del movimiento de ambos grupos, el de los normalistas descontentos por tener que realizar servicio social forzado en provincia y el de los disidentes del SNTE, fue una acción tendiente a impedir una

---

<sup>36</sup> Desplegado dirigido al Presidente de la República, firmado por el Profr. Salvador Hermoso Nájera, en *Excélsior*, México, 22 de marzo de 1960, p. 12A.

<sup>37</sup> “Los maestros servirán al pueblo precisamente donde se necesitan”, en *El Universal*, México, 3 de febrero de 1960, pp. 1, 11.

<sup>38</sup> “Paro en la Escuela Normal (2)”, en *Tiempo*, volumen XXXVI, número 934, México, 28 de marzo de 1960, pp. 16-17.

mayor coordinación entre ellos y a evitar que la agitación cundiera entre los universitarios, quienes habían empezado a dar muestras de solidaridad. Las autoridades educativas y policíacas justificaron el uso de la violencia para extinguir los focos conflictivos, y afirmaron que de esa manera frustraban los intereses “antinacionales” de la izquierda incrustada en el magisterio.<sup>39</sup> Tal línea de justificación no tardó en ser aprovechada y aplicada también por el bloque conservador de oposición contra la adopción de los libros de texto gratuitos decretada por el gobierno lopezmateísta.

En su segundo informe de gobierno el Presidente de la República respondió a las quejas y censuras de los autores de textos comerciales, y propuso convocar a nuevos concursos para dar una nueva oportunidad a todos los interesados en participar en la redacción de las obras didácticas oficiales; ofreció también lo que a la postre se vislumbró como posible solución del conflicto: permitir a los maestros que recomendaran a sus alumnos el estudio no obligatorio de libros complementarios y de consulta incluidos en las listas aprobadas por un cuerpo de pedagogos nombrados por la SEP.<sup>40</sup>

En los momentos en que las autoridades educativas no daban muestra de una defensa más activa de este proyecto educativo de gran envergadura –lo cual fue interpretado por sus detractores como expresión de desdén– un grupo de escritores e intelectuales mexicanos asumió la defensa de los libros de texto gratuitos y expresó su abierto apoyo al gobierno, recalcó la mezquindad de autores de libros y dueños de casas editoriales emanada del resguardo de sus intereses particulares y elogió, en contrapartida, el carácter democratizador implícito en la distribución masiva y gratuita de los materiales educativos que beneficiaba a la gran mayoría de niños de las familias más pobres del país.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> “Paro en la Escuela Normal (3)”, en *Tiempo*, volumen XXXVI, número 935, México, 4 de abril de 1960, pp. 7-8.

<sup>40</sup> “Informe al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1960”, *Los Presidentes de México ante la Nación. Informes, manifiestos y documentos, 1821-1984*, vol. IV, México, Cámara de Diputados, 1985, pp. 1088-1089.

<sup>41</sup> “Libros para México”, en *El Universal*, México, 12 de febrero de 1960, p. 3; “Libros de texto gratuitos para los niños de nuestro México”, en *Boletín del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, número 3, marzo de 1960, p. 3.

En esa circunstancia la SEP decidió dar pasos en firme ratificando el carácter obligatorio de los textos distribuidos y por medio de un comunicado de prensa puso de relieve las sanciones penales y administrativas del caso. Los maestros que rehusaran u obstruyeran el uso de los materiales educativos oficiales podían hacerse acreedores a cárcel, multa, destitución o inhabilitación de sus funciones; en tanto que cualquier negativa de los responsables de colegios particulares a emplear los libros de texto gratuitos se sancionaría con el retiro de la concesión otorgada, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación Pública vigente.<sup>42</sup>

La amenaza no detuvo la protesta ni impidió que otros actores se sumaran a ella. La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), asociación formada en 1917, de tinte católico y tradicionalista, hizo patente en la prensa su inconformidad por las disposiciones de la SEP. El principal argumento esgrimido era el mismo que habían asumido los autores de textos comerciales: impugnar los libros de texto gratuitos como únicos y obligatorios para los alumnos de las escuelas particulares, dado que la medida, además de calificarla como antidemocrática, no tenía claro e inequívoco sustento jurídico en el artículo 3º constitucional, ni en su respectiva ley reglamentaria, ni en el decreto presidencial de creación de la *Conaliteg*. En ese sentido, la asociación de padres de familia sostenía que las escuelas privadas sólo tenían la obligación de acatar lo dispuesto por la SEP en cuanto a planes y programas de estudio, pero no estaban comprometidas legalmente a aceptar materiales educativos impuestos en forma que estimaban arbitraria.<sup>43</sup> Además, la Barra Mexicana de Abogados, a petición de la UNPF, emitió un comunicado en el que reputaba la obligatoriedad de los textos únicos

---

<sup>42</sup> “Castigo a los que saboteen los textos gratuitos”, en *Excélsior*, México, 17 de febrero de 1960, pp. 1A y 10A. El artículo 130, Capítulo XX. De las sanciones, de la Ley Orgánica de Educación Pública, vigente en 1960, establecía: “Salvo las sanciones expresamente determinadas en esta ley y de los casos que constituyen delitos, las infracciones a las disposiciones constitucionales en materia educativa, cometidas por particulares, se sancionarán con apercibimiento o multa, de uno a mil pesos, o en su caso, con el arresto correspondiente. La clausura de establecimientos sólo tendrá lugar en los casos y conforme a los procedimientos señalados en los artículos 41, 42 Fracción III, 43 y 44 de esta ley”. Véase: “Ley Orgánica de Educación Pública” en *Diario Oficial*, México, 2 de noviembre de 1942, tomo CXXXV, número 1, p. 5.

<sup>43</sup> Desplegado dirigido al Presidente de la República y al Secretario de Educación Pública, firmado por el Lic. Ramón Sánchez Medal presidente de la UNPF, en *Excélsior*, México, 26 de febrero de 1960, p. 11-A.

como un recurso monopólico ilegal, opuesto a los fines culturales y educativos del Estado y obstructor del libre acceso al conocimiento.<sup>44</sup>

La UNPF contaba con el respaldo de la jerarquía eclesiástica cuya memoria histórica le hacía desconfiar de las leyes educativas, de las autoridades de la SEP y del sindicato de maestros, principales ejes de lo que llamaba monopolio escolar del Estado. Dentro de ese contexto de desafío, los objetivos de la militancia católica parecían centrarse en una doble posibilidad: dialogar con el Estado para revisar los límites impuestos a su acción por la normatividad vigente, y la admisión del gobierno de una más equilibrada cooperación entre familia, iglesia y nación en materia educativa. El episcopado mexicano tuvo el respaldo de las organizaciones que militaban dentro de la propia institución, como Acción Católica, el Movimiento Familiar Cristiano y, muy particularmente, la UNPF que, por ser la asociación más activa en la lucha contra los planes educativos del gobierno, había acrecentado el número de sus miembros formándose secciones en casi todos los estados del país. Aunque el conflicto generado por los libros de texto gratuitos la había robustecido, la UNPF no podía arrogarse la representación de “todos” los padres de familia, por lo cual concentró sus esfuerzos en la defensa de la libertad de enseñanza dentro de las escuelas particulares. Desde el círculo gubernamental siempre se echó mano del recurso de descalificarla, considerándola instrumento de la jerarquía católica, pues se advertía que su actuación sólo cobraba vigencia y fuerza social en temporadas de celo conservador, y languidecía cuando las aguas políticas del reformismo dejaban de agitarse y volvían al cauce negociador.<sup>45</sup>

El Partido Acción Nacional, que también hizo acto de presencia en el escenario de la controversia, tuvo al principio una intervención moderada al criticar la obligatoriedad de los textos, dejando de lado su contenido. Más adelante, cuando el movimiento adquirió mayor empuje, el PAN intentó aprovechar la coyuntura para liderar el frente opositor contra la política educativa del Estado y denunciar el carácter autoritario y antidemocrático que también observaba en el proyecto de los libros de texto gratuitos.

---

<sup>44</sup> Carlos Alvear Acevedo, *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente*, México, Editorial Jus, 1978, pp. 353-357.

<sup>45</sup> “Servicio democrático, sin discriminaciones injustas”, en *El Universal*, México, 9 de febrero de 1962, p. 12.

Adolfo Christlieb Ibarrola, uno de los principales ideólogos de Acción Nacional en ese momento, estimaba que, mientras en el artículo 3º no se reconociera la libertad de enseñanza, había una imposibilidad real de alcanzar la unidad nacional y la democracia. El Estado educador conducido por una oligarquía, en su opinión, abría cada vez más la brecha que lo separaba del pueblo al practicar un monopolio ideológico ajeno a sus tradiciones culturales y a sus valores, particularmente los religiosos. Asimismo, consideró que la gratuidad de los libros de texto era una estratagema gobiernista tendida para disimular su más hondo interés: uniformar las conciencias restringiéndolas a un credo oficial para así manipular políticamente a los individuos y al conjunto social. La libertad de enseñanza, que la derecha colocó en el centro del debate, llevó a Christlieb a criticar inclusive a la jerarquía religiosa por anteponer sus propios intereses a los de los padres de familia en cuanto a la responsabilidad de educar a niños y jóvenes, y a sugerir que se condicionara la intervención de los particulares en el esfuerzo educativo hasta no ver cumplido el derecho de la mayoría de la población católica a tener acceso a una escuela cuya labor estuviera más acorde con sus creencias y convicciones íntimas.<sup>46</sup> En el transcurso del conflicto amplios grupos de la sociedad mexicana se mostraron refractarios a los argumentos de Acción Nacional. Los nexos de dependencia del PAN con el sistema político, los cuales no podían quebrantar sin poner en riesgo su existencia como partido, creaban una atmósfera de suspicacia que lo demeritaba ante buena parte del estrecho círculo de la opinión pública ilustrada de aquel tiempo.

Las peculiaridades y el tono del debate educativo de los dos primeros años de la década de los sesenta se adecuaron al ambiente internacional y a las mudanzas de la política nacional. El maniqueísmo propio de la guerra fría, que dominaba los conflictos mundiales y cuya expresión más común fue la oposición democracia-comunismo, pronto se deslizó a la atmósfera ideológica de aquella época en México. Así, el triunfo de la Revolución Cubana consolidó un fuerte movimiento anticomunista el cual permitió ampliar y diversificar aún más el frente

---

<sup>46</sup> Adolfo Christlieb Ibarrola, “La cuestión educativa y la unidad nacional”, *Excélsior*, México, 2 de abril de 1962, pp. 4-A y 12-A.

contra las políticas de Estado. La propaganda que incrementó su circulación y contribuyó a afianzar los lazos de unión entre los grupos sociales opositores a los proyectos políticos del gobierno de López Mateos, recriminaba el uso abusivo del poder de Estado, la violación de libertades individuales y la aparente postura antirreligiosa, consecuencia aparente de la simpatía despertada por el mundo comunista. Dada la situación, vastos sectores de clase media, muy frecuentemente al margen de las disputas educativas, decidieron adherirse a la protesta contra los libros de texto gratuitos como parte de la crítica a la percepción de una creciente injerencia del Estado en la vida social. En este clima, la intensidad de la ofensiva contra los libros de texto gratuitos y el Estado educador provino en gran medida de la coyuntura internacional experimentada en México, la cual, de no haberse presentado, es posible que hubiera planteado el conflicto escolar como un asunto de menores proporciones al registrado.<sup>47</sup>

Desde mediados de junio de 1960, en Guaymas, Sonora, el presidente López Mateos había definido la tendencia ideológica de su gobierno como de “extrema izquierda, dentro de la constitución”.<sup>48</sup> Esta declaración gravitó en el debate y dio pauta a la vinculación de los libros de texto gratuitos con gérmenes del comunismo instaurados en el cuerpo de la educación pública. Al mismo tiempo, las manifestaciones de maestros disidentes, así como las expresiones de simpatía y las marchas de apoyo a la Revolución Cubana, registradas durante el periodo, hicieron creer a muchos que se estaba gestando un plan subversivo contra el orden establecido.<sup>49</sup>

De cara a la elección entre la dicotomía ideológica comunismo-democracia, la administración lopezmateísta acudió a la opción del nacionalismo que visualizó como una “tercera vía”. De acuerdo con esta tendencia, traducida en términos de respaldo limitado a la Revolución Cubana y de reformismo político y social del gobierno mexicano, la amenaza y los mayores riesgos que se cernían sobre el país no provenían del mundo socialista sino de las condiciones del subdesarrollo

---

<sup>47</sup> Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, op. cit., p. 185.

<sup>48</sup> “Conferencia de prensa en Guaymas, Sonora”, en *Tiempo*, volumen XXXVI, número 949, México, 30 de junio de 1960, pp. 10-12.

<sup>49</sup> Manuel Tello, *México: una posición internacional*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1972, pp. 146-156.

de la región. Esta postura implicaba una contradicción, pues se olvidaba convenientemente al reprimir, invocando un complot comunista, a los grupos disidentes de izquierda, tal como había ocurrido en los casos de los sindicatos de ferrocarrileros y maestros. Asimismo, la llamada “tercera vía”, sustentada en el nacionalismo y en un aparente neutralismo, no ahuyentaba las dudas y sospechas de Washington, desde donde se advertía que tal perspectiva aunque fuera sincera auspiciaba la infiltración soviética.<sup>50</sup>

En ese contexto, las autoridades educativas optaron por una actitud expectante y relativamente moderada que favoreció la persistente ofensiva contra los libros de texto gratuitos. No era tanto su contenido lo que despertaba la animadversión sino el creciente intervencionismo de Estado que era más aparatoso que real. La imposibilidad de objetar los materiales de enseñanza oficiales, desde el punto de vista ideológico, obligó a buscar nuevas pautas de impugnación. Por eso, a medida que avanzó el conflicto, la oposición acudió a la tradición de defensa de la libertad de enseñanza para asegurar el respaldo de más amplios segmentos de clase media, tratando con ello de reducir la intrusión del Estado al menos en los planteles de educación privada. El conflicto ya no se centró entonces en el carácter obligatorio de los libros de texto gratuitos sino en los principios liberales de la educación.

La intensa campaña anticomunista, realizada por un amplio frente social, se acompañó de la exigencia de respeto a la libertad de enseñanza. De esa forma, las insistentes críticas de la UNPF volvían a enfatizar que la uniformidad de pensamiento era signo de que la autoridad había degenerado en dictadura. El siguiente paso fue solicitar la reforma del artículo 3º constitucional para, en el terreno legislativo, devolver a los padres de familia la garantía individual de la libertad de enseñanza de la que se decía habían sido despojados medio siglo atrás.<sup>51</sup>

---

<sup>50</sup> “Sentido e inspiración de la política exterior”, en *Los presidentes de México ante la nación. Manifiestos y documentos...*, volumen V, México, Cámara de Diputados, 1966, pp. 876-879.

<sup>51</sup> Desplegado de la UNPF, dirigido al Presidente de la República, en *El Universal*, México, 18 de enero de 1961, p. 13.

Ante tal situación, Torres Bodet salió al paso de las críticas vertidas recurriendo a argumentos legales. El secretario de educación adujo los artículos 61 y 118 de la Ley Orgánica de Educación Pública, vigente desde 1942, los cuales señalaban respectivamente que la enseñanza primaria sería en su contenido mínimo igual en toda la república y que la autoridad de la SEP comprendía, además de la formulación de planes y programas de estudio, la de los métodos de enseñanza, y dentro del conjunto de estos últimos debían incluirse los libros de texto gratuitos.<sup>52</sup> Para balancear la embestida, las autoridades del Estado recurrieron al habitual recurso de movilizar a los sindicatos de campesinos, obreros y burócratas en apoyo de las políticas gubernamentales. También un grupo de directores generales e inspectores federales, y un amplio número de personas agrupadas bajo el nombre de “jefes de familia”, se pronunciaron en defensa de los libros de texto gratuitos.<sup>53</sup>

Entre 1961 y 1962 el debate educativo adquirió dimensiones de conflicto nacional. Durante esos años el gobierno de López Mateos contuvo la embestida del frente combinado de sectores de clase media y la jerarquía eclesiástica, al cual se agregó un conjunto de empresarios. La política desarrollista y el crecimiento económico habían permitido el fortalecimiento de un grupo patronal que buscaba de manera activa influir en las decisiones de Estado, particularmente en aquellas que afectaban sus intereses. Los grandes empresarios vincularon sus intereses con los de los comerciantes y los de los pequeños y medianos industriales, y dijeron compartir una identidad de clase media a fin de consolidar las bases de su legitimidad social.<sup>54</sup>

Dos temas de política laboral del gobierno de López Mateos: la reforma fiscal y la propuesta de modificaciones al artículo 123 de la constitución, eran vistos como actos de autoritarismo por las organizaciones patronales del país que afirmaban no haber sido consultadas y menos aún escuchadas. Su excitación fue mayor al plantearse en firme las reformas legales que obligarían a reinstalar a los

---

<sup>52</sup> “Ley Orgánica de Educación Pública”, *Diario Oficial, op. cit.*, pp. 3-4.

<sup>53</sup> “Los libros de texto gratuitos, generosa obra del Presidente López Mateos”, *Novedades*, México, 2 de agosto de 1961, p. 5; “Los jefes de familia agradecen la creación de los libros de texto gratuitos”, *El Universal*, México, 14 de agosto de 1961, p. 11.

<sup>54</sup> Soledad Loaeza, *op. cit.*, pp. 339-340.



trabajadores despedidos sin justificación, a instaurar el reparto de utilidades, a elevar la edad de contratación para los menores y, sobre todo, a fijar los salarios mínimos por profesiones y regiones.<sup>55</sup> Los empresarios advirtieron que tendrían mayores posibilidades de éxito en las negociaciones de política laboral con el gobierno si se adherían a la causa de los defensores de la libertad de enseñanza. A fin de cuentas, no sólo apoyaban el resguardo de un derecho que por sí mismo tenía mayor capacidad de movilización social, sino también una estrategia más amplia dirigida a fijar límites al intervencionismo estatal.

Las fuerzas sociales que cuestionaban la legitimidad del control del Estado sobre la educación dejaron de manifestarse preponderantemente por la vía de la prensa y salieron a la calle a expresar su desacuerdo. Retadoras marchas de protesta, que reunieron una abundante cantidad de participantes, se registraron en el interior del país. Puebla, Morelia y Chihuahua fueron teatro de confrontación entre grupos rivales, verificándose en algunas escuelas de esas ciudades el desplante simbólico de quemar cierta cantidad de ejemplares de libros de texto gratuitos.<sup>56</sup>

En Monterrey, el 2 de febrero de 1962, la Unión Neoleonense de Padres de Familia convocó exitosamente a una manifestación para repudiar la política del gobierno de López Mateos en materia educativa. Cien mil personas, entre las que se contaban miembros de organizaciones católicas, del PAN, de la banca, de la industria, trabajadores y obreros, marcharon por las céntricas calles de la ciudad de Monterrey, bajo una pertinaz lluvia, coreando la consigna “¡México sí! ¡Comunismo no!” El número de manifestantes y la coordinación mostrada por los organizadores sacudieron a la opinión pública del país. La prensa dio amplia cobertura a la manifestación de Monterrey y señaló dos problemas subyacentes en el debate educativo: el precedente sentado por la imposición de los libros gratuitos únicos podía ser aprovechado por autoridades futuras menos respetuosas de la libertad de enseñanza, sin que la sociedad tuviera instrumentos de control sobre ellas, y la actitud del gobierno oscilante entre la militancia

---

<sup>55</sup> “Reformas al artículo 123 Constitucional”, en *Los presidentes de México ante la nación. Manifiestos y documentos, op. cit.*, pp. 884-887.

<sup>56</sup> Carlos Denegri, “El fuego”, en *Excélsior*, México, 21 de junio de 1961, p. 5-A.

democrática y el nacionalismo ideológicamente neutro de cara al fantasma del comunismo.<sup>57</sup>

Fue entonces que las autoridades de la SEP, ante la posibilidad de que este tipo de protestas se multiplicaran por otras ciudades del territorio nacional, cambiaron su actitud un tanto displicente por otra más activa en favor del proyecto educativo adoptado. El derrotero seguido por el debate educativo inducido por la obligatoriedad de los libros de texto gratuitos había llegado a un punto peligroso, pues podía tornarse en causa de inestabilidad para el sistema político. La desmovilización se convirtió así en tema prioritario de la agenda del gobierno y, en consecuencia, el giro de la orientación política requerida en esos momentos fue más pronunciado. López Mateos recordó que también era hombre del sistema y optó por mostrar a la oposición interna cada vez más articulada y a los vecinos del norte su capacidad para preservar las instituciones nacionales y el orden.

La SEP accedió al diálogo con representantes de los padres de familia neoleonese (UNLPF), quienes fueron reconocidos como interlocutores legítimos en el conflicto escolar. Las conversaciones quedaron empantanadas desde un principio debido a las posiciones de ambas partes. Por un lado se argumentaba que el Estado tenía la obligación de intervenir en el sistema educativo en defensa de la nación, entendida ésta como un todo frente a segmentos de la sociedad usurpadores de una representatividad amplia que no tenían. Si antes el gobierno había cedido la elaboración de los libros escolares de primaria a editores mercenarios, en cualquier momento podía recuperar esa función en virtud del “derecho colectivo” que le asistía.<sup>58</sup> Los padres de familia, por su parte, reiteraron la distinción entre gratuidad e imposición de un libro de texto único, y reclamaron ser los primeros y naturales depositarios del derecho a decidir sobre la educación de sus hijos. En el transcurso de las pláticas quedó de manifiesto que la oposición de la UNLPF a los materiales de enseñanza obligatorios no radicaba en el contenido de las obras, que conocían de manera superficial, sino en el trasfondo autoritario e injerencista que veían en la medida decretada por el gobierno.

---

<sup>57</sup> “Imponente concentración. Protesta en Monterrey”, *El Universal*, México, 3 de febrero de 1962, pp. 1, 7.

<sup>58</sup> Emilio Abreu Gómez, “El libro de texto y sus opositores”, *Novedades*, México, 7 de julio de 1962, p. 3.

Cuando se percataron los delegados enviados por la SEP de que el asunto concernía más al ámbito de la libertad de enseñanza exigido por sectores medios y fuerzas conservadoras de la sociedad que al ideológico o pedagógico de los contenidos, suspendieron en forma unilateral y abrupta las conversaciones con los delegados de los padres de familia.<sup>59</sup> Para las autoridades, el que los libros de texto gratuitos constituyeran una base mínima para sustentar una educación nacional, fue un principio que nunca estuvieron dispuestos a negociar. Sin embargo, conservaron una actitud conciliadora e insistieron públicamente en la posibilidad de superar el problema conminando a los padres de familia que tuvieran suficientes recursos económicos a comprar para sus hijos textos complementarios previamente autorizados por la SEP. De esta manera, aunque los libros repartidos eran de carácter “obligatorio”, dejaban de ser formalmente “únicos o exclusivos”.

En aquel momento, un acontecimiento de política exterior puso un dique más firme a las aspiraciones del frente opositor a las políticas del Estado mexicano. El 29 de junio de 1962 el presidente norteamericano John F. Kennedy visitó la ciudad de México en compañía de su esposa. La invitación para recibir a la pareja estadounidense formulada en los diarios por el secretario de gobernación, Gustavo Díaz Ordaz, y el regente, Ernesto P. Uruchurtu, rebasó las expectativas previstas. La valla de 14 kilómetros desde el aeropuerto hasta el Paseo de la Reforma compuesta por trabajadores, empleados y burócratas que devino en impresionante manifestación, fue el marco en que se desarrolló la apoteósica recepción ofrecida a los Kennedy. Pero acusó mayor impacto en el entusiasmo popular su asistencia a misa en la Basílica de Guadalupe, el santuario más emblemático de la feligresía católica de México.<sup>60</sup> El significado de esta visita protocolaria fue múltiple, pues sosegó a quienes ponían en duda el compromiso ideológico de López Mateos con el capitalismo occidental, limó asperezas con Washington generadas por el problema cubano y persuadió a la oposición

---

<sup>59</sup> Arquímedes Caballero y Salvador Medrano, *op. cit.*, pp. 376-377.

<sup>60</sup> “Bienvenida que es superior a todas”, *El Universal*, México, 30 de junio de 1962, pp. 6-15; “Se postraron él y su esposa ante la Virgen”, *Excélsior*, México, 2 de julio de 1962, pp. 1-A, 11-A.

conservadora interna del país de que las políticas gubernamentales podían estar libres de sospecha respecto de inclinaciones hacia la “izquierda”.

A partir de entonces los ánimos se apaciguaron aún más. El interés por continuar el debate sobre la cuestión escolar también disminuyó debido a que los grupos impugnadores de los libros de texto gratuitos sintieron haber alcanzado al menos un triunfo parcial: refrendar en lo básico el régimen de excepción en las escuelas particulares, y confirmar en lo posible el respeto a la libertad de enseñanza para aquellos sectores no muy amplios de la población que reclamaban la vigencia de las estructuras de diferenciación social por la vía educativa. Para 1964, al concluir el sexenio, el gobierno de López Mateos había avanzado en el cumplimiento del precepto de gratuidad de la educación establecido en el artículo 3º constitucional, gracias a la edición de más de cien millones de ejemplares de libros de texto gratuitos proporcionados a los niños de las escuelas primarias del país.

#### **1.1.4 La política educativa diazordacista y la crisis cultural de 1968**

La política educativa entre 1964 y 1970 puede dividirse en dos partes: antes y después de 1968. Antes de ese año crucial el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz heredó el Plan de Once Años; después, frente al clima de intranquilidad generado por el desafío estudiantil al sistema político imperante y la represión desatada, se anunció una reforma escolar que resultó a la postre inoperante.

El titular del ramo de educación durante el periodo, el escritor jalisciense Agustín Yáñez, después de algunos titubeos mantuvo el rumbo de la política y las acciones educativas de la gestión anterior, como la campaña de alfabetización, la expansión de la escuela primaria, la construcción de aulas, cierto apoyo a la educación preescolar y la introducción de la Telesecundaria.<sup>61</sup> Sin embargo, a lo

---

<sup>61</sup> La acción más original en materia educativa durante el sexenio 1964-1970, emprendida para atender la creciente demanda de educación secundaria derivada del aumento demográfico y de la escolaridad en el nivel básico, fue la introducción de los medios audiovisuales en la enseñanza. La Telesecundaria, implantada en 1968, consistió en el establecimiento de centros en regiones geográficamente aisladas o de baja densidad de población, atendidos por un maestro monitor a quien se le proporcionaba el equipo, materiales auxiliares y los programas respectivos. El diseño original de las “teleaulas” fue objeto de críticas dirigidas a señalar la rigidez de su concepción metodológica y didáctica, originada por la transferencia mecánica de la forma de trabajo del sistema escolar tradicional, así como la persistente transmisión de conocimientos que no diferían de los

largo de la administración diazordacista se experimentó una disminución del crecimiento de la matrícula del sistema de enseñanza básica respecto del observado el sexenio anterior.<sup>62</sup>

Uno de los principales esfuerzos del gobierno en esta etapa, cuyo lema fue “aprender haciendo y enseñar produciendo”, se concentró en el cambio de calendario escolar que regía la educación básica, con el propósito de facilitar las tareas administrativas de la SEP y para programar las vacaciones en verano y las actividades de enseñanza en los meses templados y fríos, cuando el rendimiento de los alumnos en las escuelas podía ser mayor.<sup>63</sup>

Durante el sexenio diazordacista se llevó a cabo una intensa labor editorial consistente en la publicación de miles de ejemplares de una nueva cartilla para enseñar a leer a los niños, de la colección de textos de primero a sexto grados de primaria con orientaciones para que los maestros aplicaran el principio de “aprender haciendo”, de los libros pedagógicos elaborados por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, y de la revista *El maestro*, segunda época, que se repartió entre los docentes de educación básica. La *Conaliteg* siguió distribuyendo millones de libros de texto gratuitos y cuadernos de trabajo a los alumnos de las escuelas primarias, registrándose en ellos la mínima modificación en el

---

impartidos en las escuelas secundarias urbanas. Véase: Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales de México 1964-1976*, volumen IV, México, Centros de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1998, pp. 57-58.

<sup>62</sup> En los inicios de la década de los setenta había en el país casi dos millones de niños entre 6 y 14 años sin terminar la escuela primaria, y las cifras indicaban que mientras estuvo en vigor el plan de once años, el déficit de oportunidades educativas apenas se redujo en 33%. El problema de la incapacidad del sistema para atender a la población en edad de escolaridad se agudizaba en las zonas rurales del país, donde el coeficiente de satisfacción de la demanda era de 62%, mientras que en los centros urbanos se elevaba a 83%. Durante el gobierno de Díaz Ordaz seguían revelándose bajos índices de eficiencia terminal y altas tasas de deserción escolar en la educación primaria, que eran consecuencias de la deficiente planificación educativa, del desconocimiento de las necesidades de las diversas regiones del país de contar con nuevas plazas magisteriales y de la falta de atención a las zonas más deprimidas debido a su menor capacidad de hacer valer sus derechos dentro de la federación. Eso dibujó un panorama muy desigual, pues por cada niño que concluía su primaria en una escuela rural, seis niños la terminaban en los planteles urbanos. Un dato relativo a la calidad de la enseñanza indicaba el aumento de la proporción de alumnos por maestro. En el periodo 1958-1964 cada profesor atendió en promedio a 45.4 estudiantes por grupo, en tanto que entre 1964 y 1970 la carga se elevó a 52.6. Esa situación influyó en la tendencia a la alza del número de niños reprobados en las escuelas primarias detectada a finales de la década de los sesenta. Véase: Pablo Latapí, *Las necesidades del sistema educativo nacional*, en: *op. cit.*, pp. 138-141.

<sup>63</sup> Arturo González Cosío, *Los años recientes 1964-1976*, en: Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coordinadores), *op. cit.*, p. 413.

agradecimiento incluido en las primeras páginas, el cual iba dirigido al presidente Gustavo Díaz Ordaz en vez de su antecesor.

La obligatoriedad de los materiales de enseñanza siguió siendo objeto en la prensa de comentarios aislados por parte de sectores conservadores y de algunos elementos liberales y progresistas, quienes insistían en destacar el efecto colateral de la gratuidad: la imposición de algo parecido a una “ideología oficial”. Asimismo, Adolfo Christlieb Ibarrola volvía a acometer contra lo que consideraba monopolio educativo del Estado pues, desde su perspectiva, mientras no se discutieran y acordaran los límites de su legítima intervención en el aparato escolar, seguirían quebrantándose la libertad de conciencia y la unidad nacional.<sup>64</sup> La respuesta a estas ocasionales notas periodísticas rehuía el tema de la libertad de enseñanza, pero advertía la falta de rigor de los críticos que no citaban con precisión libro de texto, lección, página o concepto para fundamentar sus apreciaciones, así como su evasiva actitud para reunirse con representantes de la *Conaliteg* o de la SEP a fin de ampliar y justificar sus objeciones.<sup>65</sup>

El año de 1968, como es sabido, se registraron protestas, motines y disturbios públicos en diversas ciudades del mundo, los que, además de reflejar problemas económicos, políticos y sociales, eran síntomas de una crisis cultural. En aquel entonces, grupos de jóvenes estudiantes demandaron la solución a problemas tales como la situación de la educación superior, la falta de libertad política, el clima bélico de la guerra fría o la violencia ejercida en los países desarrollados contra minorías internas y, en el exterior, contra otros pueblos. El movimiento estudiantil de 1968 en México fue respuesta al autoritarismo del sistema presidencial imperante, constituyó una crítica al desarrollismo capitalista y a la fe puesta en los empresarios, reveló que el crecimiento económico y el progreso eran patrimonio de un núcleo reducido de la sociedad y recalcó la necesidad de buscar un modelo social diferente. A diferencia del movimiento de estudiantes franceses, producido en mayo de ese mismo año, el de los mexicanos no tuvo matiz orgiástico al estilo *hippie* ni pretendió cambios violentos y

---

<sup>64</sup> Adolfo Christlieb Ibarrola, “La querrela escolar”, en *Excélsior*, México, 31 de mayo de 1966, p. 7-A.

<sup>65</sup> Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 138.

revolucionarios, más bien aspiró a lograr reformas democráticas<sup>66</sup> y a dar al nacionalismo un significado antiimperialista frente al intervencionismo norteamericano.<sup>67</sup>

Octavio Paz vio en la rebelión juvenil un severo cuestionamiento a la validez y al sentido de los principios de la modernidad, en particular a la experiencia del progreso que revelaba un rostro “blanco y sin facciones”, siempre proclive a “dar más cosas, no más ser” y a multiplicar las contradicciones sociales en la misma medida del desarrollo y la prosperidad.<sup>68</sup> La crisis afectó rancios valores y actitudes arraigadas; por ejemplo, la incuestionable autoridad de los padres, el lugar de la mujer en el hogar o el papel social de una juventud tutelada, obligada a observar su responsabilidad cívica con ademán patriótico. Muchas certezas procedentes del pasado se derrumbaron y apareció un espectro más amplio de concebir y vivir la existencia. En realidad, los cambios se habían gestado desde tiempo atrás e hicieron eclosión en el emblemático año de 1968.<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> El carácter reformista y democrático del movimiento estudiantil mexicano de 1968 quedó de manifiesto en los seis puntos de sus demandas: 1) respeto a las libertades democráticas, 2) libertad de los presos políticos, 3) renuncia de los titulares de la policía, 4) abolición del cuerpo de granaderos, 5) derogación de los artículos 145 y 145 bis del Código Penal Federal definatorios del delito de “disolución social”, y 6) apertura de una investigación que clarificara los acontecimientos e indemnización a los familiares de los estudiantes muertos o heridos durante el conflicto. Miguel Basáñez, *La lucha por la hegemonía en México*, México, Siglo XXI Editores, 1983, p. 172.

<sup>67</sup> Se mencionan como causas profundas del estallido estudiantil: la incapacidad del sistema político para incorporar y representar las demandas de los sectores ilustrados de la clase media; el deterioro de la relación entre el Estado y la UNAM, propiciado por la autonomía, el cual llegó al punto de ruptura durante los años sesentas al ganar terreno dentro de la Universidad posiciones marxista y socialistas; el debilitamiento de la ideología que unía los términos nacionalismo-desarrollismo que perdió sentido ante la creciente desnacionalización y la apropiación por los capitales extranjeros de los sectores más dinámicos de la economía mexicana; y la transformación del Estado populista en uno más propenso a favorecer a los sectores de las clases altas, cuya crítica y malestar expresados por grupos de clase media fueron controlados mediante la represión. Sergio Zermeno, *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*, México, Siglo XXI Editores, 1983, pp. 55-88.

<sup>68</sup> Octavio Paz, *Posdata*, México, Siglo XXI Editores, 1981, p. 26.

<sup>69</sup> El desarrollo de las ciencias físico-químicas traducido en tecnología, y la generalización del cinematógrafo, el automóvil, el avión, la radio y la televisión, hicieron más llevadera la vida humana. Desde la perspectiva de las ideas, el marxismo enseñó que los hombres ejercían aparentemente su libre albedrío, pero en realidad estaban sujetos a las irresistibles fuerzas de la economía; el psicoanálisis freudiano engendró la sospecha de que el código moral de responsabilidad personal podía estar fundado no en principios universales sino en valores inciertos y mudables, y el existencialismo identificó el principal enemigo de la existencia auténtica en la conducta moldeada por la tradición, la convención y la autoridad. Por esos mismos años, el Concilio Vaticano II favoreció la tolerancia y la libertad en el ámbito religioso. Paul Johnson, *Tiempos modernos. La historia del siglo XX desde 1917 hasta nuestros días*, Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 2000, pp. 24-25, 705-707, 861.

A finales de la década de los sesenta el nacionalismo patriótico, que impregnaba la imagen de los educadores y del desempeño docente en la escuela primaria, seguía reflejándose en los libros de texto gratuitos de *Historia y Civismo* impresos en los sexenios de López Mateos y Díaz Ordaz. La construcción ideológica y discursiva que de ellos emanaba se percibía cada vez más caduca, y el gastado uso de símbolos artísticos y culturales surgidos de la Revolución Mexicana, perdía eficacia de cara a la avasallante “norteamericanización” del país y de gran parte del mundo.<sup>70</sup> Muchos de los viejos maestros que integraban grupos de trabajo dentro de la SEP para la elaboración de materiales educativos, seguían manifestándose adictos a una visión idealizada del país, a contenidos decimonónicos y a la prosopopeya. Esta situación dentro del ámbito escolar iba a contracorriente del proceso de modernización de la cultura que se gestaba en una sociedad donde los medios de comunicación masiva, en especial la televisión, propalaban imágenes del estilo de vida del capitalismo avanzado. El desempeño de los profesores y el saber escolar resintieron los efectos de la falta de concordancia entre la educación formal y el ambiente cultural imperante.

En medio de la crisis de 1968 y en ocasión de su cuarto informe de gobierno, Díaz Ordaz anunció una reforma educativa que respondía más al intento de aliviar en algo las tensiones generadas por el movimiento estudiantil que al propósito de definir metas viables para la actividad escolar. En su alocución, el presidente consideró que el problema de fondo de la juventud del país residía en la urgencia de una reforma educacional con fines económicos y culturales equilibrados, que se iniciara en el hogar y continuara por todo el sistema de enseñanza para fundamentar la actitud del ser humano ante la vida y su línea de conducta frente a sus semejantes.<sup>71</sup> El llamado reformista del ejecutivo, envuelto en lo que parecía cínica retórica, condujo a la realización de algunas acciones inmediatas como las conferencias nacionales sobre educación cívica y de adultos, efectuadas en febrero de 1969, y la creación de algunos centros cívicos y

---

<sup>70</sup> Carlos Monsiváis, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en *Historia General de México*, tomo IV, México, El Colegio de México, 1977, pp. 415-416.

<sup>71</sup> “Informe al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1968”, en *Los Presidentes de México ante la Nación. Informes, manifiestos y documentos, 1821-1984, op. cit.*, pp. 1122-1123.



culturales cuya apertura se planteó con la desmesurada finalidad de mejorar el nivel de vida de la población mediante actividades culturales recreativas y artesanales. La coyuntural importancia conferida a estos centros, pero sobre todo su reducido número, hizo que su influencia fuera imperceptible y efímera.<sup>72</sup>

Al finalizar el sexenio, el secretario Agustín Yáñez afirmó que había una reforma educativa en marcha, cuando en realidad se trataba de un ejercicio apresurado y confuso que no pudo sentar las bases de una estrategia para definir los contenidos y metas de los cambios requeridos en el sistema de enseñanza. Los nulos resultados de la reforma pregonada en el informe presidencial de 1968 se atribuyeron a la incapacidad de la Secretaría de Educación para llevar a buen término una investigación aplicada a diagnosticar deficiencias y procurar soluciones, a la usual prisa sexenal, a la falta de liderazgo y al enorme costo político implícito en el rompimiento de estructuras informales de poder enquistadas dentro de la SEP. El aspecto positivo de este fallido intento de reforma fue la crítica pública al estado de la educación nacional advertida como paréntesis al habitual triunfalismo de la política educativa.<sup>73</sup>

## **1. 2 Los planes y programas de estudio de 1957 y 1960**

Los planes y programas de estudio constituyen un enlace indispensable entre la enseñanza y el aprendizaje, indican el conjunto de conocimientos que deben abordar profesores y alumnos, y regulan el desarrollo de las actividades escolares. Todo plan de estudios procura reunir en forma intencional conocimientos y experiencias con el propósito de conducir al estudiante a aprendizajes deseados. Asimismo, el diseño y las actividades presentes en él implican una concepción de la realidad social vigente y de la forma de aprender.

En México, desde la fundación de la SEP, Vasconcelos se afilió al principio de la *Paideia* griega, de acuerdo con el cual la educación era el medio para inculcar un sentido de pertenencia y formar ciudadanos virtuosos, conscientes de

---

<sup>72</sup> Martha E. Curiel Méndez, *Las grandes estrategias educativas de México*, en: *México 75 años de revolución. Educación, cultura y comunicación*, México, INEHRM– FCE, 1988, p. 50.

<sup>73</sup> José Teóduo Guzmán, *Alternativas para la educación en México*, México, Ediciones Gernika, 1983, pp. 139-152; Pablo Latapí, *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972*, México, Centro de Estudios Educativos, 1973, pp. 29-30.

sus derechos y obligaciones. Para lograr esos propósitos era indispensable ir en pos del conocimiento y cultivar los valores para la democracia y la libertad. Durante décadas este principio se mantuvo en esencia, aunque adoptó diferentes variantes. Al inicio de la década de los sesenta la influencia de corrientes internacionales perceptible en la educación mexicana llevó a la aceptación de un nuevo lenguaje pedagógico donde tomaron carta de naturalización términos como *curriculum*, planificación, objetivos, actividades, evaluación, eficiencia y eficacia. Carlos Ornelas sostiene que detrás de esta revolución operó la sustitución de los ideales del humanismo clásico por bases teóricas y epistemológicas procedentes de la psicología conductista y la tecnología educativa. De esta manera el capitalismo adecuó tardíamente las finalidades de la enseñanza escolar a sus propias necesidades, privilegiando la formación de agentes para la producción económica más que de personas cultas y aptas para la democracia. Las obras de Burrhus F. Skinner y Benjamin S. Bloom suministraron las bases teóricas y técnicas para realizar cambios apreciables en el área pedagógica.<sup>74</sup>

Skinner postuló que el proceso de educación escolarizada no debía tener como principal cometido labrar el intelecto ni la búsqueda de una verdad siempre relativa, sino modificar la conducta individual para ajustarla a un comportamiento deseable de acuerdo con parámetros mensurables. El conductismo sostuvo que las pautas del comportamiento humano eran respuestas psicológicas al ambiente, las cuales podían ser observadas, estudiadas bajo un enfoque científico y, sobre todo, controlables y modeladas. Bloom, por su parte, sistematizó y jerarquizó de lo simple a lo complejo las conductas esperadas de acuerdo con propósitos anticipados a los que se denominó objetivos de aprendizaje. Así, los resultados de la enseñanza escolar, más que ser objeto de una evaluación cualitativa de los individuos, serían mensurables en función de costos y del cumplimiento de

---

<sup>74</sup> Véase: Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE-NF-FCE, 1998, pp. 142-143, 147-148. Las obras más representativas en esta transición pedagógica fueron: Burrhus F. Skinner, *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Editorial Labor, 1970; Burrhus F. Skinner, *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1972; Benjamin S. Bloom, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo Editorial, 1971.

propósitos y metas trazados previamente.<sup>75</sup> Desde la década de los sesenta el sistema educativo mexicano admitió como núcleo primordial de los planes y programas de estudio el planteamiento de objetivos conductuales. No obstante, los contenidos y las prácticas docentes en el aula muchas veces estarían en contradicción u obstaculizarían los objetivos y las metas delineados formalmente a partir de la planificación educativa.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación (*Conalite*), creado en 1957 para atender la necesidad de planificar la educación, inició sus actividades como foro de representación del magisterio y más adelante operó también como centro de investigación pedagógica.<sup>76</sup> En noviembre de ese mismo año, la asamblea del *Conalite* aprobó el plan de estudios que entró en vigor el siguiente ciclo escolar y sirvió de base para la estructuración de los guiones técnico-pedagógicos entregados a los autores para la elaboración de la primera edición de los libros de texto gratuitos.

Los grandes “propósitos nacionales” planteados en los planes y programas de estudio de 1957 eran mitigar las desigualdades y formar una nación por medio de la unidad de todos los mexicanos. En los respectivos guiones técnico-pedagógicos se expresaba que el fin último de la enseñanza primaria no era amontonar conocimientos en la mente de los alumnos, sino que los adquirieran por sí mismos, y que la información contenida en los programas debía facilitar el desarrollo del espíritu creativo de los educandos y servir a la comunidad de la que formaban parte.<sup>77</sup> Asimismo, los programas del Plan de Estudios de 1957 adoptaron en su organización una forma intermedia entre la sistemática o por asignaturas, que exploraba los fenómenos por sectores independientes, y la forma concentrada o global, que examinaba los objetos en la naturaleza y en la sociedad

---

<sup>75</sup> Bruce Joyce, Marsha Weil y Emily Calhoun, *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2002, pp. 363-365, 370.

<sup>76</sup> La asamblea del *Conalite* integró su comité directivo con tres representantes de gobiernos de los estados, tres de las universidades e instituciones de educación superior y cuatro de la SEP por cada una de las ramas de enseñanza. Juan Prawda, “Desarrollo del sistema educativo mexicano. Pasado, presente y futuro”, en *México 75 años de Revolución. Educación cultura y comunicación I*, FCE-INEHRM, 1988, pp. 76-77.

<sup>77</sup> “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 Enrique González Pedrero (coordinador), *Los libros de texto gratuitos*, SEP-*Conaliteg*, 1982, pp. 139-140.

como un todo.<sup>78</sup> Los planteamientos generales indicados en el plan y los guiones representaban ideales educativos difíciles de llevar a la práctica debido al cúmulo de problemas de toda índole presentes en la realidad vivida cotidianamente por profesores y alumnos en los salones de clases.

El tercer grupo de materias del plan de 1957 estaba integrado por Geografía, Historia<sup>79</sup> y Educación Cívica y Ética<sup>80</sup>. En los programas de tales asignaturas estaban expuestos los temas de conocimiento y las actividades para el aprendizaje de los alumnos, pero poco expresaban acerca de los métodos y recursos a disposición del profesor para alcanzar los objetivos de la enseñanza. Durante su elaboración se analizaron y discutieron las corrientes pedagógicas referentes a cómo organizar el trabajo docente en el aula.<sup>81</sup> No obstante, la Secretaría de Educación Pública se abstuvo de adoptar o favorecer algún método particular y, en cambio, recomendó a los profesores estudiar las tendencias modernas de la pedagogía y ser cuidadosos en la elección del más apropiado a las condiciones de la comarca y de los estudiantes. En cualquier caso, la aplicación de un sistema de organización y distribución del trabajo en el aula requería del profesor un conocimiento preciso de las circunstancias y una buena dosis de prudencia, para hacer la práctica escolar más eficaz.

---

<sup>78</sup> Roberto Salcedo Aquino, “El desarrollo de los libros de texto gratuitos”, en Enrique González Pedrero (coord.), *op. cit.*, pp. 33-34.

<sup>79</sup> En particular, el estudio de la historia pretendía que el estudiante comprendiera, por una parte, el desarrollo de la humanidad y, por otra, que la cultura y la civilización eran productos del proceso histórico y que toda obra material o espiritual debía utilizarse en beneficio del hombre. Se quería además que el alumno tomara conciencia de la importancia de la unidad nacional, requisito indispensable para la relación del país con otras naciones del mundo. De los 19 temas de conocimiento, catorce abarcaban la historia universal y cinco la de México, desde la época “precortesiana” hasta las instituciones de México en el siglo XX. Las actividades en el desarrollo de la materia incluían visitas a bibliotecas, museos, zonas arqueológicas y sitios históricos, además de tareas de investigación que impulsaran la creación de un espíritu de participación en las efemérides nacionales. Patricio Patiño Arias, “Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960”, en Enrique González Pedrero, *op. cit.*, p. 126.

<sup>80</sup> Los principales objetivos de la Educación Cívica y Ética eran preparar al educando para su acción futura como ciudadano, fortalecer el concepto de patria, lograr la convicción de que el trabajo es fuente de bienestar económico y social del país, proporcionar conocimientos de la organización política y administrativa de México, crear actitudes definidas acerca de la democracia y normar la conducta de los alumnos de conformidad con valores éticos. Los temas de estudio eran la familia, la escuela, la sociedad, el concepto de Estado y las relaciones económicas y culturales en la vida social. *Ibid.*, p. 127.

<sup>81</sup> Las corrientes didácticas analizadas durante la elaboración del Plan de Estudios de 1957 fueron las representadas por el sistema de enseñanza individualizada (como los planes de Dalton y Winnetka), los sistemas de organización en clases paralelas (como los de Mannheim en Alemania, y de Gray en los Estados Unidos) y los sistemas de enseñanza en colectividad (como el de equipos de Cousinet). Roberto Salcedo Aquino, “El desarrollo de los libros de texto gratuitos”, en *op. cit.*, p. 34.

En plena euforia por la formulación y aplicación del Plan de Once Años, cuyo objetivo primordial era ofrecer a todos los niños de México educación primaria gratuita y obligatoria, Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública, expuso a mediados de 1959 ante el *Conalste* la necesidad de volver a modificar los planes y programas de estudio vigentes. En su opinión, no sólo eran insuficientes en la selección, orden y jerarquía de los temas, sino también superficiales en la forma de exponerlos y coordinarlos. También estimaba que se requería eliminar muchos detalles, referencias y nombres, y concentrar la atención del educador en permitir que el niño conociera mejor su medio físico, económico y social, que cobrara confianza en el trabajo realizado por sí mismo, que adquiriera sentido constructivo de responsabilidad en la acción común. Según sus propias consideraciones, la solicitud de reforma obedecía al interés de construir planes y programas que permitieran la formación de un nuevo mexicano en quien la enseñanza estimulara todas sus facultades, dispuesto a la prueba moral de la democracia entendida como sistema de vida, orientado al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, y resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria.<sup>82</sup>

La retórica esgrimida por Torres Bodet fue interpretada por el *Conalste* en términos más bien modestos. Esto quedó de manifiesto en enero de 1960 cuando entregó el proyecto de los nuevos programas de educación primaria, que se decía estaba inspirado en las mejores tradiciones de México y del mundo, concebido en función de las necesidades vitales del niño y del desenvolvimiento integral de su personalidad.<sup>83</sup> El plan de estudios de 1960 no fue estructurado por asignaturas y temas de enseñanza, es decir, a diferencia del de 1957, estuvo organizado de forma concentrada o global para abarcar grandes aspectos de la realidad o “áreas”. Por decisión de la SEP, la elección y desarrollo de los métodos de enseñanza volvió a quedar en manos de los profesores, pero en esta ocasión las

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>83</sup> Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964, pp. 46-47.

peculiaridades globales del programa los obligarían a una búsqueda más exhaustiva de correlaciones entre las diversas partes del mismo.<sup>84</sup>

El amplio y ambicioso catálogo de cualidades cívicas, que se deseaba impregnara todo el sistema educativo mexicano, seguía revelando en parte un discurso con signos de caducidad frente a la modernización de la cultura, cuyas pautas eran dictadas cada vez más por la radio y la televisión. Además, las seductoras fórmulas de los buenos propósitos permanecerían en gran medida fuera del alcance de los esfuerzos y recursos empeñados en la empresa educativa del país.

Los programas reestructurados y aplicados en el ciclo escolar de 1960 no tuvieron correspondencia pedagógica con los libros de texto, pues la *Conaliteg* editó y distribuyó los primeros volúmenes elaborados con base en el plan de estudio de 1957 y en sus respectivos guiones técnico-pedagógicos. En la atmósfera de confrontación suscitada por el rechazo de algunos grupos sociales a los libros de texto gratuitos y obligatorios, la SEP determinó concluir su edición aceptando esta falta de concordancia, pues de haberse optado por adecuarlos a los programas de 1960 se hubiera agregado otro motivo de objeción. Al transcurrir el tiempo declinó la animosidad contra los libros de texto y, no obstante, las autoridades educativas decidieron mantenerlos desfasados respecto del plan de estudios vigente entonces. Bajo este criterio se editaron entre 1960 y 1968 los 36 títulos de libros y cuadernos de trabajo correspondientes a los seis grados de educación primaria.

---

<sup>84</sup> El Programa de Educación Primaria de 1960 quedó organizado de acuerdo con las siguientes áreas: I. La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico, II. Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales, III. La comprensión y el mejoramiento de la vida social, IV. Actividades creadoras, V. Actividades prácticas, y VI. Adquisición de elementos de la cultura. Las áreas de conocimiento del programa debían referir situaciones vitales donde se encontraban inmersos los niños; las actividades creadoras y prácticas contribuirían a la formación de la sensibilidad estética y a la transformación del ambiente, en tanto que los instrumentos para adquirir cultura, el lenguaje y el cálculo, posibilitarían la comunicación y el establecimiento de relaciones cuantitativas de los fenómenos. Roberto Salcedo Aquino, *op. cit.*, pp. 38-40.

### 1. 3 Los concursos y los libros de texto de *Historia y Civismo*

La primera acción dirigida a elaborar los libros de texto gratuitos, cuadernos de trabajo e instructivos para el maestro, fue la redacción de los guiones técnico-pedagógicos, los cuales especificaban los lineamientos que regirían el diseño y contenido de los materiales de estudio. Los objetivos generales plasmados en los guiones reproducían básicamente los del plan de estudios de 1957, y los señalados particularmente para la materia de Historia y Civismo.<sup>85</sup> Entre las finalidades de los guiones se perfilaban algunos de los rasgos de conciencia nacionalista que debían ser promovidos por los libros de texto de Historia y Civismo. Según parece, el espíritu cívico que se deseaba imprimir en los mexicanos era el diseñado por los viejos moldes del patriotismo decimonónico, aunque refrescado con algunas pinceladas del nacionalismo medido concebido por Torres Bodet: armonía en la diversidad, comprensión, sensibilidad, conocimiento del medio físico, económico y social, sentido edificante de responsabilidad.<sup>86</sup>

Así pues, se convocó a escritores y pedagogos mexicanos a participar en los concursos abiertos para la elaboración de los materiales de estudio. En los cuatro primeros concursos, de 1959 a 1963, se presentaron 78 obras que cubrirían los seis grados de educación primaria. De acuerdo con las bases, los autores ganadores recibirían 50 mil pesos en pago por el primer año que la obra fuera utilizada y 25 mil pesos por cada uno de los años posteriores que permaneciera en vigor. Las cantidades se incrementaron a 75 mil y 35 mil quinientos pesos, respectivamente, a partir del segundo concurso. Pero el resultado de estos actos no fue el esperado, pues según la opinión de los jurados la mayoría de las obras presentadas no satisfacía los requisitos establecidos ni la calidad académica deseada. Por tal motivo, la *Conaliteg* encargó a maestros que estimó más

---

<sup>85</sup> Dichos objetivos eran asumir los valores de tolerancia, justicia, respeto y ayuda mutuos como base de las buenas relaciones humanas, reconocer que el engrandecimiento de México era resultado del esfuerzo constante de todos sus hijos, tener idea clara de los grandes constructores de la patria y fomentar el culto a los símbolos de la patria y respeto por la tradición y cultura de México. Véase: “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 *op. cit.*, p. 159.

<sup>86</sup> Valentina Torres Septién (antología de), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP–Ediciones El Caballito, 1985, pp. 50-52.

competentes la redacción de algunos textos. Además, se sabe que antes de proceder a la edición de los libros, Martín Luis Guzmán personalmente revisó, corrigió, completó y rescribió algunos de los originales.<sup>87</sup>

Para elaborar los libros de texto de Historia y Civismo de la primera etapa se llevaron a cabo diez concursos entre 1959 y 1966. Las obras para los años iniciales de educación primaria fueron escritas a solicitud expresa de Martín Luis Guzmán, presidente de la *Conaliteg*, por las profesoras Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González (primer grado) y Paula Galicia Ciprés (segundo grado).<sup>88</sup> En ambos textos se apreciaba una clara tendencia a relacionar la historia con el civismo y a extraer de los temas históricos enseñanzas que permitieran formar un sentido nacionalista y solidario en la conducta del niño.<sup>89</sup>

El libro de tercer grado fue resultado de un concurso en el cual se presentaron las obras *Pueblerina*, *Juan Jilguero del Monte* y *Tlacuilo*. El jurado integrado por Dionisia Zamora, presidenta, Luz Vera, Arquímedes Caballero, Soledad Anaya Solórzano y Rita López de Llergo, vocales, consideró que únicamente la tercera de las obras señaladas, aunque proyectaba posiciones un tanto “dogmáticas”, poseía suficientes cualidades didácticas y de contenido para

---

<sup>87</sup> Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, op. cit., p. 61.

<sup>88</sup> Patricio Patiño Arias, op. cit., p. 129.

<sup>89</sup> El libro de primer año contiene diversos aspectos de la formación cívica de los alumnos e información de carácter histórico. Con respecto al civismo, el libro incluye lecturas tendientes a la formación de los hábitos del ahorro y la puntualidad, destaca el amor y respeto a los padres, la cooperación en las tareas del hogar y entre los miembros de la colectividad; además, introduce al alumno en el conocimiento de los símbolos nacionales (la bandera y el himno nacional) y se describe a la patria como el lugar donde viven todos los mexicanos. En el libro de primer año se inserta una sencilla biografía de Benito Juárez donde se destaca cómo se encumbró desde su condición de “índito” hasta la presidencia de la nación. La presentación de otros personajes históricos tiene un matiz cívico al ponderar principalmente sus virtudes: Hidalgo se asocia al amor por los indios, los Niños Héroes a la valentía y Juárez al estudio y cumplimiento del deber. Cfr. Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González, *Mi libro de primer año*, México, SEP–*Conaliteg*, 1960. Si bien en el libro de segundo grado, de la profesora Paula Galicia Ciprés, no se distingue una sección aplicada exclusivamente al conocimiento de la Historia y Civismo, en algunas de sus partes se describe en forma concisa la historia “precortesiana”, la Conquista, la Independencia y la invasión norteamericana –con el imprescindible episodio de los Niños Héroes–, y se reseñan de nueva cuenta sucintas biografías de Benito Juárez y Miguel Hidalgo. Las lecciones relativas a la educación cívica tratan aspectos de la vida familiar, la valoración de las actividades a las que se dedican las personas que rodean al niño, la importancia de la ayuda a la comunidad y la formación de los hábitos de puntualidad, ahorro y compañerismo. Entre las efemérides y símbolos patrios, se ponen de relieve el día del trabajo, la bandera y el himno nacionales. Cfr. Paula Galicia Ciprés, *Mi libro de segundo año*, México, SEP–*Conaliteg*, 1960.



llevarse a la imprenta. Por tanto, indicó al autor las modificaciones pertinentes y recomendó que fuera publicada. La primera edición de *Tlacuilo*, obra de J. Jesús Cárabes Pedroza, bajo el título de *Mi Libro de Historia y Civismo*, se realizó en 1960.<sup>90</sup> El libro de tercer año mostraba cualidades didácticas, pues por medio de un lenguaje sencillo y de explicaciones asequibles a los niños abría la posibilidad de transmitir conceptos importantes.<sup>91</sup>

Para la selección del libro de cuarto año se realizaron dos concursos y ambos fueron declarados desiertos. En el primero, las obras presentadas *Por el alma de México y Tabasco y Guanajuato* fueron dictaminadas no ganadoras por el jurado integrado por Alfonso Reyes, presidente, Luz Vera, José Luis Martínez, José Mendarozqueta y René Avilés, vocales. El segundo concurso no obtuvo mejores resultados, pues el jurado compuesto por Carlos Pellicer, presidente, Emilio Abreu Gómez, Ramón García Ruiz, René Avilés y Roberto Montenegro, vocales, cáusticamente comentó que el único trabajo dictaminado, *Modesta idealidad*, era muy buena obra, pero para la educación del siglo XIX. Ante los magros resultados, la Comisión contrató a la profesora Concepción Barrón de Morán para la elaboración del libro y cuaderno de trabajo de Historia y Civismo de cuarto grado, cuya primera edición fue de 1960.<sup>92</sup> Pese a haber sido este libro elaborado por encargo, en opinión de Josefina Z. Vázquez resultaba lamentable su pobreza pedagógica, máxime que la obra propagó la mayor parte del conocimiento de la historia de México asimilada por toda una generación de mexicanos. Sin una concepción precisa de la historia, en el texto aparecen

---

<sup>90</sup> Patricio Patiño Arias, *op. cit.*, p. 129.

<sup>91</sup> Desde el punto de vista de su contenido aborda los temas de los primeros pobladores de América y del actual territorio nacional, de las culturas prehispánicas, en particular la de los “aztecas”, del descubrimiento de América, de la conquista de México hasta el nombramiento del primer virrey y de las actividades de los misioneros. Luego, sin rigor cronológico, pero con amenidad, se narran episodios de la Revolución Mexicana donde se comentan algunas de las acciones más notables de Francisco I. Madero, Venustiano Carranza y Lázaro Cárdenas. En el apartado de Civismo del libro de tercer grado se ofrecen lecciones referentes a la organización política de México y su posición en el mundo, al valor cívico de la libertad, a los símbolos como la bandera, el himno y el escudo nacionales, a las obligaciones que se tienen con la patria y a las fórmulas para llegar a ser buen ciudadano. Las últimas lecciones del texto están encaminadas a exponer los derechos de obreros y campesinos, subrayando el papel que jugaron en su conformación la figura de Emiliano Zapata y el Congreso Constituyente de 1916-1917, así como algunos indicadores del que se denomina “progreso” de México. *Cfr.* J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, México, SEP–Conaliteg, 1960.

<sup>92</sup> Patricio Patiño Arias, *op. cit.*, p. 129.

muchos datos superficiales como la enumeración de los gabinetes presidenciales y la alusión a batallas y personajes secundarios, en cambio pasan inadvertidas, de la época colonial al siglo XX, las transformaciones en la vida social del país, las diferentes formas de pensar y las variaciones en el arte y las costumbres, que de haber sido captadas hubieran formado en los niños una mejor conciencia de la historia de su país.<sup>93</sup>

El libro de quinto grado se obtuvo de un concurso en el cual se presentaron cuatro obras: *Macuilxóchitl*, *Cadap*, *Aprendo por mi patria* y *Meztli*. El jurado que analizó los trabajos, integrado por Alfonso Teja, presidente, Ramón García Ruiz, Roberto Montenegro, Wigberto Jiménez Moreno y Carmen Aldrete Castillo, vocales, declaró desierto el concurso pero recomendó a la *Conaliteg* que se editara la obra *Meztli*, escrita por Amalia Monroy Gutiérrez, porque reconocía en ella suficientes méritos académicos. Los libros y cuadernos de trabajo de Historia y civismo para el quinto grado, se imprimieron por primera vez en 1964.<sup>94</sup> El tema

---

<sup>93</sup> Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, *op. cit.*, p. 279. Desde el punto de vista de su contenido, el libro de cuarto año examina más detenidamente la historia de México, a veces con exceso de nombres y fechas, y emprende un breve repaso del periodo prehispánico y la época del descubrimiento y la conquista. La profesora Barrón comienza la época virreinal narrando de manera sencilla la destrucción de Tenochtitlan, lo cual da pauta para establecer las nociones de conformación del territorio mexicano y del mestizaje. Asimismo expone, respecto del periodo colonial, las formas de gobierno, la organización económica en cuanto a la tenencia de la tierra y el comercio, la clara diferenciación social entre los individuos y algunos aspectos culturales como la labor de los misioneros evangelizadores y protectores de indios, la construcción de templos, la creación de escuelas y la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México. El movimiento de Independencia se estudia en sus orígenes aludiendo a las primeras sublevaciones en el centro del territorio y a la influencia de la Independencia Norteamericana y la Revolución Francesa en las personas e ideales que promovieron la emancipación mexicana. Gran cantidad de personajes interviene en el proceso de liberación de México, en primer plano aparecen las figuras consagradas de Hidalgo, Josefa Ortiz de Domínguez, Allende, Aldama, Morelos, Javier Mina y Vicente Guerrero. Enseguida, en la parte referente a la vida independiente de México durante el siglo XIX, se esbozan los episodios del Imperio de Iturbide, la Constitución de 1824, las invasiones extranjeras padecidas por el país “a causa de la desunión de la población”, la dictadura de Santa Anna, la Constitución de 1857, la guerra por reinstalar la República y la dictadura de Porfirio Díaz. Las últimas lecciones están dedicadas al estudio de la Revolución Mexicana, cuyos rasgos fueron definidos por la acción de caudillos como Madero, Zapata, Villa, Carranza y Obregón, hasta el triunfo del movimiento y la promulgación de la Constitución de 1917. También, aluden a los logros alcanzados por los gobiernos emanados de la revolución como la repartición de la tierra, la expropiación petrolera, el mejoramiento de las vías de comunicación, mayores oportunidades de educación y seguridad social. La parte del Civismo, sumamente breve, realza los valores nacionales y las virtudes detectadas a lo largo de las lecciones de la historia. Además, abre un espacio para reiterar los temas de la bandera, el himno nacional y la obra benéfica de la revolución. *Cfr.* Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, México, SEP–Conaliteg, 1960.

<sup>94</sup> Patricio Patiño Arias, *op. cit.*, p. 129.

central del libro de quinto año era la historia del Continente Americano, dentro de la cual quedaba inserto el desarrollo de México.<sup>95</sup>

La selección de los libros de sexto grado requirió la realización de seis concursos. El jurado, compuesto por Alfonso Caso, presidente, y Elena Flores Romero de San Román, Dionisia Zamora, Luis Álvarez Barret y Miguel Salas Anzures, vocales, después de revisar 18 obras a lo largo de los concursos, decidió declarar ganadora la que fue presentada bajo el seudónimo de “Dos amigos” por Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique. En 1966 se editaron por primera vez los libros y cuadernos de trabajo de Historia y Civismo para el sexto grado.<sup>96</sup> En el texto, escrito por profesionales de la historia, se muestra que el estudio del pasado mexicano debe entenderse como un proceso y no como una sucesión de luchas aisladas. Además, en él se explican una serie de conceptos en lugar de plantear sólo acontecimientos, de esa forma los estudiantes más que memorizar nombres, datos y fechas atenderían a ideas para una mejor comprensión de los periodos históricos.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> En este libro de texto se describen los orígenes remotos del hombre americano, la formación y evolución de las culturas “precolombinas” de América hasta la conquista europea, las formas de organización y explotación coloniales de acuerdo con los designios de la potencia dominante y los procesos que gestaron la independencia política del continente. Además, refiere la asunción de los Estados Unidos como potencia mundial, las vicisitudes de las nuevas naciones libres, la imposición de dictaduras sufridas por pueblos hispanoamericanos y algunos conflictos limítrofes en Centroamérica y Sudamérica. El panorama continental se completaba con referencias al panamericanismo, a las ideas bolivarianas, a la participación americana en las dos guerras mundiales y al surgimiento de las Organizaciones de Naciones Unidas y de Estados Americanos. En apenas diez páginas, referentes al Civismo, se pretende que el educando comprenda la necesidad de vivir con apego a los derechos y obligaciones señalados en la constitución, a fin de lograr la armonía en la convivencia social, de fortalecer su conocimiento de los símbolos patrios y de fomentar su amor y respeto por México. *Cfr.* Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año: Historia y Civismo*, México, SEP–Conaliteg, 1964.

<sup>96</sup> Patricio Patiño Arias, *op. cit.*, p. 130.

<sup>97</sup> El contenido del libro está dividido en siete capítulos, seis de los cuales se aplican al estudio de la Historia Universal, desde los albores de las culturas humanas hasta la Segunda Guerra Mundial. El capítulo sexto expone el movimiento de Independencia de México, la guerra de 1847, las revoluciones sociales del siglo XX, la mexicana y la soviética, presentadas alternadamente, la participación de nuestro país en la Segunda Guerra Mundial y su colaboración en la fundación de la ONU. En el séptimo capítulo, destinado a la asignatura de Civismo, además de incluir un buen resumen de la historia de México, se tratan los temas de la vida del hombre en sociedad, del territorio nacional, del desarrollo de nuestras instituciones desde las prehispánicas hasta la Constitución de 1917, del concepto de propiedad originaria que permitió la reforma agraria y la expropiación petrolera, de la organización política y de los derechos actuales de los mexicanos y de la posición de México en el mundo y en los organismos internacionales. A decir de los autores, esta parte permitiría a los estudiantes entender cómo la nación mexicana alcanzó sus más importantes libertades políticas, ideológicas, sociales y económicas. *Cfr.* Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi Libro de Sexto Año: Historia y Civismo*, México, SEP–Conaliteg, 1966.

Entre los primeros libros de texto gratuitos entregados en febrero de 1960 a los niños de las escuelas primarias del país, se encontraban naturalmente los de Historia y Civismo. Las portadas de los 19 títulos de los libros editados entre 1960 y 1962 estaban ilustradas con pinturas elaboradas por destacados artistas como David Alfaro Siqueiros, Raúl Anguiano, José Chávez Morado, Fernando Leal, Roberto Montenegro y Alfredo Zalce, quienes se mantenían aún muy activos al inicio de la década de los sesenta.<sup>98</sup> La galería histórica plasmada por estos pintores y trasladada al cartoncillo de las portadas de los libros, recreaba un canon cívico: las figuras de Hidalgo, Allende, Morelos, Guerrero, Juárez, Madero, Zapata, Villa y Carranza, principales héroes de los procesos –elevados a la categoría de nichos– de la Independencia, Reforma y Revolución.

Con el propósito de dar una misma apariencia e identidad a los libros, se tomó la decisión en 1962 de unificar las portadas con el tema de *La Patria*. A solicitud de Martín Luis Guzmán, presidente de la *Conaliteg*, el pintor de los colores mexicanos, Jorge González Camarena, ejecutó en una pintura el tema alusivo al símbolo de la patria.<sup>99</sup> En él aparece una bella mujer mestiza vestida de blanco que en una mano empuña una bandera y en la otra muestra un libro abierto. Se integra a la escena, a la izquierda, una alegoría de las actividades agrícolas e industriales cobijadas bajo un ala, y al fondo rivalizan el águila y la serpiente. Esta última imagen alude al escudo nacional y al título de la novela de la Revolución Mexicana que dio fama a Martín Luis Guzmán. Los afanes de González Camarena<sup>100</sup> por lograr que la bella tlaxcalteca Victoria Dorenlas posara

---

<sup>98</sup> Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños Martínez (coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, op. cit., p. 375; Antonio Meza Estrada, *Los libros de texto*, en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un siglo de educación en México II*, FCE–Conaculta, 1998, p. 49.

<sup>99</sup> *La patria*, óleo sobre tela de 120 x 160 centímetros, pertenece actualmente a la colección de la *Conaliteg*.

<sup>100</sup> Cuando Jorge González Camarena conoció a la mujer tlaxcalteca que posó para el óleo de *La patria*, quedó embelesado por su belleza mestiza y pensó que podía servirle de modelo para muchos de sus cuadros. La abordó y le propuso trabajar para él, pero la joven de tan sólo 18 años rehusó porque estaba casada con un “guarura”, hombre con fama de brutal que cuando se ausentaba algunos días del hogar conyugal descargaba su pistola a los pies de la esposa para prevenirla de cualquier infidelidad. Así, la posibilidad de convertir en modelo a la muchacha podía traducirse en dos entierros: el de ella y el del pintor. Sin embargo, González Camarena no cejó en su empeño y un día vio que en la casa de la joven había un velorio. En lo primero que pensó fue en la muerte de su prospecto de modelo. Pero no, era el marido quien había caído en un tiroteo. El pintor aguardó un tiempo prudente para convencer a la feliz viuda de entrar al mundo del modelaje y finalmente lo consiguió. De esta manera, Victoria Dorenlas, nombre de la bella de Tlaxco, Tlaxcala, prestó su rostro y figura para representar a la patria en los libros de texto de la primera etapa. *Jorge González*

para elaborar el cuadro de *La patria*, se vieron compensados con el éxito de la nueva portada que, además de acompañar por más de diez años a millones de mexicanos en su educación primaria, dio sello de identidad a los libros de texto gratuitos de la primera etapa.

#### **1. 4 Análisis de los libros de *Historia y Civismo***

La historia y su enseñanza son potentes medios de transmisión de símbolos que representan para la gran mayoría de las respectivas generaciones de mexicanos, la “realidad” básica y el carácter de su propio país. Se les considera, asimismo, herramientas para hacer de cualquier hombre, un ciudadano; por lo general también se les confiere la cualidad de ser artefactos para la integración de México como nación. En los libros de texto de Historia y Civismo los objetivos centrales, que justifican el estudio de la historia, explican las transformaciones operadas a lo largo del tiempo que han permitido a México conformarse en nación independiente, y en constituirse en fuente de conocimientos para orientar la conducta y actitud de los mexicanos en el presente.<sup>101</sup>

El estudio de la vida material y la organización económica supone, en los libros de texto de la primera etapa, delinear la imagen de la naturaleza. Al hablar de tiempos remotos, se pinta a la naturaleza hostil y destructiva cuya fuerza desata en el mundo del hombre primitivo, por ejemplo, el hambre y el frío, o la amenaza de las bestias salvajes. En contraste, la imagen del entorno geográfico referida a tiempos cercanos al presente y a México es de extrema generosidad, palpable en los inagotables recursos de la patria. La naturaleza alimenta y protege a sus hijos, el hombre la contiene y aprovecha sus dones a condición de no cometer abusos.<sup>102</sup>

Los libros postulan al hombre como un ser sociable por necesidad, y pensante en el sentido de utilizar sus facultades para inventar y fabricar

---

*Camarena, el pintor de los colores mexicanos, Saber ver / 14, arte y recreación para toda la familia*, Fundación Cultural Televisa, junio-julio de 1998.

<sup>101</sup> Véase: Paula Galicia Ciprés, *Mi libro de segundo año...*, *op. cit.*, p. 7; Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, *op. cit.*, p. 98; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, *op. cit.*, p. 210.

<sup>102</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, *op. cit.*, p. 75; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, *op. cit.*, p. 11.

instrumentos y para reflexionar acerca del mundo que lo rodea. Además, reivindicar la igualdad esencial de todos los hombres, aunque pertenezcan a diferentes culturas con grados variables de avance tecnológico. El individuo que busca su provecho personal no es objeto de condena mientras beneficie simultáneamente a los demás, o bien, preserve los intereses del conjunto social. La exaltación del sacrificio por una entidad superior identificada en este caso con México, que puede tener raíces en las herencias prehispánica y cristiana a la vez, confirma en última instancia la supremacía de la colectividad sobre el individuo.<sup>103</sup>

En su conjunto, los libros de Historia y Civismo admiten una periodización histórica en seis etapas, pero sólo los materiales didácticos de cuarto y sexto grados proporcionan una visión panorámica completa: periodo prehispánico, época virreinal, la independencia, el siglo XIX, la Revolución Mexicana y los gobiernos posrevolucionarios. Si bien los acontecimientos permiten establecer una continuidad básica entre cada uno de los periodos, los sucesos más cercanos al presente plantean una discontinuidad respecto del pasado. La contradicción perceptible en el esquema histórico de los libros de texto puede visualizarse del siguiente modo: por un lado, se admite que la nación moderna es producto de su experiencia a lo largo de la trayectoria temporal, eso motiva la invitación a los jóvenes a proseguir las “auténticas” causas nacionales; por otro, se postula una plena ruptura entre el pasado ominoso y el presente optimista, vislumbrado este último como áurea época que, dada la aparente superación en el país de todos sus conflictos y problemas, reclama respeto absoluto a las leyes e instituciones.

**Periodo prehispánico.** Los libros de Historia y Civismo tienden a encomiar las culturas prehispánicas, inclusive es perceptible un tinte de añoranza. El relativo “atraso” detectado entre los pueblos indígenas en algunos campos del conocimiento y la tecnología, por ejemplo al referir que no consiguieron dominar la técnica de fundición de metales, se atribuye al aislamiento geográfico, con lo cual se constata que el medio natural condiciona el desarrollo cultural, propiciándolo o limitándolo. En el libro de sexto año se asume el criterio de que ninguna cultura es

---

<sup>103</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., p. 312; Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., pp. 25, 78; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., pp. 202, 204; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., pp. 9, 209.

superior a otra, porque todas cumplen el cometido de dar cohesión a grupos humanos por encima de diferencias menores, y responden a diferentes retos y necesidades históricas.<sup>104</sup>

Frente a las realizaciones artísticas, científicas y culturales, señaladas con frecuencia en el relato histórico, se minimizan los aspectos difíciles de asimilar por las mentes de los lectores infantiles que, independientemente de su desarrollo psicológico, estaban inmersas en una sociedad donde prevalecía una escala de valores modernos. Las referencias a los sacrificios humanos son breves, genéricas y, en el caso de los mexicas, se explican con base en una peculiar racionalidad: el cumplimiento inquebrantable de un precepto religioso, del cual derivaba la ofrenda de sangre de prisioneros capturados en guerras periódicas para auxiliar al Sol en su lucha diaria por mantener la existencia del mundo. De igual modo, se indica que la religión en el mundo prehispánico fue baluarte del desarrollo intelectual y social. Se afirma que entre los mexicas además de realizar los ritos ceremoniales, los sacerdotes educaban a niños y jóvenes, elaboraban códices y mantenían vivas las creencias, tradiciones y la escritura propia.<sup>105</sup>

En los libros de texto de Historia y Civismo se sobreentiende que los fundamentos de toda sociedad son su utilidad y la naturaleza gregaria de los hombres que la constituyen. Una vez instaurada, no es conveniente disolverla debido a la mutua protección que se brindan sus miembros. Según se expresa en los libros, la jerarquía es un principio imperante en cualquier comunidad. Entre los aztecas, por ejemplo, se dice que había diversas clases sociales de acuerdo con la riqueza o el valor mostrado en la vida militar, pero la inequidad no lesionaba sino alentaba el buen funcionamiento de la comunidad. Se aducen en este caso motivos razonables para otorgar privilegios. Sin embargo, en general, no hay rechazo ni alabanza a la división en clases sociales, la cual se mira como una realidad indiscutible y fatal. Inclusive, la inclinación a presentar los grupos de la

---

<sup>104</sup> Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 12.

<sup>105</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., p.p. 58, 59; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., p. 22.

sociedad como universos aislados disuelve aún más las connotaciones de injusticia.<sup>106</sup>

Para mantener incólume la idealizada imagen de los pueblos prehispánicos, con frecuencia se evita expresar descalificativos y juicios morales o explorar los vínculos con el poder económico y político de las marcadas desigualdades sociales, de las extensas y frecuentes conquistas militares, y del régimen de propiedad de la tierra.<sup>107</sup>

En la crónica se expresan las virtudes atribuidas a la población y a los héroes, cuyos modelos de comportamiento deben mover a la admiración y al orgullo. Al pueblo purépecha se le elogia por trabajador, culto, amante de la paz y la libertad. De los mayas se valora el respeto hacia los mayores, la honestidad de las mujeres, la educación de los jóvenes y la hospitalidad para los viajeros. Entre los aztecas se destacan las cualidades de la obediencia, el servicio, la veneración a los padres y los ancianos, la sobriedad, la limpieza, la resistencia a la fatiga y al dolor, la humildad y la honestidad de las mujeres.<sup>108</sup> Además, los libros exaltan, con diferentes matices, la resistencia indígena a los conquistadores y el estoicismo de Cuauhtémoc.

**Época virreinal.** La Conquista de México en los libros de texto de Historia y Civismo se percibe, en términos generales, como un suceso traumático, violento, nefasto, excitativo del rencor, pero al fin y al cabo fecundo en cuanto apunta al surgimiento de una nación con perfiles raciales y culturales mestizos.

En particular, en el libro de tercer año se nota un esfuerzo de medida interpretativa. Al pretender equilibrar la afirmación de que “la mayoría de los conquistadores y colonos trajeron mal a los indios, de quienes querían obtener el mayor provecho económico” con una expresión de contrapeso: “cuando los reyes se enteraron de tales abusos, dieron leyes protectoras para defender a los oprimidos”. Asimismo, la figura de Cortés, la de un “soldado inteligente y de valor”, se balancea con la idea de que por muchos que fueran sus méritos personales, no

---

<sup>106</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., p. 56; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 212.

<sup>107</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., pp. 53, 54.

<sup>108</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., pp. 44-45, 60; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., pp. 21, 25.



habría realizado sus hazañas sin el auxilio de los grandes capitanes, la Malinche y los aliados cempoaltecas y tlaxcaltecas.<sup>109</sup>

Se acepta sin reticencia la dimensión étnica del mestizaje, de la cual se habla en términos eufemísticos de “matrimonio” entre españoles e indias y de la “mezcla de sangres”. De la parte cultural se enfatiza que gracias al contacto con los europeos los hombres americanos mejoraron sus habitaciones y caminos, las bestias de carga aligeraron sus faenas, mejoraron su alimentación con vegetales y animales para ellos hasta entonces desconocidos, adoptaron nuevos métodos de cultivo y técnicas para fabricar utensilios metálicos y explotar las minas. De espaldas a la conquista, cuyo relato deja un sabor amargo, se admiten los beneficios tecnológicos “donados” y se aceptan también como “aportaciones” de los pueblos europeos el idioma, la religión y muchas costumbres que, se dice, modificaron y mejoraron la cultura prehispánica. El mestizaje cultural no es indicativo de una interacción sino de una acción de la cultura europea sobre la indígena, pues se desconoce cualquier indicio de influencia de los pueblos conquistados sobre los conquistadores.<sup>110</sup>

El tema de la Nueva España se introduce destacando los frutos de la conquista espiritual. Los misioneros educan a los indígenas adiestrándolos en las nuevas técnicas del trabajo e inculcándoles “buenas costumbres”; también los defienden de la violencia de los encomenderos.<sup>111</sup> En los textos se menciona el “buen” gobierno de algunos virreyes calificados como eminentes, y el interés de los reyes de España por defender a los indios.

En el orden colonial, en contraste con el prehispánico, se rechazan las diferencias sociales porque, según se indica, en el establecido por los españoles la jerarquía tenía un fundamento racial, por el cual a las clases sociales se les asignaban diferentes derechos y obligaciones. Otros aspectos negativos que se

---

<sup>109</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., pp. 76, 80-81.

<sup>110</sup> *Ibid.*, pp. 73-76.

<sup>111</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., p. 99; Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p. 17.

subrayan en el libro de sexto año, son la dependencia política y la legislación económica que beneficiaba a unos cuantos habitantes del virreinato.<sup>112</sup>

A la religión, referida como elemento de la cultura, se le caracteriza como uno de los primeros intentos, después de la magia, para explicar los fenómenos naturales. De ella se dice que propició un fuerte impulso a las manifestaciones artísticas, contribuyó al desarrollo del pensamiento y sirvió al pueblo como factor de cohesión. Se afirma que en la época colonial la religión cristiana se asoció a la educación y al arte. Asimismo, se acepta sin cortapisas que la labor cultural de los frailes fue excepcional y rindió espléndidos frutos. En cambio, los libros de texto ofrecen una imagen negativa de la iglesia mexicana durante el siglo XIX, particularmente del alto clero, porque a sus miembros se les asocia a causas juzgadas como nocivas para el bienestar del país.<sup>113</sup>

Una característica importante de los textos es que las enseñanzas del civismo no se presentaban en lecciones separadas, sino derivaban de los acontecimientos históricos. Las referencias a la personalidad de Sor Juana mueven a la reflexión acerca de la importancia de que las mujeres se eduquen para cumplir mejor sus funciones. Las virtudes coloniales más apreciadas se adecuan a la doctrina cristiana en cuanto al amor a los padres, la diligencia, el recato femenino y el ascetismo. La nobleza moral de la colonia la personifican los frailes caritativos y Sor Juana, apasionada del saber; en tanto que la representación de la cultura virreinal que empezaba a tener perfiles mexicanos recae en Juan Ruiz de Alarcón y Carlos de Sigüenza y Góngora.<sup>114</sup>

**La Independencia.** Los factores que se aducen en la narración para explicar el origen de la guerra de Independencia son de índole socioeconómica e ideológica: la rebelión de los grupos inconformes debido al constante abuso de privilegios por parte de los españoles y muchos de los criollos, y los ideales ilustrados de libertad, igualdad y demás derechos del hombre que los criollos relegados hicieron suyos gracias a su difusión por la vía de los libros y de la

---

<sup>112</sup> Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 215.

<sup>113</sup> Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., p.p. 24, 36; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., pp. 15-17.

<sup>114</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., pp. 38-43.

educación que habían recibido en los colegios. También hay referencia a acontecimientos “externos” que propiciaron la lucha de emancipación mexicana, como la Revolución Francesa, la independencia de las colonias de Norteamérica y la invasión de España por las tropas napoleónicas.<sup>115</sup>

En el relato de la lucha por la Independencia destacan los personajes históricos, en especial las figuras de Hidalgo, “patriarca de la libertad”, y de Morelos, “el más grande de los caudillos militares”, mientras que los actores colectivos pasan a ocupar un lugar secundario. Así, el cura Hidalgo reúne virtudes cristianas y cualidades liberales, sacrifica su seguridad y bienestar personales en aras de la libertad y el progreso. Morelos combina los mismos méritos de su antecesor en la lucha por la Independencia, en tanto que Guerrero fue hombre leal, valeroso, perseverante y capaz de la entrega plena. Javier Mina, quien, según se indica, vino a México para luchar contra un gobierno tiránico, pone de relieve cómo un ideal unifica a los pueblos por encima de las diferencias nacionales. En contrapartida, villanos e instituciones coloniales se conjuran para torcer las acciones insurgentes. Félix María Calleja pone freno a la lucha armada de los sublevados, la Iglesia excomulga a quienes redactaron la Constitución de Apatzingán y la Inquisición degrada eclesiásticamente a Morelos.<sup>116</sup>

La narración se hilvana con anécdotas consagradas por la tradicional historia escolar, y la consumación de la Independencia la lleva a cabo Iturbide por voluntad de los sectores privilegiados y “para beneficio de los grupos más poderosos del virreinato”. Pese a tal reconocimiento, se declara el triunfo del pueblo en la guerra, de ese pueblo que, conducido a la lucha por los insurgentes, mira frustrado la esperanza de mejorar su condición social, pero al que se le “recompensa” con ver cumplida la “suprema ambición de ser independiente” y con la promesa de saciar su afán democrático a futuro.<sup>117</sup>

**El siglo XIX.** Las guerras intestinas que se perpetuaron no se interpretan simplemente como consecuencia de la consumación de la Independencia, sino

---

<sup>115</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., pp. 46-50; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., p. 141.

<sup>116</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., pp. 56-69.

<sup>117</sup> Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., pp. 141-145; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 217.

como resultado de la pobreza e inexperiencia con que el país surgió a la vida política autónoma. En adelante, la interpretación sigue un cauce general acreditado: la debilidad y desunión traen consigo el abuso de los extranjeros. Primero, los colonos texanos se independizaron con el pretexto de la promulgación de la constitución centralista; enseguida, reclamaciones injustas provocaron el ataque francés a Veracruz y, por último, problemas limítrofes originaron la invasión norteamericana. La heroicidad mostrada frente al invasor se considera digna de encomio pero, por desgracia, se afirma, la suerte le fue adversa a México. No obstante, de tan amargo acontecimiento se extrae “una experiencia que nunca se debe olvidar: es indispensable la unión de todos los mexicanos, pues con paz interior hay progreso y con él, la fuerza capaz de ponernos a resguardo de asechanzas e injusticias”.<sup>118</sup>

El destello de la memoria de los jóvenes cadetes defensores de Chapultepec durante la invasión norteamericana de 1847, alumbra tenuemente el trágico episodio. El valor de los Niños Héroe que entablaron un desigual combate contra las abrumadoras fuerzas invasoras, obtuvo para ellos una vida inmortal. La aparente sinrazón puede vencer por la vía de la fuerza, pero el espíritu se reserva la victoria definitiva en la vida eterna. El reconfortante imperio del alma sustenta la imagen de los “vencidos triunfadores” que en medio de la desgracia mantienen su convicción de superioridad.<sup>119</sup>

En la historia patria mexicana reiteradamente la virtud “sucumbe” ante el poder de las armas. Esa situación se traduce en una preocupación constante por someter los impulsos humanos a los dictados de la razón, y por privilegiar la parte espiritual del individuo por encima de su porción física. Bajo la concepción del “hombre dual” que impregna el relato histórico, la belleza moral del alma se sobrepone “siempre” a las miserias materiales. Cuando su acción no logra

---

<sup>118</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, *op. cit.*, p.p. 79, 92, 101-103; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, *op. cit.*, p. 163; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, *op. cit.*, p. 218.

<sup>119</sup> Véase Bernard F. Mabire Ponce, *Los libros de texto mexicanos de Historia y Civismo y Ciencias Sociales. Un análisis de contenido*, Tesis para optar al grado de licenciado en Relaciones Internacionales, México, El Colegio de México, 1981, pp. 112-114.

confirmar su hegemonía en el mundo físico, se reserva la esperanzadora y restauradora recompensa en una vida “futura” o para después de la muerte.

Para poner un muro de contención al caos, los liberales, con Juárez a la cabeza, defendieron los ideales de la Reforma. Pero si su victoria fue efímera por la “traición” de los conservadores y la secular pobreza del país, que dieron paso a la intervención francesa y a un segundo Imperio, esta vez la experiencia rindió el fruto positivo de la unión y ganó para el pueblo la fama de “patriota y valiente” gracias a su notable participación en la batalla del 5 de mayo en Puebla.<sup>120</sup>

Las clases sociales y los partidos políticos, en tanto actores colectivos, no se definen claramente y a menudo se asimilan a las “tendencias” liberal y conservadora. Los libros de texto acusan simpatía hacia el liberalismo identificado con el federalismo, el reformismo y el progreso. La imagen de la democracia, definida como el gobierno ejercido por el pueblo o por sus representantes, evoca participación, voto colectivo, búsqueda y supremacía del interés común.<sup>121</sup>

En la crónica, las acciones del ejército se juzgan con ambivalencia. Las fuerzas armadas, por un lado, heredan aparentemente la noble causa de los Niños Héroes, y por otro, se vinculan a la Iglesia Católica, vista como una institución de enorme poder económico, y al partido conservador, en defensa de sus privilegios y en detrimento, se dice, del interés nacional. La razón histórica, por prescripción interpretativa, asiste siempre al pueblo, principal actor colectivo en los libros de texto.<sup>122</sup>

El universo político en el siglo XIX tiene la apariencia de una esfera conflictiva. Las conquistas se visualizan como acontecimientos marcados por la fatalidad histórica, consecuencia de que diversos pueblos alcanzan diferentes grados de poder. Cuando se habla de tiempos remotos las conquistas son un fenómeno natural no susceptible de reprobación; pero las guerras ofensivas impulsadas por la ambición imperialista en los siglos XIX, y aun en el XX, merecen

---

<sup>120</sup> Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., pp. 218-219.

<sup>121</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p.p. 88-89; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., p. 168; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., pp. 219-220.

<sup>122</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., p. 117; Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p. 129; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., p. 90; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 234.

la censura porque infligen terribles daños a la humanidad. Los libros invitan a rechazar la violencia, a instaurar el orden y la paz cuando se finquen sobre las bases genuinas de legalidad y justicia, no en el uso de la fuerza.<sup>123</sup>

El amplio concepto de progreso, meta de la vida económica, invoca el sueño tanto de la tecnificación y la urbanización como de las transformaciones sociales y el mejoramiento de las condiciones de vida. Los libros de texto confieren al progreso también una dimensión política y social. Sin el respeto a las leyes no hay verdadero progreso, ni libertad ni bienestar para los habitantes del país. La equidad constituye el criterio de discernimiento entre auténtico y falso progreso. En ese sentido se impugna al prolongado gobierno de Porfirio Díaz porque, según se expresa, el avance del pueblo se vio entorpecido al no prosperar también en la libertad y en la democracia y, sobre todo, porque el desarrollo material y cultural no benefició a la mayor parte de los habitantes de la nación.<sup>124</sup>

La imitación de los héroes decimonónicos implica asumir los valores “más queridos de la patria”, la independencia, la libertad y la unión de todos los mexicanos, simbolizados por los tres colores de la bandera. Ésta, al igual que el escudo y el himno nacionales, en tanto emblemas del conjunto social mexicano, se construyen como entidades respetables. Asimismo, se tienen en alta estima los aspectos ceremoniales del patriotismo.<sup>125</sup>

**La Revolución Mexicana.** La necesidad de hacer uso de las armas cuando no hay más alternativa, una de las “enseñanzas cívicas” del libro de sexto año, se aplica en la descripción de los inicios del movimiento revolucionario en lucha contra la dictadura porfirista. También se explican, de manera sencilla, la diversidad de puntos de vista para solucionar los problemas de México y cómo aun entre los propios revolucionarios esta dificultad provocó luchas irreconciliables.<sup>126</sup>

La entidad popular parece abarcar todas las clases sociales, en particular a las pobres. En los libros de Historia y Civismo, tanto las desigualdades sociales

---

<sup>123</sup> Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., pp. 197-223.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 224.

<sup>125</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p. 78; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., p. 211.

<sup>126</sup> Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., pp. 226-227.

como las personales se diluyen en el sentimiento nacionalista que en teoría une a los mexicanos. La inclinación natural del pueblo hacia la libertad y la justicia lo anima a luchar siempre contra los malos gobiernos. Su fuerza alcanza tal magnitud que con frecuencia decide el curso de la historia. Y si durante largos periodos cae en la apatía, en otros los deseos de cambio despiertan y liberan su furia en reacción frente a la injusticia. La victoria de las masas populares en la Revolución Mexicana compensa el sufrimiento y los pesares de la historia. La ignorancia, la opresión y la pobreza pueden orillarlas a cometer errores y excesos, pero no deforman la esencia de sus virtudes. No obstante, el recurso de las masas a la violencia, legítimo en el pasado contra el mal gobierno, deja de tener sustento en el sistema posrevolucionario porque supuestamente en éste cristaliza la justicia y se superan las contradicciones históricas.<sup>127</sup>

Pero el protagonismo del actor colectivo en la Revolución Mexicana no resta importancia a los líderes. En la apretada síntesis de acontecimientos y enfrentamientos armados se confiere menor relevancia a las actuaciones de Obregón y Villa que a las de Madero, Zapata o Carranza; en particular se destaca también el trabajo legislativo de los diputados del Constituyente de 1916-17, por sus repercusiones en la vida del país.

Los libros de texto presentan la contienda armada en dos periodos: la Revolución de 1910 y la Constitucionalista. A Madero se le señala como promotor y dirigente de la primera etapa, pero su bondad extrema y su apego absoluto a la legalidad lo colocan a las puertas de la tragedia. El presidente y el vicepresidente Pino Suárez caen muertos a manos de la facción del ejército enemiga de los ideales revolucionarios. Carranza irrumpe en la escena como nuevo jefe de la revolución y aporta un doble triunfo: el rescate de la libertad y la Constitución de 1917. La labor de Zapata recorre los periodos maderista y constitucionalista y se le pondera como incansable luchador para que los hacendados devolvieran las tierras usurpadas a los campesinos de Morelos. A la muerte del Caudillo del Sur, no explícita en los textos, su causa queda a salvo por obra de la revolución

---

<sup>127</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., p. 115; Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., pp. 158, 167; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 227.

institucionalizada que hace justicia a los labriegos dotándolos de tierras y medios de cultivo.<sup>128</sup> En términos del proceso histórico, se vuelve a confirmar la noción de completa ruptura entre el Porfiriato y la etapa inaugurada con la rebelión armada de 1910, así como de continuidad entre ésta y la de los gobiernos posrevolucionarios.

Por otra parte, la propiedad, entendida como una consecuencia del dominio sobre el mundo, recibe atención en este apartado cuando se habla de la trascendencia de la Constitución de 1917. En la normatividad su carácter privado queda sobrentendida, salvo cuando la nación, dueña originaria y transmisora de dominio a los particulares, decida modificarla en beneficio del país. Se hace referencia explícita al predominio del interés general sobre el particular únicamente en lo referente al control sobre tierras y recursos naturales. No se legisló respecto de la posesión de los medios de producción, y la existencia de la propiedad privada se justifica en función de la utilidad pública.<sup>129</sup>

El aspecto cívico del relato evoca a Madero, Zapata y Carranza como figuras relevantes de la revolución, y con base en sus ejemplos pretende exhortar a los niños a desarrollar las virtudes de la honradez, el trabajo, el ahorro, la limpieza, el respeto a las leyes y la cooperación.<sup>130</sup> En particular, Madero, apóstol de la democracia, al personificar la benevolencia y el apego extremo a un ideal adquiere un perfil heroico que evoca el de los mártires cristianos.

**Los gobiernos posrevolucionarios.** La aversión producida por el modelo de crecimiento económico sin promoción de la justicia y falta del ingrediente nacionalista, con el cual se identifica al Porfiriato, contrasta con la descripción de los gobiernos “herederos” de la revolución que se encuentra en los libros de texto. El régimen posrevolucionario confiere, en primera instancia, sentido patriótico al desarrollo de la vida material en tanto que es compartido. La nación debe

---

<sup>128</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., pp. 115-119; Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., pp. 174-175.

<sup>129</sup> Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 230.

<sup>130</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., pp. 112; Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p. 162; Amalia Monroy Gutiérrez, *Mi libro de quinto año...*, op. cit., p. 205.



beneficiarse de la construcción de infraestructura, de la producción en su conjunto, de las expropiaciones y de la reforma agraria.<sup>131</sup>

En esta etapa, el Estado mexicano, por medio del gobierno, es ejecutor de los mandatos constitucionales, el presunto encargado de que la prosperidad fluya por todas las capas sociales. El intervencionismo estatal no rebasa los límites del capitalismo ni asegura la equidad, pero confirma su acción en la corrección de eventuales desequilibrios. La activa labor del gobierno que construye infraestructura, expropia recursos naturales y remedia las injusticias más hirientes, también despeja el terreno donde operaría la iniciativa privada, a la que se le asigna un papel discreto pero no secundario en la vida económica.<sup>132</sup>

La exposición del modelo de crecimiento mexicano constituía un deber ser, no una descripción más o menos verificable. Como la evidencia empírica no confirmaba el contenido del discurso, muchos de los mensajes hacían referencia a “ideales”. Asimismo, se admite la existencia de problemas económicos y sociales, pero se les minimiza o se explican no como producto de fallas inherentes a la estrategia económica sino de su insuficiente aplicación. Por ejemplo, se afirma que quedaba mucho por hacer en cuanto a proporcionar mejores condiciones de vida a millones de mexicanos, pero el déficit de servicios se debía a la carencia de recursos suficientes y en tal caso se recomendaba cumplir con satisfacción el pago de impuestos.<sup>133</sup>

En la esfera económica, las virtudes del ahorro y el trabajo permiten ascender socialmente y servir a la patria. Asimismo, el capitalismo se exhibe en su fealdad pero ésta no obtiene su descrédito; en cambio, el socialismo aún no inspira odio ni admiración y el fascismo es digno de vigorosa condena.<sup>134</sup>

Los valores generales que orientan las acciones en el campo político son la libertad y el correlativo afán de independencia, así como la paz y el orden siempre y cuando sean justos, legales y tiendan a materializar la igualdad entre los

---

<sup>131</sup> Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., pp. 224-225.

<sup>132</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p.p. 190-191; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 240. También véase: Bernard F. Mabire Ponce, op. cit., p. 59.

<sup>133</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p. 192.

<sup>134</sup> J. Jesús Cárabes Pedroza, *Mi libro de tercer año...*, op. cit., pp. 111; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., pp. 178-181, 200-202.

hombres. La resistencia a la opresión se juzga natural, y la revolución armada se considera legítima cuando todos los caminos se cierran y no queda más alternativa. Pero, si la ley garantiza la justicia social, como en los gobiernos posrevolucionarios, sólo se advierte válida la acción política dentro de los cauces institucionales.<sup>135</sup>

En el libro de sexto año se hace la última síntesis de historia de México que obligatoriamente estudiarían los alumnos al concluir la educación primaria. Todo el proceso se explica de forma positiva y el producto de la evolución, “la organización actual de México”, se analiza a partir de tres luchas armadas que el pueblo se vio “obligado” a librar: la Independencia, para obtener su derecho a gobernarse por sí mismo; la Reforma, para dotar al país de adecuadas instituciones, modernas y democráticas, y la Revolución, para destruir la organización dictatorial porfirista y devolver a la ley la vigencia perdida. Un aspecto interesante se advierte en el libro de sexto año cuando los autores declaran que los vencedores y los vencidos son todos héroes de la historia, porque trabajaron de una manera u otra para conseguir una vida mejor para los mexicanos y colaboraron en la implantación de un gobierno más justo y comprensivo para el verdadero progreso y desarrollo de México.<sup>136</sup>

Los libros de texto promueven la idea de que el presente rompió con el pasado en virtud de que la “nobleza” de una persona ya no dependía del color de su piel ni de su posición social o económica, sino de su inteligencia, voluntad y buenos sentimientos. En esta idea se ignora que el sujeto y sus cualidades cobran forma en un medio social heredado, el cual limita las voluntades pese a que no existan restricciones formales a su expansión. Al concebir el éxito como opción abierta y recompensa obligada a la virtud, y postular que los logros de un individuo son responsabilidad exclusiva de él, se omite que las circunstancias económicas y

---

<sup>135</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, *op. cit.*, p. 150.

<sup>136</sup> Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, *op. cit.*, p. 228. También véase: Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.*, pp. 282-283.

sociales definen también la jerarquía social, muchas veces aun por encima de cualquier garantía abstracta de igualdad ante la ley.<sup>137</sup>

Asimismo, en el libro de cuarto año se sugiere que el ser humano nace como *tabula rasa* en la cual se inscribe durante la infancia todo el bagaje proporcionado por la familia, la sociedad y la escuela. Esa dádiva engendra una deuda de gratitud que el sujeto debe pagar cumpliendo sus obligaciones de ciudadano y servidor de la patria. En primera instancia, las normas cívicas y el culto a la patria derivan de la conciencia histórica que induce al reconocimiento de los héroes quienes, se asegura, dieron su vida por conseguir una nación libre. La obligada gratitud se apoya además en el dogma de la felicidad contemporánea, fruto de anhelos históricos consumados. En la deuda pagadera con la emulación de los héroes va implícita una apología de la división de las funciones sociales y, por tanto, de la diferenciación entre las clases que las desempeñan. El respeto a la ley, y por extensión al gobierno, es también medio para asumir la causa de los próceres. Bajo esta premisa la subversión llega a calificarse de atentado contra la patria.<sup>138</sup>

En los materiales didácticos, la velada o abierta, pero constante, invitación a asumir el ejemplo de los grandes próceres de la historia del país, no tenía sólo la intención de producir efectos éticos y cívicos en los alumnos, también buscaba transformar las malogradas causas de su lucha en promesas cumplidas del presente. La historia patria disipaba la idea de héroes fracasados porque para el tiempo de la publicación de los primeros libros de texto gratuitos, la década de los sesenta, los gobiernos posrevolucionarios habían retomado sus causas y daban continuidad a sus esfuerzos coronándolos con figurados éxitos en materia de desarrollo económico-social y de estabilidad política.

---

<sup>137</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p. 25; Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique, *Mi libro de sexto año...*, op. cit., p. 220.

<sup>138</sup> Concepción Barrón de Morán, *Mi libro de cuarto año...*, op. cit., p. 57.

## **2. Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1970 -1988)**

El presente capítulo está dedicado a exponer los rasgos esenciales de la política educativa desarrollada por los gobiernos mexicanos, dentro del escenario más amplio del desarrollo nacional que entre 1970 y 1982 fue denominado en forma eufemística como desarrollo compartido, y que en el sexenio 1982-1988 acusó los estragos de una profunda crisis económica. Las constantes modulaciones de la política nacional trajeron consigo un conjunto de proyectos y reformas educativas que lo mismo se empeñaron en cambiar la legislación del ramo, ampliar la cobertura escolar y mejorar algunos aspectos cualitativos como la reformulación de planes de estudio y libros de texto gratuitos, que en contener protestas por el deterioro de las condiciones que prevalecían en las escuelas. El sistema educativo nacional mostró graves inconsistencias, muchas de las cuales fueron consecuencia de una política educativa atenta a las urgencias del momento y de la poca disposición a plantear a fondo los problemas. Al final del periodo se apreciaba el fracaso del proyecto educativo adosado al frustrado modelo de desarrollo económico y político. Durante dos décadas, de 1972 a 1992, la historia nacional fue incluida como parte del contenido de los libros gratuitos de Ciencias Sociales, en donde la visión nacionalista y heroica, propia de los materiales de enseñanza de la época precedente, cedió el paso a una orientación de etiqueta “tercermundista” que enfatizaba las desigualdades entre países pero atenuaba las existentes entre clases sociales. Los textos constituyeron útil herramienta de la labor docente, siempre y cuando éstos no se redujeran a su uso mecánico, sin mayores apoyos ni referencias pedagógicas. A principios de los años noventas, ante los desalentadores resultados del estudio de la historia de México encapsulada dentro de las ciencias sociales, la tecnocracia neoliberal decidió reemplazar los manuales didácticos por otros más próximos a sus convicciones pragmáticas.

### **2.1 La política educativa como contexto**

#### **2.1.1 La ofensiva contra los libros de *Ciencias Sociales* en el sexenio de LEA**

En la década de los setenta los hombres del gobierno en México hicieron pública la incertidumbre sobre la viabilidad del modelo de desarrollo. Mediante un proyecto alternativo, bautizado de forma pretenciosa como “desarrollo compartido”, se

propusieron realizar ajustes para propiciar un sistema económico más eficiente y una sociedad menos cruzada por las desigualdades. Dentro de un entorno internacional cambiante, se vivió un periodo de recesión económica asociado al agotamiento del patrón de acumulación capitalista posbélica, el cual había propiciado la reconstrucción de Europa y Japón, así como las políticas desarrollistas en América Latina. El estímulo comercial, consecuencia de la escalada militar norteamericana en Vietnam, la manipulación monetarista de las ganancias, el creciente proteccionismo violatorio de los acuerdos del GATT, fueron medidas insuficientes para superar esta fase recesiva del capitalismo mundial.

139

Cuando en México el ciclo de inversión llegó a su fin no se quiso reconocer la realidad y se siguió arrastrando la ilusión de que se volvería a crecer de la misma manera. Aunque los expertos señalaban errores, límites y riesgos en el modelo de desarrollo, a la distancia se observa que los hombres del poder, con el Ejecutivo a la cabeza, no ejercieron ninguna acción para coordinar la integración del aparato productivo nacional, ni en el desempeño económico incorporaron variables como la reducción del desempleo o el mejoramiento de las condiciones de nutrición, salud y educación. Además dejaron fuera de la agenda nacional los temas de la destrucción de los recursos naturales y la contaminación. En los años setentas el principal obstáculo para lograr un crecimiento sostenido fue la reticencia a aceptar un nuevo consenso que superara las fracturas ya visibles del sistema político. Sin tocar las reglas sustantivas del régimen y sin reformas institucionales profundas se fueron abriendo por goteo espacios de procesamiento de los conflictos políticos. En consecuencia, la administración pública absorbió los costos de sus decisiones que sólo inhibieron el desarrollo económico autónomo.<sup>140</sup>

Al iniciarse el sexenio 1970-1976, el gobierno de Luis Echeverría reconoció que los retos más importantes que debía enfrentar durante su gestión eran la

---

<sup>139</sup> Leopoldo Solís, *Alternativas para el desarrollo*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1980, pp. 89-104; Jaime Aboites Aguilar, "Crecimiento y crisis de la economía mexicana", en Carlos A. Roza (coordinador), *La política macroeconómica en México*, México, Siglo XXI Editores, 1998, pp. 47-59.

<sup>140</sup> Miguel Ángel Rivera Ríos, *Crisis y reorganización del capitalismo en México, 1960/1985*, México, Ediciones Era, 1989, pp. 25-41; Carlos Monsiváis, "En virtud de las facultades que me han sido otorgadas... Notas sobre el presidencialismo a partir de 1968", en varios autores, *La transición interrumpida. México 1968-1988*, México, UIA-Nueva Imagen, 1994, pp. 117-125.

reorientación del proceso de desarrollo económico y minimizar los costos derivados de una estructura estatal autoritaria. Para remontar esas enormes dificultades el ejecutivo se planteó dos grandes propósitos: el esbozo de una nueva política económica y la llamada “apertura democrática”. Del primero, los resultados esperados no serían satisfactorios debido primordialmente a las fuertes presiones que ejercerían los grupos empresariales y a que las ambiciosas metas, como avanzar en el proceso de distribución del ingreso mediante una reforma fiscal, modernizar la planta industrial e incrementar la productividad, reclamaban profundas innovaciones difíciles de cumplir en seis años de gobierno. El segundo propósito, dejar de sofocar a la disidencia y abrir cauces de confrontación más democráticos, se tradujo en un tibio intento de apertura política que tuvo casi como único resultado efectivo la ampliación de los márgenes de libertad de expresión en la prensa.<sup>141</sup>

El éxito o fracaso del movimiento estudiantil de 1968 puede asumirse como una cuestión de periodicidad. Mientras en el último tercio del gobierno de Díaz Ordaz fueron exiguos los cambios registrados por su influencia, entre 1970 y 1976 su huella fue especialmente visible en las decisiones de política educativa. Desde el comienzo de su administración, el presidente Luis Echeverría y los funcionarios públicos adoptaron un lenguaje que, a fuerza de repetir expresiones como reconciliación, apertura, desarrollo compartido, conciencia histórica y autocrítica del sistema, pareció anunciar un regreso a las raíces populares de la Revolución Mexicana y del cardenismo.

El mandatario y sus colaboradores se esforzaron en convencer a los ciudadanos que la nueva administración representaba un rompimiento respecto de la anterior.<sup>142</sup> Las directrices de reforma educativa, elaboradas con suficiente ambigüedad para permitir la maniobra política, comprendían la expedición de

---

<sup>141</sup> José Woldenberg y Mario Huacuja, “El sexenio de Luis Echeverría”, en varios autores, *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo III, México, Ediciones El Caballito, 1986, pp. 159-160.

<sup>142</sup> Pese a la tentativa de deslindarse de lo ocurrido el sexenio anterior, el gobierno de Luis Echeverría sucumbió a su vocación represiva. El 10 de junio de 1971 desde el poder se diseñó un operativo que culminó en la matanza del *Jueves de Corpus*. Ese día el grupo de los *halcones*, integrado por aproximadamente 500 paramilitares, atacó con armas de fuego, palos y chacos a estudiantes y trabajadores que marchaban por la Ribera de San Cosme con rumbo al Monumento a la Revolución; el saldo extraoficial fue de 45 muertos y centenares de heridos. Véase: Gilberto Guevara Niebla, *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México, Siglo XXI editores, 1988, pp. 64-88.

leyes, la reformulación de planes de estudio y de libros de texto gratuitos, la creación de nuevas instituciones, y la expansión del sistema escolar.<sup>143</sup>

El sexenio 1970-1976 marcó cierta ruptura con la tradicional inmovilidad y rigidez de la educación nacional. La reforma colocó nuevas bases legales para flexibilizar el sistema escolar, legitimó la educación no formal y dotó de elementos básicos a un voluntarioso proyecto de educación de adultos.<sup>144</sup> En la enseñanza primaria, principal destinataria de las innovaciones, la reformulación de planes, programas y libros de texto implicó modificar los criterios para la estructuración de los mismos, con la intención de adecuarlos al carácter permanente y abierto del proceso educativo, de acentuar el aprendizaje más que la enseñanza, y de fomentar una actitud crítica y activa del alumno dentro del aula en consonancia con los valores de la pregonada apertura democrática. Además, hubo un leve incremento de las acciones tendientes a mejorar la formación y actualización de maestros, aprovechando algunos canales del sistema de enseñanza abierta.

La expansión cuantitativa del sistema escolar, presentada por la publicidad oficial como logro excepcional, recuperó la tendencia que había sido frenada el sexenio precedente (1964-70), pero no rebasó las tasas alcanzadas entre 1959 y 1964. Sin embargo, al finalizar el periodo echeverrista la situación educativa del país seguía presentando resultados insatisfactorios.<sup>145</sup> Respecto de la calidad de

---

<sup>143</sup> Las acciones de reforma educativa emprendidas durante el sexenio 1970-76, de acuerdo con Pablo Latapí, pueden agruparse en tres rubros: 1) la reforma de planes, programas, métodos y libros de texto, la actualización de los maestros y la elaboración de una filosofía educativa; 2) cierta reestructuración de la infraestructura de la educación nacional empleando como instrumentos una nueva legislación y una modernización de procedimientos administrativos de la SEP; 3) la creación de plazas laborales y nuevas políticas de aplicación del gasto. Véase: Pablo Latapí, "Apreciación de la reforma educativa", en *Excelsior*, México, 24 de mayo de 1975, p. 6A.

<sup>144</sup> En sustitución de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, se expidió la Ley Federal de Educación la cual prescribía atender la capacitación para el trabajo socialmente útil, desarrollar la conciencia nacional, alcanzar un idioma común sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas, preparar para el ejercicio de la democracia, fomentar el conocimiento y respeto de las instituciones, promover la planificación familiar con respeto a la dignidad humana y vincular participativamente la acción educativa con la comunidad. Véase: "Ley Federal de Educación", en *Diario Oficial*, Tomo CCCXXI, número 20, México, 29 de noviembre de 1973, pp. 34-39. La Ley de Educación para Adultos establecía que la educación destinada a los mayores de 15 años formaba parte del sistema educativo. Las formas que adoptaría la instrucción de adultos se basaría en el autodidactismo y tendría por objetivo que toda persona pudiera alcanzar el nivel de conocimientos y habilidades equivalentes al de la educación primaria y secundaria. Véase: "Ley de Educación para Adultos", en *Diario Oficial*, Tomo CCCXXXIII, número 41, México, 31 de diciembre de 1975, pp. 37-39.

<sup>145</sup> Para 1976, 1.7 millones de niños entre 6 y 14 años no tenían acceso al sistema educativo, 11.9 millones mayores de 14 años no habían terminado la primaria y 6.2 millones no contaban con ningún grado de escolaridad. En virtud de los datos ofrecidos, se podía afirmar que el 35% de la población mayor de 6 años

la enseñanza poco o nada se podía señalar, pues en ese sexenio, como en los anteriores, se carecía de mecanismos de evaluación que permitieran conocer los niveles de aprendizaje en todas las escuelas del territorio nacional. Más aún, en el medio educativo se aceptaba que la supervisión escolar adolecía de vicios estructurales. Por ejemplo, la selección de inspectores escolares por méritos escalafonarios, en virtud de los cuales los puestos recaían casi siempre en profesores de edad avanzada, la excesiva carga de trabajo que se les asignaba y la ausencia de pautas teóricas y prácticas en el ejercicio de su labor, reducían la actividad de supervisión a aspectos administrativos y dejaban al personal docente sin retroalimentación ni estímulos necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza.<sup>146</sup>

Los procesos de reestructuración educativa para ser efectivos reclamaban, tanto o más que la reformulación de los libros de texto gratuitos, introducir cambios en las actitudes de profesores y directivos de las escuelas. Durante el sexenio, las acciones dirigidas a la capacitación y actualización del magisterio no fueron suficientemente intensas ni sistemáticas, máxime si se consideran la inercial resistencia que suelen oponer los profesores a cualquier transformación del sistema de enseñanza. Los cursos ofrecidos resultaron ser breves y superficiales, no lograron modificar en niveles significativos las actitudes de los maestros ni consiguieron de ellos una aceptación más plena de la concepción del aprendizaje sugerida por la reforma educativa. Además, no se subsanaron muchas de las insuficiencias detectadas en la formación normalista, y la reestructuración de planes y programas de estudio de la Escuela Normal se alcanzó de manera tardía hasta el año de 1975.<sup>147</sup>

---

(14 millones) permanecía abajo del nivel escolar obligatorio señalado por la ley. Aunque la deserción y reprobación en la primaria mejoraron de 8.1 a 5.9% y de 13.2 a 12.1%, respectivamente, de 1970 a 1974 desertaron de los cursos o reprobaron 3.3 millones de estudiantes de enseñanza básica. Carlos Muñoz Izquierdo, Sylvia Schmelkes y José Teófilo Guzmán, "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México", en Daniel A. Morales-Gómez (compilador), *La educación y desarrollo independiente en América Latina*, México, Ediciones Gernika, 1992, pp. 172-173.

<sup>146</sup> Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, México, Editorial Nueva Imagen, 1987, pp. 98-99.

<sup>147</sup> Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, Volumen IV, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1998, pp. 202-208.



A pesar de la importancia adquirida por los medios de comunicación masiva en la difusión de conocimientos y el fomento de valores, los responsables de la dirección del aparato escolar no concluyeron un plan para incorporar con eficacia la radio y la televisión a su operación. Durante la elaboración de la Ley Federal de Educación se dejó pasar la oportunidad de establecer bases legales que permitieran a la SEP ejercer una crítica supervisión de los medios concesionados a empresas privadas y moderar los intereses publicitarios que en ellas prevalecían. De igual modo, se desaprovechó la ocasión para que los medios dependientes del Estado incrementaran actividades formativas y de instrucción acordes con los planteamientos de la reforma educativa.<sup>148</sup>

Los intentos de transformación del sistema educativo a lo largo del sexenio que en última instancia pretendían hacer ajustes y rectificaciones en el modelo de desarrollo económico y social, favorecieron al grupo gobernante empeñado en sortear la crisis política desatada por el movimiento estudiantil de 1968. En ese sentido, la expansión del sistema escolar que se adecuó a la demanda social y los valores propagados por la tendencia educativa del régimen, neutralizaron la agitación de grupos opositores insatisfechos, como el de los estudiantes e intelectuales, arrebatándoles sus banderas. Pablo Latapí afirma que las acciones emprendidas para restablecer el equilibrio político provocaron a su vez nuevos desequilibrios y las tentativas de innovación de las estructuras educativas contribuyeron a reafirmar la estabilidad social.<sup>149</sup> En efecto, la aparente inclinación del régimen hacia la izquierda en búsqueda de restablecer la hegemonía erosionada por el autoritarismo, acarreó la reacción del sector privado, el cual intentó recomponer las fuerzas políticas imperantes al sentir amenazados sus intereses.

A partir de 1973 la administración encabezada por Luis Echeverría ostentó una política exterior activa, promotora de una mayor autonomía internacional<sup>150</sup> y,

---

<sup>148</sup> Véase Raúl Trejo Delarbre, *Televisa: el quinto poder*, México, Claves Latinoamericanas, 1985, pp. 180-191.

<sup>149</sup> Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*, op. cit., p. 142.

<sup>150</sup> En esa época el gobierno de Echeverría apoyó al de la Unidad Popular chilena, el presidente mexicano viajó a China y la URSS, se mantuvieron solícitas relaciones con el gobierno de Fidel Castro y se dio asilo a

en lo interno, emprendió una campaña verbal de intimidación contra los empresarios e intentó en dos ocasiones, de manera fallida, aplicar una reforma fiscal. El golpe de Estado en Chile en 1973 hizo consciente a la derecha mexicana<sup>151</sup> de sus posibilidades en cuanto al planteamiento de estrategias para lograr sus demandas, lo cual amplificó su arrogancia. La sensación de inestabilidad cundió por el país y se le atribuyeron dos causas: la acción derechista orientada a destruir el equilibrio político y social, situación que adquiriría más credibilidad para quienes observaban atentos los *coups d'État* militares registrados esa época en el Cono Sur; y la guerrilla urbana, mezcla de radicalización e impotencia política, derivada de la sacudida estudiantil de 1968. Ese mismo año de 1973, la derecha mexicana creyó advertir detrás de los asesinatos de los industriales Eugenio Garza Sada y Fernando Aranguren, la sombra de un gobierno solidario con la Unidad Popular chilena y que declaraba ser hostil a las cúpulas empresariales. El anticomunismo de guerra fría volvió por sus fueros, revelándose en el tono alarmista de algunos artículos de la prensa, en filípicas contra supuestos despojos de vidas y haciendas, en la denuncia de infiltración comunista dentro de los centros de enseñanza, en la satanización del Estado y en campañas de linchamiento moral de figuras progresistas como las del obispo de Cuernavaca Sergio Méndez Arceo y la del líder de la tendencia democrática de los electricistas Rafael Galván.<sup>152</sup>

Dentro de este clima de desconfianza y encono sociales fueron reelaborados y se siguieron distribuyendo millones de libros de texto gratuitos, como elemento fundamental de la reforma educativa del sexenio del presidente

---

cientos de exiliados latinoamericanos. Mario Ojeda, *Alcances y límites en la política exterior de México*, México, El Colegio de México, 1984, pp. 188-202, 202-204.

<sup>151</sup> Carlos Monsiváis emplea el término de “derecha” para referirse a los grupos oligárquicos de la banca y la industria, prensa amarillista del anticomunismo profesional, sectores tradicionales con aspiraciones “aristocráticas”, distintas fracciones del clero que iban de la alta jerarquía al cura del pueblo, intelectuales aterrados ante el comunismo, grupos ultramontanos de la élite y reaccionarios de origen campesino. Todos ellos unificados en obsesiones, concepciones políticas, modos de vivir la tradición, maneras de resentir la modernidad, y prácticas de la moral social y sexual. No obstante su diversidad, sostiene Monsiváis, hay elementos comunes que autorizan aludir a una sola derecha, como la negativa ante la intervención estatal, uso verdadero o fingido de la ortodoxia católica como canon moral, prédica de la resignación entre los pobres y enfrentamiento a las doctrinas sociales que casi nunca se concreta en oposición teórica. Véase: Carlos Monsiváis, “La ofensiva ideológica de la derecha”, en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores), *México, hoy, op. cit.*, p. 134.

<sup>152</sup> Enrique Krauze, *El sexenio de Luis Echeverría*, Tomo 7, México, Editorial Clío, 1999, pp. 82-83.

Echeverría. Los de primero a cuarto grados aparecieron entre 1972 y 1973, en tanto que los de quinto y sexto se editaron hasta finales de 1974. En particular, los libros de sexto de Ciencias Sociales, antes de ser distribuidos, fueron escrutados por algunos intelectuales cercanos al aparato gubernamental.<sup>153</sup> Luego de conocer y criticar su contenido, estimaron que constituirían una provocación para ciertos sectores de la sociedad. Ante tal opinión, las autoridades educativas detuvieron la edición y convocaron a los miembros del equipo que elaboró el material de enseñanza a una reunión de trabajo de la cual surgió una nueva versión del libro. Pese a las modificaciones introducidas a fin de cuidar cierto equilibrio ideológico en la obra, como la eliminación de la referencia al movimiento *26 de julio* que dio origen a la Revolución Cubana en 1954 o la inclusión de información acerca del conflicto palestino-israelí y de la actividad del Papa Juan XXIII y de John F. Kennedy, al darse a conocer a la opinión pública el texto fue blanco de ataque de diferentes grupos sociales.<sup>154</sup> En la discusión que se presentó los primeros meses de 1975, como en la polémica en torno a los primeros libros de texto gratuitos desarrollada entre 1960 y 1962, volvieron a alinearse en apoyo del nuevo material de estudio el Estado y sus organismos, en tanto que la UNPF, el episcopado y algunos empresarios, principalmente, se manifestaron contra sus contenidos

La UNPF de nueva cuenta dejó constancia de sus opiniones en desplegados publicados en algunos de los principales diarios de circulación nacional. Los libros de Ciencias Naturales de quinto y sexto grados fueron criticados porque se decía que en ellos se pretendía impartir educación sexual obrando unilateralmente sin el consenso de los padres de familia, depositarios del derecho natural a impartir tal educación a sus hijos, como si se tratara de niños de países que denominaron “totalitarios comunistas”. Del libro de sexto desaprobaba las afirmaciones relativas a la paternidad responsable y al uso de anticonceptivos, pero sobre todo desconfiaba de la preparación de los docentes quienes explicarían dichas cuestiones a los alumnos. Otro punto de desacuerdo de la

---

<sup>153</sup> Entre ellos se encontraban Víctor Flores Olea, director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, Julio Scherer García, quien fuera director de *Excélsior* entre 1968 y 1976, y Fernando Pérez Correa, secretario general de la misma UNAM durante la rectoría de Guillermo Soberón. Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, Volumen IV, *op.cit.*, pp. 287.

<sup>154</sup> Lorenza Villa Lever, *op. cit.*, pp. 169-170.

UNPF concernía a la situación de abordar la educación sexual exclusivamente desde el punto de vista biológico, prisma bajo el cual consideraban dudoso superar en México el “machismo” cuyos productos identificaban en la reducción de la mujer a mero objeto de satisfacción del hombre y en el nacimiento de hasta un 40% de hijos naturales en varios estados de la república. La asociación de padres de familia reprobaba asimismo lo que calificaba de absurda impertinencia del gobierno empeñado en introducir el evolucionismo, negando la existencia y la intervención de Dios. Frente a lo que estimaba violación de sus derechos y mal uso de fondos públicos, la UNPF desafiaba a la SEP a demostrar públicamente las aseveraciones contenidas en el libro de Ciencias Naturales en relación con la educación sexual y la teoría de la evolución, al tiempo que exhortaba a los padres de familia a alejarse de los “paleros” para quienes todo cuanto afirmaran los voceros del gobierno era correcto.<sup>155</sup>

En otro comunicado, la UNPF enunció lo que a su juicio tenía de peligroso y tendencioso el libro de sexto de Ciencias Sociales. Respecto de su contenido aceptaba la necesidad de luchar y buscar una mejor distribución de la riqueza; sin embargo, señalaban, también que era indispensable generarla. En tal caso incitaba a los señores a quienes colgaba las etiquetas de seudosocialistas y comunistas, primero a trabajar duro y una vez que hubieran amasado una “fortunita”, la repartieran conforme a la justicia que pregonaban. Asimismo, se indicaba que el libro había sido redactado de acuerdo con la doctrina del Materialismo Histórico pero en forma dolosa e insidiosa con la técnica de verdades a medias y ofreciendo sólo aquellos ejemplos que confirmaban sus aseveraciones. Por ejemplo, traían a la atención supuestas omisiones a “las matanzas de Hungría y Checoslovaquia realizadas por los rusos”, a los “fusilados en el paredón por Castro” y a las “razones” de la caída del presidente Salvador Allende. Para la UNPF el objetivo de los libros de texto de Ciencias Sociales era transmitir ideas predeterminadas por la tendencia “socializante” y “comunizante”. Algunas de esas nociones que creía detectar en el material de enseñanza eran: la riqueza es

---

<sup>155</sup> Desplegado de la UNPF, firmado por el Lic. Bernardo Hernández Gentil y el Dr. Francisco Quiroga Fernández, “¿Es o no corruptora la educación sexual del libro escolar de la SEP?”, en *Novedades*, México, 3 de febrero de 1975, p. 14.

invariablemente producto del despojo y la explotación; los ricos son siempre malos y los pobres, buenos; quienes realizan trabajos manuales hacen todo y los demás son parásitos; el capitalismo es injusto y a la larga ineficaz, en tanto que la libre empresa es fuente de injusticia y explotación; en las personas y países socialistas hay bondad, heroicidad, justicia y bienestar absoluto, los demás son ladrones, asesinos o, por lo menos, insignificantes; el clero es opulento y explota al pueblo, es amigo de los ricos y enemigo de los pobres; los grupos sociales más ricos son siempre malos, la lucha de clases es inevitable y es el único medio para la defensa y liberación de los pobres; el capitalismo está en crisis y tiende a desaparecer podrido en sus propios vicios; la única organización política buena es la de los Estados socialistas donde los *soviets* o “consejos de trabajadores” gobiernan en forma eficaz y hasta apostólica.<sup>156</sup> Estas ideas, esbozadas en el desplegado, independientemente de su matiz moralista y afectivo, parecían expresiones de desahogo de ciertos grupos de clase media quienes seguían atormentados por el fantasma del socialismo y contra el que arremetían empleando como excusa los libros de Ciencias Sociales. Los encargados de redactar los comunicados de la asociación de padres de familia no se ocuparon de establecer relación alguna entre las convicciones doctrinales señaladas y los contenidos textuales ubicados según el respectivo número de página de la obra criticada.

La UNPF rechazaba además la inclusión en los libros de texto de personajes de la historia como Ho Chi Minh, Mao Zedong, Fidel Castro y Salvador Allende; en cambio, deploraba la minimización de lo que llamó “nuestros propios héroes”: Hidalgo, Morelos y Juárez. En el desplegado se concluía categóricamente que el libro de Ciencias Sociales de sexto año metía en la cabeza del estudiante la idea del comunismo como sistema óptimo de vida y rechazaba todo tipo de religiosidad con la intención de implantar, en su opinión, un sistema ateo, totalitario y antimexicano.<sup>157</sup>

---

<sup>156</sup> Desplegado de la UNPF, firmado por el Lic. Bernardo Hernández Gentil, “Los libros de texto de la SEP enseñan doctrinas contrarias a nuestra nacionalidad y tradiciones mexicanas”, en *Novedades*, México, 3 de febrero de 1975, p. 14.

<sup>157</sup> *Idem.*

La campaña de oposición a los libros oficiales fue vista por algunos intelectuales como una excusa para acometer políticamente contra el gobierno del presidente Echeverría, pues no resultaba claro por qué era objeto de impugnación analizar aspectos esenciales de la realidad que se vivía, en un país donde supuestamente imperaba la libertad académica y de pensamiento. Cobró fuerza entonces la interpretación de que la intención última de los grupos detractores de los libros de texto gratuitos era oponerse a la difusión y conocimiento de teorías que contribuyeran a demoler el sentimiento de impotencia y el conformismo imperantes, lo cual podría favorecer la generación de cambios sociales. Dentro del medio intelectual de la época se especulaba qué fuerzas sociales se ocultaban detrás de la lucha contra el material educativo, dada la circunstancia de que la UNPF, cuya representatividad nadie conocía y que no se manifestaba denunciando alguna otra deficiencia del sistema educativo, tuviera a su alcance los recursos para emprender una costosa campaña en la prensa.

Jesús Reyes Heróles, a la sazón presidente del CEN del PRI, afirmó en entrevista que entre los enemigos de los libros de texto había apologistas de la ignorancia y fascistas embozados sembradores del miedo, ante quienes era indispensable oponer la construcción de una nueva sociedad encaminada a garantizar, mediante la iniciativa social, estatal y personal, al menos un modesto bienestar para todos, a la defensa de las libertades políticas y espirituales, y a avanzar en el camino hacia una democracia más real donde las mayorías decidan el destino de la colectividad.<sup>158</sup>

El Episcopado Mexicano abordó el tema de los libros de texto mediante declaraciones que fueron recogidas por los principales diarios del país. A nombre de 87 prelados, los obispos de Querétaro y el auxiliar de la Arquidiócesis de México, negaron estar detrás de quienes impugnaban el contenido del material didáctico. No obstante, estimaban que era su deber no criticar sino orientar a los padres de familia a fin de hacer más provechosa la educación de sus hijos. Por tanto, declararon que no se oponían a la educación sexual y aunque la educación de los hijos era responsabilidad inalienable de los padres de familia, el Estado y la

---

<sup>158</sup> Ángel Trinidad Ferreira, “Asoma el fascismo”, en *Excélsior*, México, 13 de febrero de 1975, pp. 1A, 11A.

Iglesia también debían cumplir obligaciones en esa labor: ésta, ocupándose de la formación moral y la religiosa; aquél, sujetándose principalmente a la enseñanza científica y técnica. Al referirse a los libros de Ciencias Sociales el episcopado señaló que no cuestionaba el comunismo por suprimir la propiedad privada, pues a fin de cuentas la finalidad de los bienes productivos era servir a la comunidad en cualquier régimen, sino porque, en su opinión, la doctrina socialista negaba la existencia de Dios, la dignidad humana y la libertad de conciencia. En cuanto a la teoría de la evolución, la aceptaban como hipótesis científica, pero “agregaban” que era Dios en última instancia el creador de la materia y quien había sembrado en ella la energía.<sup>159</sup>

El presidente Luis Echeverría declaró que la reforma educativa y los libros de texto habían empezado a recibir los embates esperados de “los viejos, oscuros y tercos intereses más negativos de la historia de México”.<sup>160</sup> Este pronunciamiento lo hizo en una reunión con los maestros del SNTE, cuyos representantes afirmaron percibir en las notas discordantes las conocidas voces que en el pasado clamaron contra la libertad de enseñanza cuando se les arrebató el control de la educación. Carlos Jonguitud Barrios, secretario general del sindicato, sacó del cajón de los artilugios ideológicos de Vanguardia Revolucionaria la alternativa de la unidad nacional para subordinar, en interés de la reeducación del “pueblo trabajador”, los privilegios de las minorías a las que tildó de recalcitrantes y egoístas, afectadas por el cambio de estructuras mentales y la desaparición de formas obsoletas de la vida social. En entrevista realizada al día siguiente de la reunión con el Presidente de la República, el líder sindical reafirmó que la embestida contra los libros de texto era una cuestión política disfrazada de discusión pedagógica. Respecto de la UNPF, sostuvo que sin ser mayoritaria ni representativa sólo alzaba la voz ocasionalmente, y que jamás la

---

<sup>159</sup> “No nos corresponde criticar. Niega el Episcopado que esté detrás de los que impugnan a los libros”, en *Excelsior*, México, 5 de febrero de 1975, pp. 1A, 11A.

<sup>160</sup> “Viejos, tercos intereses atacan al libro de texto”, en *Novedades*, México, 5 de febrero de 1975, pp. 1, 8.

había visto interesada en la creación de una escuela o en la gestión de una planta de maestros.<sup>161</sup>

La Asamblea Nacional del Episcopado Mexicano volvió a la carga, pero ahora el blanco de críticas fue también la Ley Federal de Educación de la cual dijo que no reconocía los derechos de las personas, ni en su espíritu se habían incorporado las justas opiniones de los particulares. En la misma declaración los obispos fijaron más claramente su posición ante los libros de texto gratuitos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. De acuerdo con sus estimaciones, toda persona tenía derecho a ser auxiliada en forma permanente por la familia, la sociedad y la escuela para lograr su educación integral, la que comprendía tanto una formación sexual positiva, gradual y prudente, como una social abierta a todas las posiciones legítimas en un marco de libertad y respeto. A su entender los textos contenían afirmaciones y manifestaciones ideológicas inaceptables, sin decir cuáles, para la conciencia cristiana y para la moral humana; no obstante reconocían aciertos en otros aspectos que tampoco indicaron con precisión. En vista de lo anterior, exhortaban a los padres de familia y educadores a presentar ante el *Conalte*, por cauces legales y pacíficos, las iniciativas que contribuyeran a modificar y mejorar los textos sin menoscabo de las convicciones de los ciudadanos católicos y no católicos. Asimismo, recomendaba a padres de familia y maestros capacitarse cada día para desempeñar su misión educadora competentemente y de acuerdo con las exigencias de su conciencia.<sup>162</sup>

En el interior del país se registraron incidentes relativos a la oposición a los libros de texto, particularmente en León, Aguascalientes, Puebla, Guadalajara y Monterrey, ciudades en las que militaban amplios sectores conservadores y fuertes grupos de presión económica. Por ejemplo, en León, Guanajuato, se manifestaron unas 500 personas, en su mayoría vecinas del barrio de Coecillo, recorriendo las calles con pancartas anticomunistas y, presentándose ante varias escuelas oficiales, intentaron confiscar los volúmenes de libros de texto de

---

<sup>161</sup> Discurso pronunciado por el Profr. Carlos Jonguitud Barrios, Secretario General del SNTE, reproducido en un desplegado, “Cuatrocientos mil maestros secundan la política nacionalista del Presidente Echeverría contra la injusticia y la marginación”, en *El Universal*, México, 5 de febrero de 1975, p. 8.

<sup>162</sup> “En los textos, ideologías inaceptables. El Episcopado reconoce también aciertos considerables”, en *Excelsior*, México, 8 de febrero de 1975, pp. 1A, 10A.



Ciencias Sociales. Al frente del contingente se identificó a Carlos A. Zepeda Orozco, quien dijo pertenecer al comité de la UNPF en Coecillo.<sup>163</sup>

La SEP, por conducto del titular de la dependencia, Víctor Bravo Ahúja, y del subsecretario Roger Díaz de Cosío, fijó también su postura en las páginas de la prensa. Las declaraciones y comunicados apuntaban a que los libros de texto gratuitos tendían a crear una mentalidad abierta al mundo actual y no contenían expresiones antirreligiosas sino una educación sexual cuidadosa e ideas que reforzaban el nacionalismo.<sup>164</sup> También se indicó que la reforma educativa era atacada porque estimulaba en las nuevas generaciones una actitud crítica y no trataba de alienar al pueblo. Además, según las consideraciones señaladas por los funcionarios de la SEP, los alumnos no podían ignorar que los países se conforman y adquieren identidad mediante profundos movimientos sociales, y tampoco debía soslayarse que la mayor parte de la historia el país había sido proveedor de materias primas para las grandes potencias industrializadas, convirtiéndolo en consumidor de sus mercancías. Las nuevas generaciones finalmente debían buscar en el estudio de la historia y del conocimiento de las circunstancias de su tiempo las bases para una “auténtica revolución”.<sup>165</sup>

Pese a que la mayor parte de los comunicados de la SEP concluían invitando a presentar ante el *Conalte* sugerencias y correcciones para mejorar los libros de texto porque, se decía, era la única forma de construir una sociedad basada en leyes, los funcionarios de educación resintieron las opiniones críticas expresadas en los diarios. En particular censuraron los juicios emitidos por los obispos mexicanos y declararon que coincidían con la campaña de rumores y falsa información efectuada por sectores retrógrados contra las instituciones nacionales. La convicción más firme que con insistencia esgrimieron era que la misión de los libros de texto no consistía en difundir ninguna corriente de pensamiento, sino en la revisión crítica de toda ideología que presentara las

---

<sup>163</sup> “Protestan en León contra el libro de texto gratuito”, en *El Sol de México*, México, 4 de febrero de 1975, pp. 9, 10.

<sup>164</sup> Javier Lozada, “Los libros de texto tienden a crear una mentalidad frente al mundo actual, asegura Bravo Ahúja”, en *Novedades*, México, 12 de enero de 1975, p. 11.

<sup>165</sup> Antonio Ortega, “Se ataca a la reforma educativa porque estimula a la nueva generación: Bravo A.”, en *Excelsior*, México, 26 de enero de 1975, p. 4A.

estructuras sociales como entidades inmutables, situadas fuera del devenir histórico.<sup>166</sup>

Entre las expresiones más recordadas contra los libros de texto de esta etapa destaca la de Salvador Borrego por su mala reputación en círculos intelectuales del país como defensor y propagandista del fascismo y del antisemitismo. En un artículo publicado en la prensa, este autor acusaba a la SEP de imponer a espaldas de los padres de familia y de la opinión pública el texto obligatorio de Ciencias Sociales el cual, según su parecer, era intrínsecamente igual al usado en la URSS y sus “satélites”. Las tendencias básicas que él identificaba en el material de enseñanza aludido eran: la adecuación de las mentes juveniles a la idea de que el progreso se realiza mediante cambios, la adopción de un sistema político comunista donde el pueblo participaba en todas las decisiones oficiales y cesaba la explotación, la evolución del hombre resultado de las transformaciones de la célula en el mar, del batracio y del “chango”, la inexistencia del espíritu y de Dios, y la noción de que el hombre es materia y procesos mentales regidos por la libido, reprimidos o no, según Freud. Luego de mostrar cómo en las páginas 107, 125, 129 y 144 del libro Guía del Maestro había referencias a Marx, Darwin y Freud, el autor instaba a los padres de familia a meditar acerca de los objetivos de dicho texto y a responsabilizarse por el futuro y la educación de sus hijos, quienes formaban su “verdadero patrimonio”.<sup>167</sup>

Al día siguiente, un editorialista del mismo periódico respondió al artículo de Salvador Borrego. En principio reprochaba a algunos mexicanos su deseo de que los libros de texto fueran discretos, elusivos, inodoros, incoloros e insípidos, es decir, amables cartillas que se abstuvieran de enseñar ciertas cosas. Cuando se escuchaban las opiniones de los círculos de “derecha”, refería el editorial, flotaba en el ambiente la sombra del fascismo. Porque al atribuir al libro de texto de Ciencias Sociales la identificación del capitalismo con regímenes de propiedad privada y explotación, e ignorar la posibilidad de construir un sistema económico

---

<sup>166</sup> Miguel López Saucedo, “Pugnar por dogmatismos es llamar a la contradicción violenta: el Secretario”, en *Excélsior*, México, 13 de febrero de 1975, pp. 1A, 10A.

<sup>167</sup> Reproducción de un artículo de Salvador Borrego E., fundador de *El Sol de México* y *Tribuna* de Monterrey..., dirigido a los padres de familia, en *Excélsior*, México, 4 de febrero de 1975, pp. 14A-15A.

alternativo a la fatídica lucha de clases, surgía de inmediato la pregunta: ¿cómo podría lograrse la armonía de clases? El editorialista irónicamente remitía la respuesta a Mussolini.<sup>168</sup> En otro editorial se imputaba más claramente a los detractores de los libros de texto de ser “fascistas amedrentados y provocadores” para quienes los hijos eran propiedad de los padres, lo cual les hacía asumir un falso derecho a mantener a sus vástagos sumidos en la ignorancia y en torcidas interpretaciones. Además, se denunciaba que los opositores tergiversaban los contenidos de los libros con disquisiciones absurdas y dolosas.<sup>169</sup>

Dentro de la polémica es posible observar la oposición de los empresarios en dos momentos. El primero se verificó los últimos meses de 1974 cuando se reunieron delegados del gobierno federal, entre los que se encontraban el titular de la SEP, Víctor Bravo Ahúja, el subsecretario de Planeación Educativa, Roger Díaz de Cosío, y Porfirio Muñoz Ledo, representante personal del presidente Echeverría, con un grupo de empresarios regiomontanos encabezados por el director del Grupo Alfa. En las pláticas privadas realizadas en Monterrey se acordó incluir modificaciones en el contenido del libro de Ciencias Sociales a cambio de mantener los fines originalmente establecidos por el equipo de trabajo coordinado por Josefina Vázquez. Por ejemplo, se retiró la foto de Mao y en su lugar se colocó otra en la que aparece el mismo personaje más joven, la cual por ser menos conocida permitió que el líder revolucionario chino continuara formando parte de la iconografía del libro. De igual modo, la imagen del “Che” Guevara pudo introducirse en la reproducción de un timbre cubano. A fin de restar fuerza a la presencia en los libros de Marx, Darwin y Freud, se incluyó información acerca de otros personajes como Marie Curie, Claude Bernard y de otros científicos, a quienes difícilmente se les asociaba con alguna corriente ideológica. La idea general latente en estos ajustes pactados fue tratar de aminorar la importancia conferida a los personajes de la historia que la reacción pudiera considerar

---

<sup>168</sup> Pedro Ocampo Ramírez, “Savonarola otra vez. Fuego al libro de texto gratuito”, en *Excélsior*, México, 5 de febrero de 1975, pp. 7A, 8A.

<sup>169</sup> Guillermo Jordán, “Impugnación a los textos. ¿Por el derecho a la ignorancia?”, en *Excélsior*, México, 5 de febrero de 1975, p. 7A.

“peligrosos” por sus “tendencias comunizantes o ateas”, sin reparar en la validez de sus aportaciones en el campo académico y en el terreno social.<sup>170</sup>

No obstante las concesiones pactadas con un sector de los empresarios, en un segundo momento, durante los meses de enero y febrero de 1975, otros grupos patronales manifestaron públicamente sus discrepancias. El Centro Patronal de Nuevo León condenó los libros de sexto año de primaria por el tinte antinacional que creía percibir en el enaltecimiento de héroes de otros países. El comunicado emitido por dicha agrupación hacía un llamado a exaltar los principios subyacentes en las instituciones, sistemas de vida y tradiciones de México, así como a no relegar en el olvido a los hombres que en el campo económico y en la técnica, a través de las empresas, habían contribuido al desarrollo del país.<sup>171</sup> Luis Guzmán de Alba, presidente de los industriales de Vallejo, quien en una entrevista reiterativamente consignó que sus críticas las hacía a título de padre de familia, juzgó que los libros de texto de Ciencias Sociales de sexto año eran tendenciosos, tipo socialista-comunista, y muchos de sus conceptos no se adaptaban a la idiosincrasia y situaciones nacionales. Desde su punto de vista, en los libros no se equilibraban los valores positivos existentes en diferentes ideologías, se consagraba como grandes figuras históricas a Mao, Lenin y Fidel Castro y se desestimaba todo cuanto representara capitalismo, industrialización y riqueza.<sup>172</sup>

Por otro lado, los líderes de organizaciones obreras se prestaron para hacer contrapeso a las presiones de los sectores de derecha. En tal sentido, manifestaron su respaldo a la política educativa del gobierno de Luis Echeverría y externaron su repudio a los grupos que, a su parecer, maniobraban ocultos y, aprovechándose de la inquietud social, arremetían contra los libros gratuitos, estimados como una de las más nobles realizaciones del gobierno. Las cúpulas obreras incitaban a la reflexión y enérgica respuesta frente a la actitud asumida por los grupos de presión económica que, de acuerdo con su parecer, solían canjear sus posiciones políticas por concesiones materiales, y a las declaraciones

---

<sup>170</sup> Lorenza Villa Lever, *op. cit.*, pp. 198-199.

<sup>171</sup> Gustavo M. García, “Nuevo ataque al libro de sexto año”, en *El Universal*, México, 6 de enero de 1975, p. 6.

<sup>172</sup> Triunfo A. Elizalde, “Un padre de familia: tendencioso y marcadamente socialista e inadaptado”, en *Novedades*, México, 24 de enero de 1975, p. 19.

de corporaciones religiosas excluidas expresamente por la Constitución de las tareas educativas. Asimismo, advertían que el Congreso del Trabajo, con sus cuatro y medio millones de agremiados, defendería las conquistas nacionales y populares manifiestas en el artículo 3º Constitucional y en los libros de texto gratuitos.<sup>173</sup>

Cabe mencionar el análisis ponderado que realizaron los Hermanos Maristas de la Provincia de México, propietarios de varios colegios particulares, el cual fue ventilado en la prensa. El libro de Ciencias Naturales lo aprecian como un instrumento válido para la educación sexual en la escuela primaria a condición de conjugar su gratuidad y obligatoriedad con una política de respeto hacia los valores sociales, culturales y espirituales de cada segmento del pueblo mexicano. Del texto de Ciencias Sociales encomiaron la perspectiva más universal y menos eurocentrista, la narrativa que rehuía esquematismos, el tratamiento más interpretativo que descriptivo de los temas históricos y la censura de los vicios atribuidos al capitalismo y de las relaciones de colonización explicativas del subdesarrollo. En cambio, señalaron como desaciertos la actitud poco crítica hacia los gobiernos socialistas y la utilización en ocasiones de un lenguaje abstracto y enciclopédico. Al respecto, subrayaron su convicción de que la auténtica liberación del hombre en la situación particular de México no sólo reclamaba la formación de una conciencia social desde los primeros años de la educación básica, sino también el compromiso de educadores y educandos en la creación de un mundo más fraternal.<sup>174</sup>

Dentro del marco político del sexenio echeverrista cobra sentido la posición de la reacción frente a los libros de texto gratuitos, pues era significativo que surgiera el año de designación del candidato a la presidencia del PRI. No parecía desdeñable la posibilidad de que se intentara minar la capacidad de autonomía relativa de las fuerzas del Estado para coordinar el proceso de elección. Llamaba la atención que en 1975, como antes en 1962, en vísperas de una sucesión

---

<sup>173</sup> Desplegado del Congreso del Trabajo dirigido a todas las organizaciones de trabajadores y al pueblo de México, en *Excélsior*, México, 15 de febrero de 1975, p. 17A.

<sup>174</sup> “Hermanos Maristas aprueban los textos y piden crítica posterior”, en *Excélsior*, México, 18 de febrero de 1975, pp. 4A, 18A.

presidencial, se objetara incisivamente la orientación y contenido de la educación. Cuando profundos cambios nacionales e internacionales imponían ajustes para estar a la altura de los tiempos, los afanes de obispos, organizaciones de padres de familia, intelectuales de derecha y empresarios revelaban intenciones políticas, las cuales iban más allá de los temas que combatían o defendían.

Carlos Monsiváis recuerda además que en ese tiempo la derecha usó el “catastrofismo” como táctica ideológica ofensiva, a fin de que la desinformación sobre posibles desastres deviniera en conformismo y resignación. Lo que se buscaba era aterrar para inmovilizar, magnificar conflictos para minimizar la capacidad de acción y reflexión, usar la credulidad frente al rumor a fin de mantener incólume la pasividad ante el autoritarismo.<sup>175</sup> De éste —del autoritarismo—, se podían identificar dos especímenes enfrentados durante el sexenio: el gubernamental y el de la derecha empresarial. El primero cristalizó en la fórmula “Echeverría o el fascismo” que encerraba un significado según el cual la apología del gobierno era factible de cara a la posibilidad de un porvenir diseñado por émulos mexicanos de Mussolini.

El segundo, el catastrofismo de la derecha, por su parte, descubría la imagen de un gobierno cargado de improvisación, caos, despilfarro y, sobre todo, corrupción. Males que supuestamente podían remediarse apartando al Estado del ámbito económico. De la maquinaria catastrofista de la derecha brotaron, como si fueran plagas bíblicas, al menos siete rumores asociados a una presunta ineptitud de alguna dependencia de gobierno: estrangulamiento de mujeres (policía), escasez de alimentos (CONASUPO), insuficiente gasolina (PEMEX), vacunas esterilizadoras de niños en edad escolar (autoridades del sector salud), libros de texto gratuitos diseñados para “expropiar la mente de los niños” (SEP), despojo de la propiedad para “acomodar a extraños en nuestras casas” resultante de la ley de asentamientos humanos (Poder Legislativo) y, finalmente, un autogolpe de Estado para lograr el avieso propósito de eternizar el “populismo” (Poder Ejecutivo).<sup>176</sup> La campaña de rumores mostró la eficacia del programa despolitizador solapado

---

<sup>175</sup> Carlos Monsiváis, “La ofensiva ideológica de la derecha”, en *op. cit.*, p. 315.

<sup>176</sup> Miguel Basáñez, *op. cit.*, p. 200.

durante décadas por el gobierno, así como el triunfo de la desinformación en un país sumido en el analfabetismo funcional.

Desde 1973 la derecha en México reafirmó una doctrina social defensora y promotora de la libre empresa y la presentó como opción nacional disidente frente a los resabios ideológicos de la Revolución Mexicana perceptibles en el discurso gubernamental. Sus pretensiones inconfesadas eran sortear los brotes socializantes, ocupar vacíos de poder dejados por la crisis del 68, deshacerse de molestas concesiones a los trabajadores e imponer convicciones y actitudes que manaban de su peculiar visión del mundo. Las pendeencias del gobierno de Echeverría hicieron mella no tanto porque afectaran los intereses económicos de los empresarios sino porque los juzgaba y censuraba públicamente. La ofensiva ideológica de la derecha surtió mayor efecto en los sectores medios de la sociedad. En tanto que entre las capas de la población menos favorecidas, con mínima participación en el proceso educativo, los medios de comunicación sirvieron para popularizar el discurso del grupo derechista. El resultado no fue la conciencia de clase, menos aún la defensa de los intereses proletarios, sino la aspiración siempre postergada de los pobres urbanos de satisfacer a futuro su apetencia de consumo.<sup>177</sup>

La batalla contra la corrupción difundida por medios oficiales se transformó en *boomerang* condenatorio del Estado, pues toda campaña anticorrupción asume de entrada alguna culpabilidad. La exhibición sexenal del latrocinio contrajo un sesgo parcial pues la corrupción fue acaparada por el aparato de gobierno sin infectar al sector privado. De los chistes aderezados y difundidos contra los políticos, en particular contra el Jefe del Ejecutivo, se desprendieron inferencias que pronto arraigaron: todos los funcionarios eran corruptos y, si los pobres pudieran, lo serían tanto o más que ellos; en contraste, la iniciativa privada era reserva impoluta de honradez y trabajo.

La descarga ideológica de la derecha profundizó la crisis del sentimiento nacionalista fundado en desplantes folclóricos y en un conocimiento muchas veces

---

<sup>177</sup> Enrique Olivares, “Reforma educativa contra la enajenación obrera”, en varios autores, *Reforma educativa y “apertura democrática”*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1976, p. 161.

superficial de la tradición. Asimismo, quebrantó aún más el nacionalismo oficial entendido también como expresión de resistencia antiimperialista, y volvió a poner al descubierto muchas de las insuficiencias del Estado mexicano.

### **2.1.2 Política educativa y libros de texto en el sexenio de JLP**

El sexenio 1976-1982 estuvo caracterizado por frecuentes discrepancias entre las palabras y los hechos, y por notorios contrastes ocasionados por las reacciones del gobierno a las circunstancias mudables de ese tiempo. Al comienzo de su gestión, la administración encabezada por José López Portillo heredó de su antecesora algunos elementos de crisis como inflación, deuda, devaluación, deslegitimación, lo mismo que un movimiento obrero inquieto y un sector empresarial agresivo.

Para hacer frente a la situación adversa el gobierno en turno realizó un esfuerzo de programación y reforma administrativa del Estado, que llevó al país a vivir, entre 1976 y 1977, años de recuperación, reajuste, ahorro y austeridad. Pero de 1979 a 1981, el auge petrolero, que se tradujo en moderada elevación de los niveles generales de vida, en fortalecimiento de la clase media, en excesivas ganancias de los grupos privilegiados, en lujo y despilfarro del grupo en el poder, llegó a ofuscar incluso a algunos intelectuales hasta el grado de que quienes antepusieron la crítica lo hicieron de manera tímida e ineficaz. El segundo semestre de 1981 marcó el inicio de otro episodio de crisis debido a la reducción drástica del precio del petróleo, lo que hizo descender los ingresos de México por concepto de exportaciones, aunado a la elevación de las tasas de interés de la deuda externa contratada. La crisis económica de 1982, al igual que la de 1976, puso en evidencia los desequilibrios de la estructura industrial, y sus efectos cundieron al ámbito político provocando un nuevo extravío de la confianza social y de la credibilidad en los hombres del gobierno.<sup>178</sup>

El gobierno de López Portillo cambió el sentido de las alianzas del poder. El apoyo de la CNC y de los campesinos en general quedó rezagado, mientras que

---

<sup>178</sup> Germán Pérez y Rosa María Mirón, *López Portillo: un sexenio de auge y crisis*, en varios autores, *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, op. cit., pp. 191-193.



el de la CTM pasó a primer plano. El respaldo de los sindicatos obreros obtenido durante el sexenio no tuvo el objetivo primordial de robustecer al Estado en su enfrentamiento con el sector privado, como en el sexenio de Echeverría, sino sostener la “alianza para la producción” cuyo objetivo político era desmovilizar y contener las demandas laborales, especialmente la de incremento salarial. La principal impugnación a la política gubernamental provino de los sindicatos independientes y fue canalizada mediante la reforma política de abril de 1977, la cual permitió a grupos opositores contender en las elecciones a diputados de 1979 y ocupar algunas curules en el congreso. Estas acciones ambivalentes, restrictiva en lo laboral y de apertura política, permitieron a los hombres del gobierno obtener suficiente estabilidad. Asimismo, su relación con las agrupaciones patronales fue replanteada a partir del hallazgo petrolero (1979), cuando se puso de manifiesto la inviabilidad de una completa subordinación del sector público al privado. Ante esta situación, los empresarios reforzaron sus organizaciones políticas, y los afanes para incrementar su influencia sobre los políticos se vieron recompensados en las varias coincidencias entre sus postulados ideológicos y los del Plan Global de Desarrollo del gobierno lopezportillista.<sup>179</sup>

La política educativa también estuvo regida por las discordancias y contrastes propios del régimen. Entre 1977 y 1978, los primeros dos años del sexenio, la incertidumbre y ausencia de dirección en el terreno de la educación fueron síntoma de la debilidad de la clase política enfrentada a una crisis económica. A pesar de la sostenida presión de los grupos de derecha, el gobierno de López Portillo validó ciertos compromisos con los sectores mayoritarios de la sociedad porque en ello se jugaba la propia legitimidad y la posibilidad de conservar los márgenes de iniciativa frente a los bloques opositores. La contradicción esencial durante ese bienio fue el inevitable recorte del gasto social de cara a un discurso educativo colmado de promesas que renovaban el papel de la escuela como canal de progreso para todos los mexicanos.

Dos propuestas en especial mostraban la discrepancia entre lo materialmente posible y lo ideológicamente necesario: elevar a nueve años la

---

<sup>179</sup> Miguel Basáñez, *op. cit.*, pp. 190-201.

escolaridad obligatoria sin corregir antes la ineficiencia de la escuela primaria cuyo índice de retención era menor al 50%, y renovar el sistema de formación de maestros creando una nueva institución, la Universidad Pedagógica Nacional, sin considerar la presión que el SNTE ejercería para hacer de ella una entidad masiva, ajustada a los tradicionales patrones formativos del normalismo.<sup>180</sup>

El principal cometido del Plan Nacional de Educación<sup>181</sup> de 1977 que proponía la expansión del sistema desde preescolar hasta el nivel universitario, excesivo dadas las vicisitudes económicas por las que atravesaba el país, cayó en discreto olvido al renunciar Porfirio Muñoz Ledo a la Secretaría de Educación a finales de ese mismo año. La dimisión del funcionario por “motivos personales” resultó un tanto inesperada. Pese a haber coordinado la campaña presidencial de López Portillo y a que acababa de recibir felicitaciones de parte del mandatario al presentar el Plan Nacional de Educación, circuló la versión de que su expulsión del gabinete se debió a su presunto “echeverrismo” y a la suposición de grupos de ultraderecha de ser un marxista peligroso para la estabilidad del sistema.<sup>182</sup> Los motivos aducidos en el lacónico boletín de la presidencia quizá no fueron del todo “personales” si se toma en cuenta que Muñoz Ledo durante el año de su gestión al frente de la SEP lamentó públicamente los compromisos contraídos con el Fondo Monetario Internacional, objetó los criterios tecnócratas en materia de asentamientos humanos y demografía, e impugnó la solicitud del SNTE de contratar con su editorial la impresión de los libros de texto gratuitos.<sup>183</sup>

Fernando Solana, sucesor de Muñoz Ledo, aunque redujo las expectativas y reconoció limitaciones, volvió a anunciar un ampuloso proyecto ahora bajo el

---

<sup>180</sup> Olac Fuentes Molinar, “Educación 80: las vacas flacas”, en *Uno más uno*, México, 4 de diciembre de 1979, p. 7; Olac Fuentes Molinar, “La lucha por la Universidad Pedagógica”, en *Uno más uno*, México, 12 de febrero de 1980, p. 2.

<sup>181</sup> El Plan Nacional de Educación de mediados de 1977 se propuso al menos tres estrategias que en sí mismas contenían objetivos deseables; no obstante, era difícil implementar a partir de ellas medidas eficientes que condujeran al logro de metas razonables. Las estrategias planteadas eran: democratizar el acceso al sistema educativo, mejorar el rendimiento educativo de los grupos sociales económicamente débiles y asegurar la vinculación de la educación con el mercado de trabajo. Presidencia de la República, “Plan Nacional de Educación”, en *El gobierno mexicano*, México D.F., Dirección General de Información, agosto de 1977, pp. 41-73. También véase: José Teófilo Guzmán, *Alternativas para la educación en México*, México, Ediciones Gernika, 1983, pp. 261-263.

<sup>182</sup> “Cambios en el gabinete”, en *Excélsior*, México, 10 de diciembre de 1977, p. 6A.

<sup>183</sup> “Segunda crisis de gabinete. Desconocidos, los ‘motivos personales’ de Muñoz Ledo”, en *Proceso*, número 58, México, 12 de diciembre de 1977, p. 9.

eslogan de “Educación para todos”, cuyo fondo especial de mil millones de pesos, inadecuado para el requerimiento de duplicar la cobertura escolar, se agotó sólo en responder a la demanda de la población urbana incluida ya dentro del sistema educativo.<sup>184</sup> La imposibilidad de establecer una línea de política educativa más restrictiva obligó a contener el crecimiento en la medida y los niveles en los cuales eran menores los costos sociales y los conflictos políticos. Por ejemplo, no se frenó el ingreso a la licenciatura pero se impuso un rígido control de las inscripciones en las escuelas normales públicas, acentuando la tendencia del predominio de las instituciones privadas en este campo de la enseñanza. Asimismo, la política de restricción selectiva se complementó con la decisión previamente adoptada de mantener bajos los costos de operación de las escuelas congelando los salarios de los maestros y trabajadores del ramo.<sup>185</sup>

Al cierre del año de 1978 se redefinieron las líneas de acción del gobierno en el terreno educativo. Los ofrecimientos del secretario Fernando Solana, relativos a la expansión y diversificación del sistema escolar, abandonaron las fórmulas retóricas alusivas a la “tierra prometida” o al “flechador del cielo”, adecuándose esta vez a programas y metas concretas referentes a la inscripción de todos los niños en primaria antes de 1982, la alfabetización funcional de millones de alumnos, el acceso abierto para el ingreso a la enseñanza media y superior, la creación y fortalecimiento de centros de investigación y la capacitación técnica masiva.<sup>186</sup> La concreción de planes con acciones y objetivos mensurables concordaba con el clima de confianza y euforia tejido por los dirigentes del gobierno ante la perspectiva de obtener recursos abundantes de la explotación petrolera, cuyas divisas pavimentarían además el camino para salir del estancamiento económico y la crisis fiscal.

---

<sup>184</sup> Jaime Castrejón Díez, *Ensayos sobre política educativa*, México, Instituto Nacional de Administración Pública, 1986, pp. 122-124.

<sup>185</sup> El movimiento sindical universitario amenazó quebrantar la política salarial impuesta por el Estado, lo cual, de haberse producido, habría mostrado a otros sectores del magisterio y laborales en general la necesidad de ser más firmes en sus posicionamientos si realmente se pretendía resarcir en algo el poder adquisitivo de los trabajadores agremiados. La respuesta del gobierno fue la intervención del ejército en la UNAM, el 7 de julio de 1977. “La policía desalojó de CU a paristas; la acción incruenta”, en *Excélsior*, México, 8 de julio de 1977, pp. 1A, 13A.

<sup>186</sup> “Política educativa, objetivos y programas del sector en el periodo 1978-1982”, en Secretaría de Educación Pública, *Memoria, 1976-1982*, Volumen I, México, SEP, 1982, pp. 17-24.

Las metas educativas no se cumplieron básicamente porque la generación de utilidades esperadas por la venta de hidrocarburos sufrió fuerte merma por la caída de los precios al cabo de un espectacular pero breve auge. Aun si los ingresos públicos se hubieran mantenido en los niveles previstos, los resultados en materia de educación habrían registrado logros modestos debido a que los planes desestimaron la posibilidad de emplear tiempos más largos (transexenales) requeridos para diseñar y aplicar modelos acordes con las características de la población marginada de la educación.<sup>187</sup>

Dentro de la SEP los mandos centrales respaldaron una política modernizadora y reformista, promotora de la eficiencia y de cierta flexibilización del sistema; además, manejaron una ideología no del todo incompatible con las preocupaciones de los grupos de presión de la derecha mexicana. Los equipos de los sucesivos secretarios de educación, Muñoz Ledo y Fernando Solana, compuestos por una élite de extracción universitaria, afrontaron los problemas educativos con un fuerte componente tecnocrático y con un enfoque de análisis de sistemas e ingeniería social que condicionó las soluciones administrativas. Sin embargo, los cuadros intermedios de origen magisterial al interior de la SEP y del SNTE, indispensables para el control corporativo de las bases de profesores, asumieron una perspectiva rígida y conservadora de la inercia del sistema escolarizado. Cada vez que sintieron amenazados sus privilegios, bloquearon las decisiones centrales mediante la omisión y la simulación. Asimismo, pese al estricto control administrativo y gremial, un amplio sector magisterial al lado de

---

<sup>187</sup> Los programas anunciados por la SEP señalaban tres líneas de expansión: 1) ampliación de la capacidad instalada conforme con los requerimientos de la demanda urbana y de las zonas rurales más desarrolladas; 2) ofrecer seis grados de enseñanza en las escuelas incompletas de las comunidades rurales; 3) diseño de sistemas no convencionales equivalentes a la primaria para atender a la población indígena y a los niños de las zonas marginadas de las ciudades. Aun en el caso de haberse cumplido con eficacia estas líneas de acción, pareció inalcanzable la meta de ofrecer la primaria a todos los niños en 1982, pues implicaba satisfacer una demanda no atendida estimada entre 1.2 y 1.8 millones, y obligaba a elevar la capacidad de retención del sistema según la cual apenas 46 niños, de cada 100 inscritos al primer año de la escuela primaria, alcanzarían el sexto grado. Los programas de la SEP no abordaban a fondo la calidad de los servicios educativos. Si bien la educación no podía resolver los problemas derivados de una estructura social con abismales diferencias, tampoco debía soslayarlos y, en tal caso, era indispensable transformar la rígida organización escolar, que expulsaba a todos aquellos que no correspondían a sus exigencias, en una instancia amortiguadora de la inequitativa distribución de las oportunidades educativas. Olac Fuentes Molinar, "Educación pública y sociedad", en Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coordinadores), *México hoy*, México, FCE, 1981, p. 244.

grupos sindicales y políticos independientes poco cohesionados, desarrollaron un creciente cuestionamiento de la ideología y de las prácticas educativas dominantes, pero no lograron construir un proyecto alternativo.<sup>188</sup>

Durante el sexenio las acciones educativas también estuvieron influidas por intereses y demandas externas al sistema. Los sectores empresariales siguieron manifestando una línea agresivamente anticomunista, pragmática en la exigencia de una adecuación directa de la educación a los requerimientos del empleo, elitista en cuanto pedía restringir el acceso a los niveles avanzados del sistema escolar con base en criterios próximos al darwinismo social, y represiva para liquidar el “desorden” en las universidades. Muy cercana a esta tendencia, la corriente tradicionalista, ligada al catolicismo, seguía pretendiendo la supresión de las limitaciones a la enseñanza religiosa, un marco legal más propicio y apoyos para las escuelas privadas, así como la eliminación de contenidos ofensivos para su moral, en particular la información relativa a la educación sexual y a las ciencias sociales.

Las presiones de los sectores de derecha fueron más intensas después de la primera visita a México del Papa Juan Pablo II a principios de 1979, que tendría por efecto alentar la visión del mundo y la moral católicas arrinconadas ante los embates cotidianos de la modernización y los avances de la ideología secular. Pero el acontecimiento no sería visto sólo como solución de continuidad de fe religiosa o de respeto a las convicciones íntimas de diversos grupos generacionales, sino también como espectáculo capitalizado por los medios de comunicación y como gran suceso publicitario y comercial.<sup>189</sup> Una de las principales consecuencias de la visita papal sería la claudicación del gobierno a las insistencias de la derecha que abarcó la no despenalización del aborto, la mayor atención a los intereses de la moral tradicional, la intensificación del conservadurismo en las escuelas particulares y el debilitamiento ideológico de la política educativa estatal.

---

<sup>188</sup> *Ibid.*, pp. 241-242.

<sup>189</sup> “Millones externaron su fe católica al recibir al Papa”, en *Uno más uno*, México, 27 de enero de 1979, pp. 1, 4.

En octubre de 1977 la UNPF continuó la cíclica embestida contra los libros de texto. El presidente en turno de la asociación, César Nava Miranda, demandó la supresión de los manuales gratuitos acusándolos, una vez más, de ser marxistas y de contener una ideología liberal. Bajo esta repetida consigna, anunció la puesta en marcha de un plan en Jalisco y Nuevo León para sustituirlos por otros más conformes con las preferencias e inclinaciones de profesores y padres de familia. Los directores del sector educativo de ambas entidades federativas se apresuraron a desmentir las afirmaciones del vocero de la UNPF, y en opinión de Ramón G. Bonfil, presidente de la Academia Mexicana de la Educación, las críticas no incorporaban el sentir de la mayoría de los paterfamilias sino el de un grupúsculo, al que llamó “encapuchados del Ku-kux klan mexicano”, heredero del que destruyó libros de texto en Monterrey durante el régimen de López Mateos.<sup>190</sup>

El respaldo del Episcopado Mexicano a las renovadas pretensiones de la UNPF, siempre cuestionada en su representación, hizo que se enderezaran las baterías de la crítica contra los prelados católicos por lo que entonces parecía curiosa habilidad para transfigurarse de enemigos de la libertad de enseñanza en fervorosos defensores de la misma. En tal sentido, la guía de la historia condujo a recordar que el catecismo del padre Ripalda y el silabario de San Miguel fueron textos obligatorios y gratuitos en las escuelas de gobierno hasta principios del siglo XX. La respuesta dada al nuevo brote contra los libros oficiales recalcó la importancia de introducir a los niños en las concepciones sobre la vida y la sociedad de Sigmundo Freud y Carlos Marx, a fin de entender mejor el mundo contemporáneo. De forma análoga, se arguyó, en la historia del pensamiento cristiano, el lenguaje “pagano” aristotélico se había acomodado dentro de la teología tomista. Contra el temor manifestado por la asociación de padres de familia y la jerarquía eclesiástica de corromper la mente de los niños, se recetó una dosis de optimismo en la incesante contradicción y superación del pensamiento humano a lo largo de la historia. Pero los ejemplos aducidos a favor de la confianza eran visiblemente contrarios a la entelequia conservadora: el

---

<sup>190</sup> “Ningún plantel rechaza el libro gratuito: la SEP”, en *Excélsior*, México, 14 de octubre de 1977, p. 4A; “Textos necesarios”, en *Excélsior*, México, 19 de octubre de 1977, p. 6A.

mundo occidental conquistó la libertad de cultos pese al Tribunal del Santo Oficio, y en oposición al catecismo del padre Ripalda como texto obligatorio en México se implantó el laicismo.<sup>191</sup>

A mediados de noviembre de 1979, el Instituto Nacional de la Nutrición emitió un comunicado en el cual señalaba el fracaso de la política educacional en México porque había sido diseñada para los niños bien alimentados de las clases privilegiadas, olvidando al 40% de la población infantil desnutrida. Desde la perspectiva del INN, la sociedad invertía y proporcionaba bancas, libros de texto y maestros, pero el niño desnutrido era incapaz de valerse de esos insumos y obtener provecho de las actividades escolares. En consecuencia, la educación sólo sería buena inversión cuando los alumnos estuvieran bien alimentados. Toda reforma educativa debía ser precedida de una correcta nutrición infantil o de lo contrario estaría destinada al fracaso y al desperdicio. La información proporcionada por el INN indicaba que en los anteriores cincuenta años 25 millones de mexicanos se habían agregado a la población desnutrida, en tanto los alimentados sin restricciones habían aumentado en 15 millones. Asimismo, se advirtió que de los dos millones y medio de niños nacidos en México en 1979, millón y medio sufrirían daño cerebral a consecuencia de la desnutrición. Los menores que desde los primeros meses de vida hasta los tres años no obtuvieran los nutrientes fundamentales, iniciarían deficientemente la aptitud de concentración, verían afectados sus procesos formativos de aprendizaje y de conducta, presentarían alteraciones en el lenguaje al llegar a la edad escolar y deficiente conexión entre la captación de datos y la respuesta verbal y escrita, y serían incapaces de integrar debidamente la información que recibieran. El hambre, la desnutrición y sus consecuencias eran pues activos propulsores del agobiante subdesarrollo, y la clase política y el México privilegiado debían comprender que cualquier proyecto de gobierno se frustraría si antes no se atajaba el problema.<sup>192</sup>

---

<sup>191</sup> Abraham López Lara, "Texto escolares impugnados por gratuitos", en *Proceso*, número 52, México, 31 de octubre de 1977, pp. 39-40.

<sup>192</sup> Para el doctor Rafael Ramos Galván, la reforma educativa, los libros de texto gratuitos, la Universidad Pedagógica Nacional, como todo programa escolar, eran esfuerzos loables pero no habían tomado

La blanda respuesta de la SEP a los requerimientos de algunos grupos de derecha, resultado de los propósitos conciliadores del gobierno y de la pública confesión de que los particulares auxiliaban al Estado en el cumplimiento de una función que excedía a sus propios recursos, hizo prever concesiones en algunas parcelas del terreno educativo. En septiembre de 1978 fue creado el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos para dar cubierta legitimadora a la revisión de los programas de enseñanza básica y de los libros de texto gratuitos. Se corrigieron algunas fallas de los textos del sexenio anterior y, al mismo tiempo, aduciendo motivos “técnicos”, también se suprimieron los elementos más irritantes a las “buenas conciencias” de los sectores de derecha, así como aquellos que no concordaban con las posiciones de la clase política lopezportillista. En entrevista, Josefina Vázquez vertió la opinión de que los libros de texto recibidos por los estudiantes de educación básica en el ciclo escolar 1979-1980, habían sido mutilados en cuanto a las ilustraciones, fotografías, cartas geográficas, ejercicios didácticos y reproducciones de obras de arte, y tales supresiones iban a limitar el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales. A juicio de quien coordinó la elaboración original del material de enseñanza modificado, los cortes realizados fueron “espantosos” porque las ilustraciones no eran mero adorno, sino fuente de información artística, histórica y social para ampliar el panorama educativo de los alumnos. Asimismo, consideró un desacierto las alteraciones del contenido, la

---

suficientemente en cuenta los factores económicos y sociales que podían incidir en su éxito o en su fracaso. La desnutrición, comentó el especialista, no se daba como fenómeno biológico aislado y era preferible hablar de “desnutrición social” para englobar en la misma expresión la física, la económica y la psicológica. En quien padecía de desnutrición concurrían diversos factores: falta de escolaridad de ambos padres, desocupación, hábitat hostil, actitudes negativas de los padres ante el crecimiento de los hijos. Los elementos señalados conformaban, entre otros, la situación de “deprivación social” en la que se encontraban, en diferentes grados, el 60% de los mexicanos. Tres eran las principales características de los “débiles sociales”: aislamiento por falta de comunicación material y mental, susceptibilidad a agresiones ambientales, infecciosas, emocionales y económicas, e incapacidad de previsión (vivían al día y les era imposible ahorrar para enfrentar circunstancias adversas). Con base en lo especificado, el doctor Ramos Galván aseguraba que la desnutrición y el bajo rendimiento intelectual – de lo cual hablaba en parte la deserción escolar de primaria del 52%, egreso del sexto grado en el medio rural del 10%, promedio general de escolaridad de tres años y egreso de estudios profesionales del 1% -, debían verse como consecuencias del estado de “deprivación social”. Rafael Rodríguez Castañeda, “El país: 90% de esclavos ante 10% de amos. La educación vencida por la desnutrición”, en *Proceso*, número 159, México, 19 de noviembre de 1979, pp. 12-16. También véase: Samuel Máynez Puente, “Camino al desastre”, en *Proceso*, número 163, México, 17 de diciembre de 1979, p. 38.



reducción del tamaño de la letra y la disminución de 80 páginas en el libro de Ciencias Sociales de cuarto año y de 46 en el de quinto.<sup>193</sup>

Más atinada pareció la entrega, en el ciclo 1980-1981, de un solo libro de texto para primer año y otro para segundo, cuya edición formaba parte del plan globalizador fundamentado en la idea de que el alumno se encontraba en una etapa perceptiva en la cual captaba los fenómenos existentes de manera general, no de forma parcializada en materias y áreas. Los libros integrados pretendían proporcionar una educación integral en los aspectos afectivo, psicomotor y cognitivo que conformaban la personalidad del niño al iniciar su educación primaria. Bajo premisas psicológicas se introdujo el libro recortable que podía ser “destruido” a efecto de que los escolares más pequeños pudieran ejercitar habilidades manuales.<sup>194</sup>

Las modificaciones a los textos gratuitos planteadas como pura acción técnica y didáctica, en realidad también tenían un fuerte componente ideológico, pues el material educativo representaba para casi 14 millones de niños un factor muy importante en la construcción básica de su imagen del conocimiento y de la realidad social. Además, las rectificaciones constituían un acto político de quienes decidían el perfil futuro de los procesos ideológicos y de la cultura nacional. La decisión de lo que era necesario modificar y de lo que se debía conservar exigía una evaluación rigurosa y un debate amplio que no se verificaron por la vía de los hechos. Ante esa situación se alzaron algunas voces para denunciar el carácter tecnócrata de las disposiciones y echar de menos, dado el alcance político e ideológico de las modificaciones, la participación comprometida de núcleos magisteriales y la intervención profesional de sectores de la comunidad de especialistas educativos y de las áreas del conocimiento científico y social.<sup>195</sup>

Por otra parte, seguía reconociéndose que los libros de texto gratuitos no encontraban aplicación más eficaz dada la pobreza del medio escolar, la

---

<sup>193</sup> Amalia Frías Santillán, “Los libros de texto gratuitos, mutilados y con datos obsoletos”, en *Uno más uno*, México, 8 de julio de 1979, p. 1, 4.

<sup>194</sup> María Guadalupe Macías, “El nuevo texto gratuito forma parte del programa globalizado”, en *El Día*, México, 3 de enero de 1980, p. 10.

<sup>195</sup> Olac Fuentes Molinar, “¿A qué le tiran?: reforma al texto gratuito”, en *Uno más uno*, México, 8 de enero de 1980, p. 6; Olac Fuentes Molinar, “Texto gratuito: riesgos de la reforma”, en *Uno más uno*, México, 15 de enero de 1980, p. 4.

abundante cantidad de alumnos en cada grupo, la carencia de tiempo de los docentes para preparar clases y profundizar en los conocimientos respectivos y la organización autoritaria de la escuela. En el aspecto didáctico todos los textos requerían de un profundo análisis de modo que fueran confrontados con la práctica escolar y no sólo mediante estudios de gabinete o desde una parcela especializada de la pedagogía. Aunque las autoridades educativas insistían en la necesidad de escuchar directamente la voz de los maestros no garantizaban que sus opiniones fueran incorporadas. Desde la aparición de los libros de texto fueron recurrentes las exhortaciones a los profesores para que externaran sus opiniones, pero los docentes se cansaron de externar juicios sin efecto alguno. Si los comentarios y sugerencias no fluían significativamente hacia la SEP, hubiera sido indispensable convocar a reuniones por centro de trabajo dedicadas al análisis de los textos para que tanto maestros como padres de familia pudieran manifestarse al respecto.

Otro reclamo no atendido fue la revisión de la composición y funcionamiento de la *Conaliteg*, integrada por un presidente, un secretario general, seis vocales, doce colaboradores pedagógicos y cinco representantes de la opinión pública. Se sugería incorporar como vocales a profesores y padres de familia, y en cuanto a los llamados representantes de la “opinión pública”, en vez de limitarse a incluir voceros de algunos periódicos de la capital, se planteaba llamar a participar a sindicatos, organizaciones culturales y políticas. También se proponía aumentar el número de colaboradores pedagógicos cuya designación debía ser más representativa de la actividad educativa real, cotidiana. El asunto de los libros de texto gratuitos entendido como elemento importantísimo en la formación de millones de futuros ciudadanos, reclamaba su apertura a todas las corrientes de opinión del país.<sup>196</sup>

Durante este periodo el sistema educativo nacional mostró serias inconsistencias, muchas de las cuales eran efecto de una política educativa atenta a coyunturas y a urgencias del momento, ocupada en reformas relativamente secundarias y poco dispuesta a plantear a fondo los problemas. Era evidente una

---

<sup>196</sup> Iván García Solís, “Nueva discusión sobre libros de texto”, *El Día*, México, 12 de enero de 1980, p. 25.

enorme incongruencia entre la velocidad con que avanzaban tanto la modernización económica como la transformación de la sociedad, y la lentitud con la cual el sistema escolar elevaba la cultura básica de la población. Desde tres décadas atrás se arrastraba un índice irreducible de 6 millones de adultos analfabetas y una escolaridad promedio de 3.6 grados que prosperaba al desesperante ritmo de un grado cada ocho años aproximadamente. La dinámica del sistema escolar reforzaba las desigualdades sociales haciendo que vastos sectores de la población no alcanzaran a recibir la preparación mínima requerida para ocupar empleos productivos; en tanto, la formación conseguida por una minoría excedía en muchas ocasiones los requerimientos de los oficios que desempeñaban. La injusta polarización social a la cual contribuía la organización educativa era incongruente con la estructura del mercado de trabajo y contravenía la premisa social de retribución meritocrática.<sup>197</sup>

El sistema de enseñanza, concentrado en atender a poco más de la mitad de los niños en edad escolar, era inoperante para el más extenso propósito de educar a la población en su conjunto. El modelo de escuela en México desarrollaba de modo secundario o accesorio sus funciones de enseñar a leer y pensar a la población, de brindar mayores oportunidades de instrucción y de estimular la capacidad de crítica. Además, la información y los valores contenidos en los mensajes lanzados por los medios de comunicación masiva, en especial por la televisión, eran ajenos o iban en sentido opuesto a los objetivos manifiestos de la empresa educativa oficial.

### **2. 1. 3 Crisis de la educación y libros de texto en el sexenio de MMH**

El gobierno encabezado por Miguel de la Madrid recibió el poder dos meses después de nacionalizada la banca bajo condiciones de severa crisis económica. Según el discurso oficial, el país sufría un colapso financiero y, pese al desequilibrio de balanza de pagos y presupuestal, la inflación, la pérdida del crédito externo y de la confianza interna de los inversionistas, no había orientación o imposición del FMI en la gestión económica del país. Los problemas

---

<sup>197</sup> Pablo Latapí, “Cuatro absurdos del sistema educativo”, en *Proceso*, número 61, México, 2 de enero de 1978, pp. 31-32.

estructurales reconocidos giraban en torno a la incompetencia de la producción mexicana orientada al mercado interno y al internacional, cuyas raíces se identificaron en el excesivo proteccionismo industrial y la obstrucción al libre juego mercantil como dispositivo de asignación de recursos y de presión para el avance tecnológico y productivo. Otras causas percibidas del desbarajuste económico eran la baja en los precios de las exportaciones mexicanas, el alza de las tasas de interés por el servicio de la deuda y, sobre todo, la corrupción y el dispendio del gobierno anterior.<sup>198</sup> Para los responsables de la conducción de la economía en los difíciles momentos por los que atravesaba, las condiciones, aunque graves, no eran desesperadas y, con disciplina, ordenamiento riguroso y renovación moral, era posible salir de la postración.

En contradicción con lo afirmado en el plano discursivo, durante el sexenio de De la Madrid los objetivos y medidas de política económica tuvieron por marco de referencia los acuerdos con el FMI y con el conjunto de acreedores internacionales. Esto fue posible debido a que el grupo en el poder confiaba ciegamente en las supuestas bondades de los remedios prescritos. Los planes diseñados contemplaron ortodoxas estrategias de corte liberal: adecuación de la economía al ejercicio pleno del capitalismo competitivo, reducción de la presencia del Estado acompañada del estímulo a la iniciativa privada para que ocupara el mayor espacio económico posible, saneamiento de las finanzas públicas, menores restricciones a las inversiones extranjeras directas y pagar a toda costa intereses y amortizaciones de la deuda externa, a fin de obtener nuevos fondos para sostener la producción.<sup>199</sup>

La drástica reducción de los salarios fue pieza central de la política de austeridad para contraer la demanda interna en el combate a la inflación, que en

---

<sup>198</sup> Héctor Aguilar Camín, *Después de milagro*, México, Ediciones Cal y Arena, 1990, pp. 28-30.

<sup>199</sup> El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 planteó orientaciones similares. Conservar las instituciones políticas, vencer la crisis producida por el choque petrolero de 1982, recuperar la capacidad de crecimiento por la vía de exportaciones no petroleras, ingreso de México al GATT, eliminar subsidios y revertir precios rurales y urbanos, fueron otras tantas medidas “de choque” dirigidas a sortear la crisis. “Plan Nacional de Desarrollo”, en Presidencia de la República, *El gobierno mexicano*, México, Dirección General de Comunicación Social, mayo de 1983, pp. 19-22.

sus peores momentos (1983-84) llegó a más de 140%.<sup>200</sup> Junto con el abatimiento salarial se deterioraron las condiciones de salud, educación y vivienda de la mayor parte de la población. Entre 1982 y 1985 la administración de Miguel de la Madrid destinó alrededor del 3.5% del PIB al gasto social, uno de los más bajos de América Latina.<sup>201</sup>

En el sexenio 1982-88 el país vivió una superficial moralización de la política –reducida prácticamente al encarcelamiento de dos figuras simbólicas: el ex director de PEMEX Jorge Díaz Serrano y el ex director de la policía, Arturo Durazo Moreno–, una incipiente descentralización administrada desde el centro, una creciente planificación tecnocrática y un obcecado impedimento del libre juego democrático en elecciones estatales y federales. Pero sobre todo se recuerdan las consecuencias de una falta de respuesta oportuna y eficaz del gobierno ante desastres como el del terremoto del 19 de septiembre de 1985.<sup>202</sup>

La incapacidad del grupo en el poder de combatir a fondo las causas de la crisis y el compromiso por afinidad ideológica de muchos funcionarios públicos con la perspectiva empresarial, animaron el discurso oficial que atribuyó al *populismo* la deficiencia fundamental de la política gubernamental. La confusa noción de *populismo*, a la cual se le dotó de un cariz denostativo, fue empleada para barrer el componente político que prestaba cierta atención a las demandas populares y para demoler las pocas instituciones que sostenían en pie los remanentes del “Estado benefactor”. Los desaciertos político-económicos y la ostensible corrupción en los dos sexenios anteriores habían acarreado al presidencialismo un fuerte desprestigio, principalmente a los ojos de la iniciativa privada y de los sectores medios de la sociedad. Tanto por coincidencia ideológica como para resarcir en algo la estropeada imagen presidencial, el gobierno de De la Madrid

---

<sup>200</sup> El derrumbe de las percepciones de la mayoría de los mexicanos aproximadamente en un 45% se complementó con la desocupación abierta y subocupación. El aumento de los precios de los alimentos tuvo efectos devastadores. De acuerdo con la FAO, en la década de los ochenta tuvo lugar en México una contracción del consumo *per capita* de proteínas y calorías hasta en un 20%. José I. Casar y Jaime Ríos, “Una visión de conjunto”, en: Carlos Tello (coordinador), *México: Informe sobre la crisis (1982-1986)*, México, UNAM, 1989, p. 107.

<sup>201</sup> Sergio de la Peña, “La crisis de los ochentas y sus consecuencias sociales”, en: Américo Saldívar y otros (compiladores), *Estructura económica y social de México*, México, Ediciones Quinto Sol, 1988, p. 259.

<sup>202</sup> Enrique Krauze, *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets editores, 2002, pp. 439-448.

acogió el enfoque *anti-populista* de la derecha.<sup>203</sup> Sin embargo, la línea programática sexenal, coincidente con las demandas de los grupos sociales medios de imponer límites a la autoridad e intervencionismo del Estado, de control de las demandas populares y defensa de la propiedad privada, no logró superar el descontento ni la apatía hacia las grandes cuestiones públicas.

La política anticrisis colocó a la educación en situación contradictoria. Por un lado, Miguel de la Madrid ofreció hacer de ella una prioridad de gobierno, y el titular de la SEP, Jesús Reyes Heróles, propuso llevar adelante una “revolución educativa”.<sup>204</sup> Por otro, las estadísticas revelaban que el gasto en materia educativa tendía a disminuir considerablemente.<sup>205</sup> Los contornos de un proyecto educativo que podría etiquetarse de “revolucionario”, fueron delineados en un diagnóstico oficial en términos de atender a una población escolar de 20.1 millones en edad de 6 a 17 años, de proporcionar educación básica completa a 30 millones de adultos, de impulsar vigorosos programas para abatir la deserción de la escuela primaria calculada en 400 mil niños y el bajo índice de eficiencia terminal estimado en 45%. El combate eficaz al abandono de los planteles escolares por los niños, cuyas causas eran de carácter socioeconómico, implicaba asegurar el derecho al trabajo de la población, establecer un sistema nacional de

---

<sup>203</sup> Carlos Pereyra, “Efectos políticos de la crisis”, en Pablo González Casanova y Héctor Aguilar Camín (coordinadores), *México ante la crisis. El impacto social y cultural / Las alternativas*, México, Siglo XXI Editores, 1985, p. 215.

<sup>204</sup> El presidente De la Madrid, en su segundo informe de gobierno, definió la Revolución Educativa como “...un proceso continuo de cambios o modificaciones cuantitativos, sucesivos, encaminados a transformar la escuela, la enseñanza y la investigación, acrecentándolas, mejorándolas y renovándolas y, sobre todo, integrándolas en un sistema coherente”. Miguel de la Madrid Hurtado, “II Informe de gobierno, 1º de septiembre de 1984”, en: Presidencia de la República, *El gobierno mexicano*, México, Dirección General de Comunicación Social, septiembre de 1984, p. 40. Asimismo, el Secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles, a pregunta expresa de por qué se llamaba Revolución Educativa a los planes de gobierno en la materia, respondió: “la falta de fe y emoción es el principal problema de la educación en México, por lo cual se planteó una revolución consistente en un proceso de aceleración y transformación del sistema escolar, en una serie de instrumentos y objetos que pretenden hacer frente a la crisis educativa; tal denominación obedece a que se intenta tocar los problemas desde su raíz. La Revolución Educativa es un proceso (...) que de realizarse transformará la estructura educativa en sus niveles, en los contenidos y métodos y sistemas de enseñanza y en los apoyos didácticos y culturales”. Jesús Reyes Heróles, *Educación para construir una sociedad mejor*, volumen I, México, SEP, 1985, pp. 279, 280.

<sup>205</sup> El servicio de la deuda nacional pasó de 18% a 49% del gasto federal y con ello se canceló toda posibilidad de ampliación del sistema educativo. De igual modo, para 1987 la educación había perdido el 35% del financiamiento del cual disponía al comenzar el sexenio. Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, volumen V, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1998, p. 475.

servicios para estudiantes y satisfacer las necesidades generales básicas de los sectores sociales marginados.<sup>206</sup> Un programa educativo de esa naturaleza, que requería organización y recursos económicos indispensables, estuvo alejado del alcance del presupuesto del gobierno sexenal en turno. Por el contrario, la política restrictiva del gasto social impuso un régimen de austeridad al sector educativo tradicionalmente urgido de recursos suficientes para desempeñar cabalmente su misión.

Durante la crisis de los ochenta fue notorio el descenso progresivo de las tasas de expansión del sistema educativo. Esa década sólo la mitad de los niños terminaba la primaria, el porcentaje del PIB destinado a la educación disminuyó en dos puntos (de 5.3% en 1981 a 3.3% en 1988), se cancelaron los programas para abatir el rezago y dar mantenimiento a las escuelas, se estancó la evolución de la matrícula en las escuelas normales y se registraron deserciones de maestros a consecuencia de los bajos salarios.<sup>207</sup> El descenso de la participación gubernamental en la composición del gasto educativo, contrastaba con la de los particulares, quienes elevaron sus aportaciones hasta alcanzar casi el 10% del egreso total en el sector. No obstante, desde la perspectiva crítica de Olac Fuentes, la mayor penuria radicaba en el vacío de ideas pedagógicas, en la inercia del sistema educativo mexicano desprovisto de sentido como productor de experiencias formativas. Ninguno de los actores de la política educativa, como la burocracia de origen normalista instalada en puestos de mando de la SEP, los líderes sindicales de Vanguardia Revolucionaria o el magisterio disidente agrupado en la CNTE, logró aportar soluciones viables para renovar la educación.<sup>208</sup>

La idea de descentralización o la devolución de los servicios educativos al control local de estados y municipios, fue el mayor reto sexenal planteado por

---

<sup>206</sup> *Necesidades esenciales de México, 2. Educación*, México, Coplamar–Siglo XXI, 1982, pp. 26-27, 40-42.

<sup>207</sup> A lo largo del sexenio el salario de los profesores se erosionó constantemente, de tal forma que en 1988 tenía casi el 50% de su valor detectado en 1981. La pérdida del ingreso además dio origen a prácticas de supervivencia, como dedicarse al comercio, doblar turnos o ejercer el oficio de taxista; además, la situación se acompañó de un extendido ambiente de irritación e indiferencia. Olac Fuentes Molinar, “Cuatro facetas del sistema educativo que nos legó el sexenio de la crisis”, en *La Jornada*, México, 6 de enero de 1989, pp. 1, 15.

<sup>208</sup> Olac Fuentes Molinar, “Educación: territorio devastado”, en *Cero en conducta*, año 3, número 13 / 14, México, junio-octubre de 1988, pp. 56-59; Olac Fuentes Molinar, “El acceso a la escolaridad en México” en *Cuadernos políticos*, número 58, México, Ediciones Era, octubre-diciembre de 1989, pp. 10-13.

Jesús Reyes Heróles y, a su muerte, por Miguel González Avelar, su sucesor al frente de la SEP. La propuesta que finalmente no estableció cambios más allá de la regulación de servicios ya existentes, surgió de la necesidad de agilizar el funcionamiento del sistema educativo nacional y de la intención de debilitar a la poderosa organización del SNTE. El anuncio de una descentralización sin dar los pasos técnicos y logísticos que tal medida requería, se redujo a una desconcentración administrativa que prácticamente nada devolvió a las autoridades locales y sólo redistribuyó dentro del mismo aparato gubernamental el poder de decisión sobre los procesos escolares. El intento descentralizador obedeció no tanto al propósito de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino a una estrategia de dispersión para aliviar tensiones y hostilidades que podían agravarse en tiempos de crisis. De acuerdo con esta lógica, se prefería circunscribir localmente las discrepancias y evitar su generalización, lo cual podía ser clave en el manejo político de los conflictos surgidos principalmente del ámbito sindical.<sup>209</sup>

En la conducción política del sistema escolar las burocracias de la SEP y del SNTE trabaron una convivencia simbiótica. El sindicato de maestros no era sólo una entidad ocupada de asuntos laborales, sino que también interfería en asuntos relativos a la gestión educativa. Su influencia era perceptible en la creación y distribución de plazas, así como en la determinación de políticas referentes al nombramiento de directores de escuela, inspectores, funcionarios de educación normalista e, inclusive, de autoridades educativas estatales y federales. El importante poder político del SNTE, que agremiaba a más de un millón de profesores, se revelaba en la cuota de puestos administrativos y de elección popular (diputados locales y federales, presidentes municipales y gobernadores) que recibían los dirigentes sindicales. A cambio, el sindicato jugaba el doble papel de estructura de control sobre el magisterio, a fin de mantener dentro de los límites impuestos por la política económica estatal las solicitudes de incremento salarial y de maquinaria electoral promotora del voto de candidatos priístas.<sup>210</sup>

---

<sup>209</sup> Varios autores, "Cuestionario. Al paso de la política educativa", en *Nexos*, número 84, México, diciembre de 1984, pp. 26-28.

<sup>210</sup> Olac Fuentes Molinar, *Educación y política en México*, México, Editorial Nueva Imagen, 1987, pp. 95-97.



El sistema vertical de decisiones, sustentado más en una red de complicidades que en una comunidad de convicciones, fue cuestionado por oleadas crecientes de maestros que levantaron sus reivindicaciones y exigieron la democratización del gremio. Durante la crisis económica de los ochenta, el deterioro de las condiciones de vida de los profesores de educación básica llevó a que sus inconformidades y reclamos desembocaran en frecuentes conflictos políticos y sindicales. Los paros y marchas de 1981, 1986 y 1989 puso en evidencia la fragilidad del control gremial sostenido por una alianza corporativa que, aunque parecía no resistir, finalmente pudo reponerse a las presiones de renovación impuestas por las condiciones de crisis.<sup>211</sup>

Las abundantes notas declarativas de funcionarios de la SEP considerando al maestro como pieza clave para mejorar la calidad de la educación tropezaban con la inexistencia de un programa de formación que diera respuesta al problema de la identidad profesional del magisterio y con las bajas percepciones salariales. El mayor equívoco en que incurrían las autoridades educativas consistía en sobreestimar los efectos de la formación escolar en los profesores, sin vincular su desempeño con las condiciones de la práctica docente. Esto es, predominaba el criterio academicista y voluntarista según el cual la labor y trayectoria del maestro dependían exclusivamente de su determinación personal, de sus capacidades intelectuales y de su saber. Sin caer en el extremo de anular la presencia de tales factores en el desempeño magisterial, era indispensable reconocer la dimensión institucional (normas, hábitos y costumbres) y las tradiciones pedagógicas (didácticas, administrativas y sindicales) que regulaban y enmarcaban

---

<sup>211</sup> La persistente demanda de incrementos salariales y de nuevas plazas, junto a las protestas por los amagos de descentralización percibidos como amenaza a la unidad del sindicato, abrieron cauce a la disidencia representada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la cual quedó focalizada en algunos estados de la república. La dirección general del SNTE, monopolizada por mucho tiempo por el grupo de Vanguardia Revolucionaria, pasó en 1988 a manos de Elba Esther Gordillo. La carrera de la lideresa se inició en enero de 1973, cuando Carlos Jonguitud pronunció aquella colorida frase del folclor político mexicano: “tráiganme a esa flaca”, pues la entonces delegada por Nezahualcóyotl había osado rebatir en público sus argumentos. Bajo la protección del líder en turno se proyectó el ascenso de la profesora Gordillo: coordinadora de finanzas del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, senadora suplente, secretaria del CEN del PRI y diputada en dos ocasiones. En septiembre de 1987, presidiendo la Cámara de Diputados, dio contestación al V Informe de Gobierno de Miguel de la Madrid. La actividad de la lideresa chiapaneca al frente del SNTE reveló una singular habilidad para adecuar las tareas del sindicato a la transición política del país. Véase: Pablo Latapí, “El aula en disputa”, en *El México que hemos sido*, en *Proceso*, edición especial de aniversario, México, noviembre de 2001, p. 102.

cotidianamente la práctica de los maestros. Desde esta perspectiva, elevar los estudios normalistas al nivel de licenciatura y el planteamiento de una nueva formación docente, constituían medidas parciales de cuestionable eficacia a futuro dado que seguirían sin alterarse las condiciones institucionales y el ambiente educativo que envolvían la actividad magisterial.<sup>212</sup>

A principios de 1983 el gobierno creó el fideicomiso por el cual se erigió la Comisión para la Defensa del Idioma Español. En opinión de su presidente, Luis Fernando Lara, la perspectiva de que la lengua estaba ligada a las bellas artes y era patrimonio de una élite, desembocó en la postura del “purismo” que suponía la existencia tanto de un estado ideal del idioma como de literatos y lingüistas aislados de la realidad social. Frente a la tradición que privilegiaba la existencia de una autoridad incontestada procedente de España, era indispensable elaborar obras lexicográficas del español hablado en México a fin de cuidarlo, cultivarlo y promoverlo. Para incluir palabras en el diccionario encomendado a la comisión se aplicaron los criterios de procesar una lista estadística de vocabulario fundamental y seleccionar los vocablos más frecuentemente utilizados en los libros de texto gratuitos. La técnica empleada en el levantamiento de datos y la urgencia de educar la lengua para que los ciudadanos comprendieran las noticias de los periódicos, inhibieron la inserción de groserías en la preparación del Diccionario del Español de México.<sup>213</sup>

La derecha tradicional, incluidos empresarios, clero y organizaciones civiles, prolongó sus endémicas batallas contra la política educativa del gobierno. Desde el fondo de sus propios intereses, seguían viendo en las autoridades de la SEP cerrazón, inflexibilidad, agresiones sistemáticas contra la enseñanza privada y colusión con grupos izquierdistas infiltrados que deseaban orientar el sistema educativo con base en esquemas socialistas. Algunas de sus consideraciones fueron reiteradas al intentar establecer lo que bautizaron “Día de la Libertad de Enseñanza”, el 7 de abril de 1984. La UNPF, la *Coparmex* y la Alianza Nacional para la Defensa de la Familia y de la Educación Particular, criticaron la

---

<sup>212</sup> Varios autores, “Cuestionario. Al paso de la política educativa”, en *op. cit.*, pp. 24-25.

<sup>213</sup> Miguel Ángel Flores, “Con el lingüista Lara: el Diccionario del Español en México rompe el esquema de autoridad peninsular”, en *Proceso*, número 325, México, 24 de enero de 1983, pp. 56-57.

indescifrable “revolución educativa” de Reyes Heróles y la iniciativa presidencial de elevar a licenciatura la educación normal aumentando el tiempo de escolaridad. Desde su perspectiva, esa no era la ruta para mejorar la calidad educativa y conminaban a mirar los problemas del sistema escolar en el propio gobierno que utilizaba la educación como instrumento político y permitía toda clase de corruptelas dentro del sindicato de maestros.<sup>214</sup>

El vocero de la UNPF, José Ruiz de Chávez, puntualizó las opiniones y afanes de quienes convocaron a celebrar el “Día de la Libertad de Enseñanza”, cuyo inventario había sido reiterado por décadas: la educación sin ser obligatoriamente religiosa o laica debía ajustarse a las convicciones de los padres de familia para que hubiera continuidad entre lo que se aprendía en el hogar y lo que se enseñaba en la escuela; la educación institucionalizada debía tener un fuerte contenido ético y de valores humanos; la escuela no debía ser un instrumento de lucha de clases, sino de solidaridad y de preservación de la auténtica cultura nacional; respeto a los colegios privados que eran una opción de “libertad”; apoyo a los padres de familia haciendo deducibles los gastos educativos; los libros de texto gratuitos coartaban la libertad de los padres para educar a sus hijos, eran fuente de enseñanza marxista e introducían odio a los mexicanos desde pequeños.<sup>215</sup>

Carlos Monsiváis, con agudo y mordaz estilo, mostró los propósitos latentes en los designios de política educativa de la derecha mexicana: convertir consignas en lemas publicitarios guiados por la intuición de que el inconsciente colectivo se identifica con el catálogo de repeticiones; ensalzar los alcances virtuosos de las escuelas privadas –aunque ellas seguían sin generar los ejércitos de perfección ofrecidos–, para denigrar con gestos exagerados los productos de las escuelas públicas; afirmar, sin aportar pruebas concluyentes, que los libros de texto gratuitos imponían una concepción del universo y de la vida pansexualista, atea y filomarxista, lo cual era falso pero muy conmovedor; calumniar al Estado mexicano

---

<sup>214</sup> Carlos Acosta Córdova, “Con una jornada nacional, la derecha arrecia su ofensiva contra la guía educativa del Estado”, en *Proceso*, número 389, México, 16 de abril de 1984, pp. 10-11.

<sup>215</sup> “La libertad de enseñanza: derecho a decidir por los hijos”, en *Proceso*, número 390, México, 23 de abril de 1984, pp. 22-23.

acusándolo de auspiciar la lucha de clases, cuando en realidad seguía siendo constructor y reforzador del capitalismo real en México (tal embuste llevaba dedicatoria a los tecnócratas para hacerlos dóciles a sus quejas); dar el nombre de "libertad de enseñanza" al proyecto de la derecha descubría sus finalidades: elevar el culto al capitalismo mexicano a la altura de una formación moral y cultural, sacralizar el sometimiento de las mayorías y convertir la resignación en herencia genética.<sup>216</sup> En el contenido de esta argumentación se percibe la inconsistencia de la postura de la derecha mexicana muy reverente de la libertad de enseñanza pero que, al carecer de un proyecto escolar alternativo que incluyera los segmentos público y privado, se mostraba incapaz de aclarar con rigor qué tipo de educación demandaba y evidenciaba sus intereses clasistas.

Poco antes de su muerte, Reyes Heróles encargó a un grupo de investigadores adscritos a la Dirección de Métodos y Contenidos de la SEP la elaboración de un diagnóstico de los programas de estudio de la educación primaria y de los libros de texto gratuitos. En el informe de la comisión, filtrado a la prensa tres años después del fallecimiento del Secretario de Educación, ocurrido en marzo de 1985, se expresaban una serie de consideraciones dignas de tomarse en cuenta para una posible renovación del material de enseñanza de las Ciencias Sociales: el desequilibrio en el tratamiento de cada una de las disciplinas que las integraban (historia, economía, sociología, antropología y ciencias políticas), pues era ostensible el predominio de la primera como eje discursivo; el enfoque dado al tratamiento de los temas históricos, que en algunos casos pretendía ser marxista, quedaba al nivel de la terminología, lo cual desvirtuaba la concepción interpretativa que se quería adoptar; el tratamiento de la historia de México era predominantemente descriptivo y anecdótico, y en el caso del libro de cuarto grado se presentaba a los niños un conjunto de situaciones y datos, algunos irrelevantes, en lugar de aportar elementos que les permitieran entender e interesarse por manifestaciones culturales formativas de la identidad nacional; el rompimiento frecuente de la secuencia de los contenidos y pasar bruscamente de una época a otra, dificultaba a los alumnos ubicar correctamente los

---

<sup>216</sup> *Idem.*

acontecimientos en el tiempo; y los temas desarrollados no apoyaban suficientemente los objetivos del programa.<sup>217</sup>

La última recomendación del informe, reestructurar a fondo los libros de texto de Ciencias Sociales a fin de cumplir con el propósito para el que fueron creados, no llegó a concretarse. El deceso de Reyes Heróles, el recorte presupuestal a la SEP y la supresión de la Dirección General de Contenidos y Métodos, truncó no sólo la reforma de dicho material de enseñanza sino también el proyecto de educación básica de diez años. Con Miguel González Avelar como titular de la SEP, los textos de Ciencias Sociales, salvo la actualización de fechas e información relativa a la población y la ecología, siguieron siendo los mismos que fueron objeto de escrutinio en el informe entregado a su antecesor.

La crisis económica por la que atravesó el país a mediados de los años ochenta, traducida en poda de recursos financieros en la SEP, hizo temer la aplicación de la medida de otorgar los libros de texto gratuitos en calidad de préstamo. El rumor de que las autoridades educativas accederían a dar ese viraje en el manejo de los materiales de enseñanza, obedecía al interés de amortiguar en algo la erogación de 7,435 millones de pesos, originalmente destinada a la edición de 93 millones de libros. La medida finalmente no se llevó a la práctica, pese a que ésta ya se había echado a andar en el estado de México y a que se había emprendido una campaña publicitaria de radio y televisión para sensibilizar a la población. Lo que sí fue un hecho consumado fue el despido de empleados del área de contenidos y métodos de la SEP, donde se elaboraban los textos escolares, lo cual truncó, como se dijo, su actualización. En la renuncia de Arturo Vázquez Jiménez, ex titular de la Dirección de Planeación, también desaparecida a la llegada del secretario González Avelar, se enfatizó que la transferencia de la responsabilidad de investigación y elaboraciones de planes y programas de estudio y del contenido de los libros de texto, a personal que se encontraba

---

<sup>217</sup> Homero Campa, “Un informe a Reyes Heróles proponía ya correcciones al libro gratuito, que sigue igual”, en *Proceso*, número 603, México, 23 de mayo de 1988, p. 21.

desempeñando otro tipo de actividades dentro de la dependencia implicaba perder la continuidad de acciones y el alcance de las metas de la educación nacional.<sup>218</sup>

La disminución del gasto educativo, aunada a las presiones de la UNPF y de la Cámara Nacional de la Industria Editorial, frenaron la edición de los libros de texto gratuitos para la enseñanza media, la cual fue concebida también por Reyes Heróles como un proyecto paralelo a la educación básica de diez años, que integraría preescolar, primaria y secundaria en un solo ciclo. Primero se pensó que los textos fueran gratuitos; después, que compitieran en el mercado, a bajos precios; finalmente quedaron en libros de consulta. Desde septiembre de 1988 quedaron a disposición en las bibliotecas públicas doce títulos de libros para secundaria. Según informó el secretario González Avelar, se habían editado de 150,000 a 175,000 volúmenes y eran una coedición de la SEP y el Fondo de Cultura Económica. El monto asignado para el proyecto rebasó los 500 millones de pesos, aunque sufrió un recorte de 25%. De su elaboración se encargó en un principio la Dirección de Contenidos y Métodos, pero al desaparecer ésta se dejó en manos de especialistas de diferentes instituciones. De los libros de Ciencias Sociales se ocupó un equipo del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México.<sup>219</sup>

En 1988 la *Conaliteg* solicitó un presupuesto de 94,000 millones de pesos, pero la Secretaría de Programación y Presupuesto sólo le entregó 78,000 millones. Ese año, la propia comisión adeudaba a la productora e importadora de papel (*Pipsa*) 19,524 millones, que se sumaban a pedidos no pagados por otros 20,000 millones. La mala situación financiera y los adeudos acumulados hicieron que *Pipsa* decidiera cortar el suministro de papel a la institución encargada de editar 87 millones de ejemplares de libros gratuitos que serían utilizados por los estudiantes de primaria en todo el país. Sin este insumo, pararon tres de las cuatro grandes rotativas con que contaba la *Conaliteg* y se tuvieron que suspender 250 turnos de trabajo. En un informe, el presidente de la Comisión, Javier Wimer

---

<sup>218</sup> Enrique Garay, “La reducción del gasto impedirá que se alcancen las metas educativas”, en *La Jornada*, México, 21 de agosto de 1985, p. 3; Olac Fuentes Molinar, “Una supervivencia no del todo segura”, en *Libros*, Suplemento de *La Jornada*, México, 7 de septiembre de 1985, p. 1.

<sup>219</sup> Homero Campa, “Por falta de dinero dos textos oficiales para secundaria se quedaron en libros de consulta, en bibliotecas”, en *Proceso*, número 602, México, 16 de mayo de 1988, pp. 18-19.

Zambrano, aseveró que los principales problemas de la comisión eran la obsolescencia de la maquinaria y el persistente retraso en la entrega de recursos financieros, lo cual había tenido como consecuencia la irregularidad en el suministro de papel y la amenaza, por parte de la *Pipsa*, de cancelar este servicio.<sup>220</sup>

Mientras el sector privado ansiaba esperanzado el fenecer de los libros de texto oficiales, a los que se había opuesto desde su creación, creía vislumbrar un camino para su proyecto de un "contralibro" de texto, mismo que podría ser publicado y promovido por organismos empresariales, la UNPF y la Confederación de Escuelas Particulares. El proyecto privado incluiría en un primer momento la edición de libros de texto en el área de Ciencias Sociales para tercero, cuarto, quinto y sexto años de primaria; posteriormente, se cubrirían todos los grados y se elaborarían también textos para las áreas de Ciencias Naturales, Matemáticas y Español. La visión de la historia y la ideología de los libros privados, obviamente diferiría de la que se exponía en los textos oficiales. El cuestionamiento empresarial a los libros de texto gratuitos fue una constante en las reuniones sostenidas con ese sector por Carlos Salinas de Gortari durante su campaña como candidato del PRI a la Presidencia de la República.<sup>221</sup>

El 15 de octubre se pagaron 12,597 millones y, aunque se requerían otros 13,000 millones para satisfacer las necesidades de suministro de materias primas, ese mismo día se reanudó la entrega de papel y se normalizó la operación de las rotativas. Superada en lo inmediato la falta de recursos que paralizó a la *Conaliteg*, su director descartó la posibilidad de que el gobierno, en aras de su política de reprivatización, intentara desaparecer o marginar a la comisión en su función de hacer libros de texto, y reiteró que la falta de recursos fue sólo un retraso provocado por la crisis económica y por la irresponsabilidad de pequeños funcionarios. Asimismo, Javier Wimer declaró que la comisión seguiría cumpliendo con su función de coadyuvar a que la educación primaria fuera realmente gratuita,

---

<sup>220</sup> Francisco Ortiz Pinchetti, "La Comisión del texto gratuito adeuda a PIPSA 40,000 millones; paradas tres de sus cuatro rotativas", en *Proceso*, número 625, México, 24 de octubre de 1988, pp. 6-7.

<sup>221</sup> *Idem.*

pese a las presiones de la derecha empresarial y de los libreros a quienes se les escurrían de las manos jugosas ganancias por 850,000 millones de pesos.<sup>222</sup>

La crisis económica de los ochenta puso en evidencia el fracaso del modelo general de desarrollo y del proyecto de educación nacional adosado a él. El fracaso pudo constatarse en el incumplimiento de promesas empeñadas. El esquema desarrollista había faltado a su compromiso de lograr un conjunto de metas deseables: industrialización con democracia, crecimiento económico con precios estables, satisfacción de las necesidades básicas de los grupos sociales más desprotegidos, generación de empleos suficientes y progresiva autonomía nacional. En tanto, el proyecto educativo había fallado en el intento de transformar la escuela en instrumento para combatir desigualdades, palanca para la independencia científica y cultural del país y factor en la construcción de una vigorosa vida democrática. Sólo entonces empezó a cuestionarse la imagen liberadora de la educación, pues se confirmaba que el sistema escolar lejos de eliminar las desigualdades sociales, las agudizaba y reproducía.<sup>223</sup> Las deficiencias educativas retroalimentaron además otra faceta de la crisis: la cultural. La escuela no únicamente entregaba malas cuentas en capacitar productivamente a la población y en proporcionar educación ecológica, física y artística, sino también en la defensa y enriquecimiento de los valores de la cultura nacional de cara a la creciente penetración social de los medios de comunicación masiva, en manos de particulares, que reproducían esquemas no deseables de conducta, muchos de los cuales procedían de la expansiva industria cultural norteamericana.

## **2.2 Los planes y programas de estudio de 1972 y 1977**

A finales de 1970, al iniciar el sexenio del presidente Luis Echeverría en medio de una severa crisis de legitimidad del régimen priísta, se emprendieron acciones para distender el ambiente político. Para tal efecto, el gobierno vio la conveniencia

---

<sup>222</sup> “Crímenes sin culpables” (carta de Javier Wimer), en *Proceso*, número 626, México, 31 de octubre de 1988, pp. 64-65. Homero Campa, “Gran negocio de los libreros, si no hubiera textos gratuitos: Wimer”, en *Proceso*, número 627, México, 7 de noviembre de 1988, pp. 28-29.

<sup>223</sup> Gilberto Guevara Niebla, “La crisis y la educación”, en Pablo González Casanova y Héctor Aguilar Camín (coordinadores), *México ante la crisis. El impacto social y cultural / Las alternativas*, México, Siglo XXI Editores, 1985, pp. 131-133.



de realizar ajustes al modelo de desarrollo promovido durante los tres lustros anteriores. Las decisiones adoptadas tuvieron importantes repercusiones en el papel asignado a la educación, como oferta de ascenso social, dádiva política en la negociación de apoyo de las clases más desprotegidas suburbanas y rurales, y legitimación ideológica del propio gobierno. En virtud de la reforma educativa del periodo 1970-1976, que planteaba corregir el rumbo del régimen precedente, se llevó a cabo una modificación de métodos y contenidos de la enseñanza, enfatizando su relación con la producción y su carácter nacionalista. Asimismo, se consideró a la escuela como institución democratizadora, impulsora del valor de la apertura y factor de movilización social.<sup>224</sup>

En 1971, a solicitud de la SEP, el *Conalste* integró varias comisiones para diseñar nuevos planes y programas de estudio, los cuales estarían sustentados en cuatro directrices formuladas a partir de una consulta a algunos sectores del magisterio nacional.<sup>225</sup> De los objetivos generales planteados para la reforma de los contenidos educativos de la escuela primaria, ninguno hacía referencia al mexicano o a lo mexicano, como sí ocurría en los planes de estudio de 1957 y 1960. En esta ocasión, la tónica fue hablar de un educando general y abstracto que aprendiera a aprender y adquiriera capacidad de reflexión crítica, de reorientar la educación para que recobrara su esencia liberadora, democrática, popular y nacionalista.

En la presentación de estos planes y programas de estudio, dados a conocer a principios de 1972, el secretario de Educación Pública, ingeniero Víctor Bravo Ahuja, expresó que su diseño era resultado tanto de un análisis de las necesidades del desarrollo físico, intelectual, emocional y de adaptación social del

---

<sup>224</sup> Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, *op. cit.*, pp. 57-61; Jaime Castrejón Díez y Carlos Romero Panisio, *Sobre el pensamiento educativo del actual régimen*, México, SEP, 1971, SepSetentas 162, pp. 159-165.

<sup>225</sup> Las cuatro directrices que se consideraron fundamentales para la reforma educativa en 1971, fueron: elaborar un nuevo plan de estudios y programas de aprendizaje más acordes con la realidad social y económica que se vivía y con los intereses de los educandos; aplicar una metodología pedagógica apartada del verbalismo y de la enseñanza libresca para que los alumnos dejaran de memorizar conceptos y, en cambio, los razonaran y comprendieran; diseñar el contenido de nuevos libros de texto para facilitar la enseñanza y transmitir el pensamiento científico contemporáneo conforme a estructuras didácticas actualizadas; revisar los procesos de formación del profesor a fin de promover su actualización pedagógica. Roberto Salcedo Aquino, *op. cit.*, pp. 41-42.

educando, como de los requerimientos de la época y de las previsiones posibles para la vida futura.<sup>226</sup>

El plan de estudio de 1972 se organizó en siete áreas programáticas: cuatro fundamentales (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales), y tres complementarias (Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica). En la reforma de estudios el área de Ciencias Sociales sustituyó a las materias de historia, geografía y civismo, que hasta entonces se enseñaban de manera independiente. Esta reestructuración académica tenía la finalidad de estudiar al hombre como ser social. En el área debían confluír conocimientos de diversas materias integradas en un enfoque interdisciplinario que permitiera una visión global de la sociedad contemporánea.<sup>227</sup>

Tanto los objetivos centrales del área de Ciencias Sociales como los respectivos programas se proponían infundir en el educando un espíritu crítico, lograr su integración al grupo social al cual pertenecía mediante el conocimiento de las relaciones que guardaba con otros grupos humanos, y hacerlo participar en la renovación constante de las estructuras de la comunidad.<sup>228</sup> Otras

---

<sup>226</sup> Los cinco criterios que se adoptaron para la elaboración de los planes y programas de 1972, fueron: 1) el carácter permanente de la educación, 2) la actitud científica consistente en la capacidad de observar, registrar, integrar, examinar, revisar, rechazar dogmatismos y desarrollar el sentido crítico, 3) la conciencia histórica necesaria para explicar el presente en función de los cambios del pasado y para prevenir el futuro, 4) la relatividad por la que todo debe verse sujeto a revisión y reelaboración, tanto para la adaptación al cambio permanente como para el desarrollo de la tolerancia, y 5) el acento en que los estudiantes aprendieran a aprender. *Ibid.*, pp. 42-43.

<sup>227</sup> Las disciplinas que debían confluír en el nuevo enfoque de los planes de estudio recorrían toda la gama de los estudios humanísticos y de ciencias sociales. La antropología se hallaba en las constantes referencias a la cultura; la geografía estaba presente a partir del tercer grado como factor que influye en la vida económica y en la solución de problemas específicos; la economía se enseñaría por medio de conceptos como producción, distribución, cambio y consumo; la ciencia política se estudiaría aplicándose al análisis de las formas de gobierno y de la lucha de facciones en busca del poder; la sociología estaba implícita en el diagnóstico de las diferentes formas como se ha organizado el hombre, de las formas de vida rurales y urbanas y del desarrollo de las relaciones humanas; y la historia aparecía al ofrecer al niño las herramientas para comprender el mundo como devenir, producto de la acción humana y causa del presente. Roger Díaz de Cossío, *Sobre la educación y la cultura. Alternativas de cambio*, México, Editorial Trillas, 1978, p. 81.

<sup>228</sup> Para alcanzar tan ambiciosos objetivos se propuso que los programas se desarrollaran de acuerdo con tres criterios: 1) sentido de continuidad inductiva, que iba de lo conocido a lo desconocido, 2) sentido de graduación, que respondía no tanto a la acumulación paulatina de conocimientos, sino a niveles de desarrollo del educando, de conformidad con su proceso de maduración física, intelectual y emocional, y 3) sentido de relatividad, pues se consideraba que no existían verdades eternas y todo conocimiento estaba sujeto a revisión, examen y reelaboración, con lo cual se propiciaría el desarrollo del juicio y de la capacidad creadora del individuo. Mauricio Merino Huerta, *Los libros de Ciencias Sociales y los programas de 1972 y 1978*, en Enrique González Pedrero, *op. cit.*, p. 317.

prescripciones dadas en los programas eran que en primero y segundo grados se introdujera al niño en el estudio de los fenómenos sociales que ocurrían en su entorno inmediato, esto es, en su salón de clases, en su escuela y en su comunidad; que en tercero y cuarto grados se estudiara a México en sus perspectivas rural y urbana, así como en su historia, y que en quinto y sexto grados se dotara a los alumnos de herramientas para analizar el devenir mundial hasta la problemática contemporánea.

Los valores expresados en los planes y programas de estudio de 1972 eran indicativos del grado de optimismo que el gobierno depositaba en la remozada estrategia educativa para disminuir las desigualdades sociales. Al concluir el sexenio y realizar el balance de resultados hubo de reconocer la sobreestimación de los alcances de la escuela como factor de transformación de la realidad y que el propio desarrollo del sistema educativo estuvo condicionado por diversos factores sobre los que no se pudo o no se quiso incidir. Asimismo, las tendencias proclamadas verbalmente tampoco fueron traducidas a líneas congruentes de acción ni a programas con medios adecuados y metas precisas. Por ejemplo, el principal objetivo latente en la reforma de alcanzar una igualdad de oportunidades educativas no fue definido en su significado ni operó como una política programada. No obstante, algunas de las medidas adoptadas favorecieron tal propósito.

La experiencia de la reforma educativa puesta en marcha a partir de 1972 y la preocupación por institucionalizar la evaluación de los contenidos, planes y programas de estudio, dieron la pauta para crear en 1978 el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos (CCME).<sup>229</sup> Este órgano de la SEP estuvo encargado de proponer lineamientos para el análisis y revisión de los contenidos, planes y programas de estudio, métodos educativos y normas técnico-pedagógicas, para el diseño de los libros de texto y otros materiales didácticos y culturales. La creación del nuevo organismo formó parte del programa educativo del Gobierno Federal 1978-1982, implementado por el entonces secretario de

---

<sup>229</sup> Ernesto Meneses Morales (coordinador), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, Vol. V, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1998, p. 56.

educación Fernando Solana, el cual delineó objetivos más funcionales que se tradujeron en 52 programas tendientes a revertir algunos aspectos negativos del aparato escolar.<sup>230</sup>

Del poco más del medio centenar de programas planteados cabe destacar el octavo, concerniente al mejoramiento de los contenidos y métodos educativos. Las metas a corto plazo de este programa eran revisar permanentemente contenidos y métodos de enseñanza, así como implantar nuevos planes y programas educativos en el nivel básico y en la escuela normal. En la justificación del programa se mencionaba la escasa atención prestada en los libros de texto a las características regionales, la necesidad de estrechar vínculos entre contenidos, planes y programas de primaria y secundaria, y la urgencia de preparar sólidamente a los profesores de educación básica. El programa rindió efectos inmediatos con la revisión de los libros de texto y la elaboración de monografías regionales. En septiembre de 1978, luego de consultar a algunos grupos de maestros y de realizar trabajos de evaluación directa, el CCME acordó mantener vigentes los objetivos de la educación primaria del proyecto de 1972, pero de siete aumentó a ocho el número de áreas programáticas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Educación para la Salud. También, se convino en elaborar programas y libros de texto integrados para cada uno de los dos primeros grados y en continuar la enseñanza por áreas del tercero al sexto grados.<sup>231</sup>

Los programas y libros de texto gratuitos de 1978 se apoyaron en los de 1972, y los cambios registrados se concentraron en los métodos de enseñanza, es decir, en las pautas a seguir en el trabajo dentro del aula. Es posible que los profesores hallaran dificultad en seguir el camino para un tratamiento más global de los contenidos de aprendizaje. Sin embargo, no era ésta la primera experiencia de aplicación de un método de enseñanza global, ya que en 1957 se planteó el

---

<sup>230</sup> Los cinco objetivos prioritarios de este conjunto de programas eran: 1) ofrecer educación básica a toda la población, particularmente a la que se hallaba en edad escolar, 2) vincular la educación terminal con el sistema productivo, 3) elevar la calidad de la educación, 4) mejorar la atmósfera cultural, y 5) aumentar la eficiencia del sistema educativo por la vía de la descentralización de los servicios. Véase: SEP, *Memoria 1976 / 1982. I Política Educativa*, México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, 1982, pp. 21-32.

<sup>231</sup> Roberto Salcedo Aquino, "El desarrollo de los libros de texto gratuitos", en *op. cit.*, p. 45.

problema y en 1960 se aplicó a los planes de estudio aunque sin éxito. Mediante los programas de Ciencias Sociales se pretendía que los alumnos comprendieran la especificidad de esta área de estudio, cuya teoría refería hechos sujetos a la transformación del hombre y juicios de los cuales no podía haber comprobación absoluta sino confirmación o disentimiento.<sup>232</sup>

Aunque en los medios oficiales la reforma educativa se presentaba como uno de los principales logros gubernamentales, al finalizar la década de los setenta, la inmensa mayoría de los ciudadanos no acertaba a formarse un juicio personal de ella. Pablo Latapí considera que como el gobierno no definió desde un principio su programa educativo, sino que más bien a medida que se ejecutaban las acciones se iban revelando sus concepciones, la reforma pareció un cúmulo variado de medidas, un conjunto de piezas sueltas que podían agruparse y clasificarse de muy diversas maneras.<sup>233</sup> Respecto de las modificaciones de planes, programas, métodos y libros de texto, independientemente de las tendencias políticas e ideológicas latentes en todo proyecto de reforma, puede decirse, al menos, que desde la SEP hubo un intento por sacudir el marasmo tradicional del sistema educativo del país, y se abrieron alternativas modernizando algunos procedimientos de enseñanza. Otros aspectos de orden pedagógico también fueron encomiables en sus pretensiones pero no en sus resultados: el énfasis en el aprendizaje como proceso, en la actitud crítica y en la conciencia histórica, así como la orientación de la educación hacia el cambio y la insistencia en la relatividad del conocimiento.

---

<sup>232</sup> Las finalidades particulares que perseguían los programas de 1978 del área de Ciencias Sociales eran que el estudiante conociera las principales características de las comunidades local, nacional e internacional, comprendiera la evolución dialéctica del mundo a través de sus grandes momentos históricos, estudiara algunos de los grandes problemas de nuestro tiempo y los relacionara con sus antecedentes históricos, conociera mediante el enfoque multidisciplinario la evolución de México en sus distintas etapas históricas, analizara la problemática de México y estableciera relaciones con los problemas de otros pueblos y nuestra historia, reconociera que la cultura es producto de todos los pueblos y patrimonio de la humanidad, apreciara y defendiera las distintas manifestaciones culturales de nuestro país y adquiriera destrezas para examinar y entender el mundo. Mauricio Merino Huerta, *op. cit.*, pp. 318-319.

<sup>233</sup> Pablo Latapí, *Política educativa y valores nacionales*, México, Editorial Nueva Imagen, 1982, pp. 37-41.

### 2.3 Los libros de texto gratuitos de *Ciencias Sociales*

La reforma de la educación primaria, emprendida en el sexenio del presidente Echeverría, tuvo como una de sus expresiones fundamentales la reformulación de los libros de texto gratuitos. Los 54 títulos publicados entre 1972 y 1974, 30 para el alumno y 24 auxiliares didácticos para el maestro, se apegaron a los planes y programas de estudio organizados, como se dijo, en las áreas de estudio fundamentales y complementarias.

Durante ese periodo, los libros de texto gratuitos no fueron elaborados mediante concursos abiertos, sino “por encargo”, esto es, se acudió a equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, formados por maestros en servicio, pedagogos e investigadores de diversas ramas del conocimiento. A la labor se integraron miembros del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, de la Escuela Normal Superior, de la Escuela Nacional de Maestros, de El Colegio de México, de universidades de provincia y de la ANUIES. En esa oportunidad, las principales instituciones de educación superior intervinieron en la elaboración del material de estudio de la enseñanza primaria.

El equipo de ciencias sociales quedó formado por historiadores, sociólogos y maestros, después se incorporaron economistas, antropólogos, geógrafos y politólogos, y se hizo necesaria la asesoría de especialistas de distintas instituciones educativas y de investigación.<sup>234</sup> Josefina Vázquez, coordinadora del equipo, comentó que, pese a la ardua y absorbente tarea de elaborar los seis libros del niño y los seis auxiliares didácticos, el trabajo resultó una valiosa experiencia para los participantes. Desde el principio mantuvieron la expectativa

---

<sup>234</sup> El equipo coordinado por Josefina Vázquez, en el que participaron coautores, revisores y asesores, estuvo integrado por Bernardo García, Laura Barcia, Ellen Gollás, Luis González y González, Gustavo Cabrera, José Luis Reyna, Manuel Villa, Armida de la Vara, Margarita M. Helguera, Guillermo Bonfil, Rodolfo Stavenhagen, Víctor L. Urquidí, Alfredo López Austin, Lothar Knauth, Margarita Nolasco y Elizabeth Velázquez. Véase: Alberto Sánchez Cervantes, *La polémica por la Historia de México en los libros de texto gratuitos, 1988-1994*, Tesis de Licenciatura en Historia, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1996, p. 81

de que los materiales preparados estarían sujetos a constante revisión en función de la autocrítica y las sugerencias del magisterio.<sup>235</sup>

Antes de iniciar los trabajos los miembros del equipo habían participado en reuniones con ponencias referentes a diversos aspectos de la reforma educativa y habían meditado acerca de la enseñanza de sus respectivas disciplinas y de los objetivos que se deseaban alcanzar. Un primer acuerdo básico se hizo prevalecer: la necesidad de sustituir la instrucción verbalista, informativa y memorista por una enseñanza que permitiera a los niños pensar, utilizar los medios de información a su alcance y analizar los datos obtenidos para resolver de manera práctica los problemas. Otros criterios adoptados por el equipo iban en el sentido de prescindir, hasta donde fuera posible, de conocimientos libresco para que el contenido tuviera relación directa con el medio del niño, hacer consciente al alumno de la pluralidad mexicana respecto de la variedad de ambientes, regiones y zonas rurales y urbanas, así como de los más importantes problemas nacionales.<sup>236</sup>

Al examinar los libros de texto de Historia y Civismo de la década de los sesenta, el equipo de trabajo planteó el propósito de modificar la noción de nacionalismo que sustentaba el estudio de la historia y de enseñar un civismo más apto para la formación de ciudadanos conscientes y respetuosos. Para tal efecto, se estimó que el nacionalismo a infundir debía ser menos retórico y más práctico. Y a fin de actualizarlo se consideró la necesidad de mostrar a los alumnos el mundo más allá de las fronteras mexicanas; así, al finalizar su educación primaria, podrían comprender mejor los problemas contemporáneos y la interdependencia de las naciones. También era indispensable que el niño conociera por qué formaba parte de una nación, qué elementos geográficos, históricos y culturales eran factores de unidad y cuáles de desunión. Bajo la premisa de aportar más razones y justificaciones al contenido de la enseñanza, se abordó el espinoso tema de por qué toda sociedad requiere de normas y autoridad. La idea de que la

---

<sup>235</sup> Josefina Vázquez de Knauth, *La enseñanza de las Ciencias Sociales: un aspecto de la reforma educativa*, en James W. Wilkie, Michael C. Meyer and Edna Monzón de Wilkie, *Contemporary Mexico. Papers of the IV International Congress of Mexican History*, Berkeley, University of California Press-El Colegio de México, 1976, p. 621.

<sup>236</sup> *Ibid.*, p. 622.

autoridad era depositaria de la representación social para cumplir determinadas funciones, desembocaba en la insistencia de acudir a las votaciones, elegir más cuidadosamente a los gobernantes y exigirles el cumplimiento de sus deberes. Para reforzar la formación ciudadana, el equipo planteó la conveniencia de familiarizar a los niños con las instituciones y leyes del país, explicando y justificando su utilidad.<sup>237</sup>

El equipo de trabajo quiso también imprimir al nuevo material educativo un enfoque interdisciplinario, promover la apertura didáctica de la escuela hacia el medio ambiente y suministrar a los estudiantes herramientas metodológicas y conceptuales para enfrentar los problemas de su entorno natural y social. La concepción de la historia en el área de Ciencias Sociales pretendió sustituir la memorización de nombres y fechas y la devoción de virtudes cívicas, por una actitud interpretativa de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales.<sup>238</sup>

Las finalidades de los libros de Ciencias Sociales respondían a los objetivos de los planes de estudio reseñados en el apartado anterior. En los libros de primero y segundo grados, para esclarecer los conceptos de tiempo y cambio, se trató de relacionar esas dos nociones con el pasado o recuerdo inmediato del niño, luego se le pedía que observara los cambios operados en la vida de su propia familia, de sus padres y abuelos, y por último se le planteaba que, como los individuos, los países también cambiaban y tenían pasado.<sup>239</sup> En tercero y cuarto

---

<sup>237</sup> *Idem.*

<sup>238</sup> Eduardo Weiss, "Hermenéutica crítica y ciencias sociales", en: Universidad Pedagógica Nacional, *Antología de Técnicas y Recursos de Investigación IV*, México, SEP, 1990, p. 11.

<sup>239</sup> El libro de Ciencias Sociales de primer año, dividido en cinco unidades temáticas, estaba compuesto por tan sólo 44 enunciados, la mayoría de los cuales eran interrogantes acerca de las 117 ilustraciones, dibujos y fotografías que ocupan todas las páginas. Mediante esa batería iconográfica se buscaba quizá estimular la imaginación del niño para que descubriera qué había en su escuela, qué diferencias encontraba respecto de otras ubicadas en diferentes regiones geográficas, cómo aprendían los alumnos de diferentes edades, cuáles eran las características que distinguían a su comunidad, en qué consistía la cooperación social o por qué había reglas sociales. Este libro intentaba responder al objetivo de que fuera el niño, empleando su capacidad inductiva, quien encontrara los aspectos elementales de la dinámica social. *Cfr.* Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Primer grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1972.

En el libro de segundo grado, como en el de primero, a lo largo de sus siete unidades didácticas, no se manejaban fechas y se pretendía impulsar las capacidades mentales de los alumnos para que comprendieran diversos mecanismos sociales. La variedad de ilustraciones seguía siendo característica básica del libro de segundo grado, pero el texto redactado de manera clara y sencilla ocupaba un lugar preponderante. Los primeros conocimientos históricos se proporcionaban en una unidad dedicada a Cuauhtémoc. Dadas las



grados, el contenido de los libros de texto reunía diversas disciplinas, cuya guía era geográfica y antropológica, y centraba su interés primero en el medio rural y después en el urbano. Durante dos años se estudiaría la historia de México acompañada del análisis de los problemas de algunas regiones representativas y de pequeñas y grandes ciudades del país.<sup>240</sup> En quinto y sexto grados se procuraba situar al estudiante como hispanoamericano ante la complejidad del mundo que afectaba su vida cotidiana. Los temas de este ciclo se integraban en una concepción histórica que pretendía explicar la formación de la cultura y la sociedad modernas.<sup>241</sup> A grandes rasgos, las nociones de sociedad y de historia

---

complejidades de aprendizaje que reviste para los niños comprender el concepto de tiempo pasado, las breves referencias históricas acerca de la conquista de México-Tenochtitlan estaban referidas al momento presente, a las vivencias cotidianas del alumno. Asimismo, a fin de reforzar la comprensión del difícil concepto de cambio y de hacer que el niño percibiera la relación del pasado con su presente, se recurre a la descripción de un pequeño pueblo mexicano y al relato de sus transformaciones. Con el árbol genealógico del niño, la diminuta historia del pueblo y la explicación de cómo se guardan las cosas que han sucedido en el pasado, se aspiraba a que los alumnos formularan preguntas acerca de la historia de su comunidad o barrio y a que escribieran un sencillo relato. Cfr. Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Segundo grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1972.

<sup>240</sup> En las cinco unidades didácticas del libro de Ciencias Sociales de tercer grado, se preveía: introducir al niño en el conocimiento sistemático de su propio país, con su diversidad geográfica y étnica y sus distintos grados de desarrollo; enfatizar los factores históricos y cívicos de la nacionalidad mexicana; entender ciertos conceptos fundamentales de la sociología, la ecología y la economía; estudiar el origen del hombre americano y la vida de los hombres primitivos; conocer la importancia de la producción agropecuaria, de la aplicación de nuevas y mejores técnicas; y estudiar algunas de las principales culturas prehispánicas y la historia de la Revolución Mexicana. El texto estaba redactado en lenguaje coloquial para facilitar que el estudiante advirtiera la importancia de los problemas planteados. Cfr. Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Tercer grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1973.

El libro de cuarto grado fue diseñado previendo que los niños que abandonaran las aulas al finalizar este ciclo escolar pudieran cubrir los principales objetivos fijados para las Ciencias Sociales. Las cinco unidades del libro contemplaban el pluralismo geográfico y humano de México, el estudio de las ciudades desde su origen hasta los problemas derivados del crecimiento de la urbe capitalina e información sucinta de la historia nacional desde la Conquista hasta los sucesos más importantes de la Revolución Mexicana. La descripción de los acontecimientos históricos en los libros de tercero y cuarto grados, buscaba en todo momento apoyar la comprensión de la dinámica social, lo cual se hacía patente en que solamente se mencionaban siete fechas relativas a la historia de México en uno, y 58 en el otro. Cfr. Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1974.

<sup>241</sup> La mayor parte de las páginas del libro de quinto grado de Ciencias Sociales estaba dedicada a la historia universal. En su tratamiento únicamente se incluyen 36 fechas y se subraya la unidad de la experiencia humana. Con base en los primeros descubrimientos del hombre se explica la aparición de las instituciones fundamentales y de las primeras culturas. A grandes zancadas se procura mostrar al estudiante el proceso de formación del mundo de su tiempo. En general, la historia de la humanidad se presenta dando saltos progresivos, con lo cual se pretendía dar cuenta del origen de los problemas contemporáneos. Cfr. Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Quinto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1972.

En el libro de sexto grado se perfilaban los rasgos esenciales de los principales movimientos de la historia universal, a partir del siglo XVIII, para así intentar mostrar que las actividades del hombre y las relaciones internacionales tienen un sentido de cambio permanente. Se incluía un capítulo de introducción donde se detallaba la utilidad de los medios de información y de los métodos de análisis de las Ciencias Sociales. El

manejadas en los libros de texto de esta etapa mostraban la realidad más a partir de fuerzas sociales y menos en función de la intervención de los héroes, articulaban una visión que destacaba lo popular y el tercermundismo con la modernización de la cultura, y proponían la superación de un patriotismo declamatorio.

Los comentarios más encendidos contra los libros de texto gratuitos de la segunda generación, se concentraron especialmente en los de Ciencias Sociales. Al parecer, la opinión pública tendió a generalizar algunos problemas detectados en los libros de sexto y quinto años, y por tales motivos fueron impugnados en su conjunto. El libro de sexto año fue modificado en 1975. La redacción y el formato de su estructura cambiaron, se incluyeron observaciones respecto del contenido y las actividades recomendadas y, sobre todo, se sustituyeron gran cantidad de ilustraciones. Los cambios obedecieron a la presión social ejercida, pero se aprovechó la coyuntura para mejorar el formato de los libros sin alterar demasiado el sentido original. La historia siguió interpretándose como producto de la acción humana, causa del presente y fuente de experiencia aplicable a la solución de los problemas del país. Los libros de Ciencias Sociales de casi todos los grados sufrieron alteraciones: el de primero en 1973, el de segundo en 1975, los de tercero y quinto en 1976. Con motivo de la implantación de reformas al plan de estudios, en el ciclo escolar de 1978-79 hubo importantes cambios de forma en los libros de primero y segundo grados, con la intención de adecuarlos al carácter integral de los programas, y en el de cuarto para reducir el número de páginas.<sup>242</sup>

Los libros de texto gratuitos también experimentaron en su conjunto modificaciones en su diseño editorial. En particular, se abandonó el concepto de

---

recurso didáctico sugerido era la lectura del material y la discusión dirigida por el maestro para llegar a conclusiones compartidas. Cfr. Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1972.

<sup>242</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Primer grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1973; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Segundo grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1975; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Tercer grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1982; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1979; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Quinto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1976; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1975. También véase: Mauricio Merino Huerta, *op. cit.*, p. 326.

cuadernos de trabajo y se introdujo el de libro recortable. También se editaron nuevos libros del maestro que contenían información adicional y sugerencias metodológicas y didácticas. Entre 1972 y 1980 los alumnos de los seis grados de primaria recibieron al inicio del año escolar cinco libros, dos de Español y uno por cada una de las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En las portadas de los casi mil millones de ejemplares editados en esta etapa, figuraban obras de la plástica nacional de varios autores cuyo tema central era “los juguetes mexicanos”. La diversidad de formas y emblemas de los dibujos permitía identificar las áreas y grados de estudio. El trabajo de diseño e impresión de las portadas estuvo a cargo de Juan Ramón Arana.<sup>243</sup>

En los siguientes años se realizaron algunos cambios editoriales. A finales de la década de los setenta se decidió volver a ilustrar los textos de Ciencias Sociales con elementos y figuras históricos. Las efigies de Hidalgo, Juárez, Madero y Carranza, sustraídas de murales de los renombrados pintores José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y Juan O’Gorman, deambularon una vez más en las páginas de los libros destinados a la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia.

En 1979, de nueva cuenta, los libros de texto cambiaron su fachada. En esta ocasión, la *Conaliteg* determinó reemplazar las portadas para cumplir con la recomendación de colocar a la niñez mexicana ante un panorama de la plástica contemporánea del país. Entre los principales artistas que atendieron favorablemente la convocatoria para realizar obras que satisficieran tal expectativa, se encontraban Arnold Belkin, Leonora Carrington, José Chávez Morado, Rafael Coronel, José Luis Cuevas, Manuel Felguérez, Gunther Gerzso, Mathias Goeritz, Águeda Lozano, Raymundo Martínez, Luis Nishizawa, Antonio Peláez, Vicente Rojo, Juan Soriano, Rufino Tamayo y Francisco Toledo. En virtud del decreto presidencial de febrero de 1980, la *Conaliteg* se transformó en organismo público descentralizado y limitó sus funciones a la producción y distribución de libros de texto gratuitos, con lo cual la SEP volvió a ejercer directa y plenamente las tareas relacionadas con la planeación y el diseño de los materiales

---

<sup>243</sup> Antonio Meza Estrada, *op. cit.*, p. 51.

de estudio. En 1981 se incluyeron como motivo principal en las cubiertas de los libros de texto de primero y segundo grados interesantes fotografías de los mosaicos configurados por alumnos de las escuelas primarias de Puebla. Después, en 1982, los diseñadores Carlos Pelleiró y Felipe Dávalos dieron nueva fisonomía a las portadas con un cuadro alegórico donde se confundían niños, pájaros, mariposas, globos, papalotes, soles, arco iris, árboles, peces y otros elementos de la naturaleza del país.<sup>244</sup>

El último cambio operado en el semblante de los libros de la segunda generación ocurrió en 1987. Al cobrar renovados bríos la idea de familiarizar a los estudiantes de primaria con las manifestaciones contemporáneas de la plástica mexicana, se insertaron en las portadas obras de pintores de distintas corrientes, de las cuales se privilegiaron creaciones estéticas de Diego Rivera y Rufino Tamayo. Estas cubiertas matizaron la apariencia de los libros hasta 1992 y dieron a pensar que se trataba de una formidable galería con motivos educativos.<sup>245</sup>

## **2.4 Análisis de los libros de *Ciencias Sociales***

Los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales ofrecían una concepción de la sociedad e historia nacionales y una imagen de conductas que se estimaban valiosas. La información y la forma como estructuraban el conocimiento y las actividades de aprendizaje estaban orientadas a incidir en el desarrollo de las capacidades y habilidades de una amplia población en la etapa más decisiva de su crecimiento. Acerca de ellos, Olac Fuentes expresó que su capacidad modeladora no era absoluta, porque sus mensajes se veían constantemente alterados en la práctica escolar de cada profesor y competían a veces en desventaja con la educación familiar y con el impacto continuo de los medios de comunicación masiva. No obstante, para él, el hecho de que los libros fueran leídos en un solo año por poco menos de 14 millones de alumnos, los convertía en

---

<sup>244</sup> *Ibid.*, p.52.

<sup>245</sup> *Ibid.*, p.53.

un factor de suma importancia en la primera y básica construcción de una imagen de la historia y la realidad social mexicanas.<sup>246</sup>

Algunas de las características del aprendizaje y la enseñanza de la historia están situadas en el análisis del discurso. Los mensajes transmitidos por los libros de Ciencias Sociales poseen dos niveles de sentido, uno explícito que pone en evidencia un significado primero y superficial, otro implícito relacionado con significados subyacentes. El contenido del material educativo que se encuentra indistintamente en estos dos niveles y en su relación, se hace inteligible con el análisis de las condiciones de producción de los mismos textos. La historia se escribe, por eso construye un discurso narrativo. El discurso de la historia en general se caracteriza por su pretensión de hablar de lo real o de lo inteligible, es decir, sugiere cierta pertinencia o propone un determinado sentido. A diferencia del “discurso de la historia” a secas, el “discurso pedagógico de la historia” se distingue porque permanentemente tiene como referencia su destinatario. La enseñanza o transmisión organizada de un saber determina tanto la selección de contenidos como las formas léxicas y sintácticas, y lo realiza con base en la suposición de que el grado de saber del destinatario está de acuerdo con su edad, sus motivaciones y sus condiciones sociales. Otro aspecto evidente del discurso pedagógico de la historia es que el historiador o grupo de autores pasan a segundo término y la institución escolar asume el proceso de emitir enunciados y significados de modo indiscutido. Por eso, la referencia del saber no son citas bibliográficas ni un aparato crítico, sino alusiones a un peculiar tipo de conocimiento acerca del pasado que suele denominarse historia oficial o nacional.<sup>247</sup>

Entre los elementos de representación social de los libros de texto gratuitos de esta etapa surgió un patrón ideológico donde se mezclaban aspectos de la teoría de la dependencia latinoamericana y del materialismo histórico. Se explica que la historia universal inició con la lucha del hombre contra la naturaleza y el

---

<sup>246</sup> Olac Fuentes Molinar, *Educación y política en México, op. cit.*, p. 34.

<sup>247</sup> Halima Kherroubi Nouar, *El discurso pedagógico de la historia (una aproximación analítica)*, Tesis de Licenciatura en Antropología con especialidad en Lingüística, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1983, pp. 50-60.

desarrollo de técnicas para la producción, lo cual generó sucesivamente una creciente división social del trabajo, el desarrollo de contradicciones de clase y la dependencia entre naciones. Se descubre aquí cierta heterodoxia marxista al enfatizar la importancia de la técnica, no de la lucha de clases, como motor del desarrollo y solución de los males que aquejan al país. Las respuestas creativas en el nivel de la técnica propician cambios estructurales y la superación de las “desigualdades”, raíz de los principales problemas contemporáneos de México. Esta versión altera el punto de vista marxista pues se sitúa en una concepción más evolutiva y funcionalista del devenir histórico.<sup>248</sup>

En los libros de Ciencias Sociales se presta atención a los problemas rurales y cuando se habla de la cuestión del desarrollo urbano se expresa la dependencia de patrones de producción y consumo ajenos a la economía nacional. Asimismo, los indios dejan de ser mero elemento folclórico y se ostentan ahora como campesinos pobres. La alteración del concepto de patria como se manejaba en los textos de la década de los sesenta condujo a una definición de lo nacional desde la perspectiva de la sociedad, no en respaldo del Estado. Por otra parte, la mexicanidad se entiende como confluencia de culturas: indígena e hispana, aunque la contribución prehispánica queda reducida a algunos rasgos de la lengua, del vestido y de costumbres como las fiestas o la muerte.<sup>249</sup>

En particular, esta noción mestiza de mexicanidad es impugnada por Lilián Álvarez debido a que presupone que “todos” los habitantes del territorio nacional son mestizos. Este concepto orilla, en su opinión, a que los mexicanos sigan pensando en términos de “nosotros-ellos” y fomenta el racismo hacia “ellos”, los no-mestizos, es decir, los indígenas y los “blancos”. Gracias a esta perspectiva de identidad mestiza, el mundo indígena es percibido a la vez como un mito fundador y como un ámbito creador de bienes culturales mostrencos, por lo cual se requieren instituciones especiales para su rescate y preservación. La trivialización

---

<sup>248</sup> Eduardo Weiss, *op. cit.*, p. 11.

<sup>249</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Tercer grado, op. cit.*, pp. 12-32, 136-141; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 20-28, 59.

e inclusive la negación del universo autóctono implica el empobrecimiento de la cultura mexicana y de sus posibilidades de desarrollo.<sup>250</sup>

Los contenidos relativos a la historia de México en los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales ocupan un espacio relativamente menor al conferido en los de la generación anterior, pero se advierte en su enseñanza una mayor disposición a formar y robustecer la conciencia histórica de los estudiantes del nivel básico. Desde un principio se insta a los alumnos a realizar el doble esfuerzo de ubicar los acontecimientos en el tiempo y en el espacio, y de buscar el “sentido”, entendido como “dirección” de los pasos dados por los pueblos en la construcción de la civilización y en su marcha “hacia delante”. Es posible conjeturar que el fin último del progreso lineal de la historia, como se aprecia en los libros de Ciencias Sociales, apunta hacia el bienestar físico y espiritual del conjunto social.<sup>251</sup>

Dentro de la concepción histórica sugerida en los libros de texto, se incluye un elemento recreativo en el estudio del pasado al afirmar que recordar es agradable, y otro de índole utilitaria al subrayar que escudriñar lo ocurrido en el transcurso de los años enriquece la experiencia personal. Al percatarse cada individuo de los cambios operados en él mismo durante el transcurso de su vida, puede entender mejor las transformaciones verificadas en una comunidad más amplia. De esta manera la conciencia histórica deriva de la individual, lo cual sugiere el conocimiento y la asimilación gustosa de la experiencia nacional. Se enfatiza muy especialmente que la memoria colectiva, patente en museos, libros y documentos, muestra que ninguna época de la historia fue tiempo perdido, pues inclusive las etapas consideradas trágicas, adversas o confusas, aportaron ingredientes necesarios para la conformación de la nación mexicana. Esta óptica conciliadora de la historia sustenta una visión optimista del futuro del país, a condición de que todos se esfuercen por mejorarlo.<sup>252</sup>

---

<sup>250</sup> Lilián Álvarez de Testa, *Mexicanidad y libro de texto gratuito*, México, UNAM, 1992, pp. 8-9.

<sup>251</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Primer grado, op. cit.*, pp. 62-67; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Segundo grado, op. cit.*, pp. 67-69; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Quinto grado, op. cit.*, p. 15.

<sup>252</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, p. 145.

**Las culturas prehispánicas.** Los libros de texto de Ciencias Sociales preservan una notable admiración hacia el mundo mesoamericano, pero no llegan a idealizarlo, y al ponderarse con amplitud las realizaciones culturales de olmecas, teotihuacanos, mixtecos, zapotecos y toltecas, se presentan como aportaciones enriquecidas por el contacto mutuo de esos pueblos.

La exaltación del pasado prehispánico se puede constatar en el libro de texto de tercer grado, por ejemplo, al situar a una pareja de niños ante la posibilidad de hacer un recorrido, mediante el recurso de la imaginación, por la calzada de los muertos, las pirámides del Sol y de la Luna, y el templo de Quetzalcóatl, en el momento de mayor esplendor del centro ceremonial de Teotihuacan. La sugerencia en el mismo texto de adoptar costumbres prehispánicas, como el trabajo en equipo (calpulli) y la agricultura intensiva (chinampas), revela también el gran valor conferido a la cultura de aquella época.<sup>253</sup>

Pero en algunos relatos se observa el interés por matizar la admiración por el mundo indígena antiguo con ingredientes culturales que son producto de la aportación hispana o de la propia evolución temporal. En el libro de segundo año, por ejemplo, al describir la ciudad de México-Tenochtitlan en su apogeo como un hermoso lugar con grandes templos para sus dioses, palacios para sus gobernantes, casas muy limpias y encaladas, calles que tenían una parte de tierra y otra de agua para las canoas, y amplios y organizados mercados, se introduce la idea contrastante de que, sin embargo, entonces no había burros, ni caballos, ni coches.<sup>254</sup>

Las creencias religiosas, dotadas de una racionalidad específica, operan como un elemento destacado en la explicación del comportamiento histórico de los pueblos mesoamericanos, en particular del mexicana. De los sacerdotes teotihuacanos, sabios guardianes y trasmisores de la cultura, se dice que parecen haber sido los gobernantes. Se indica, asimismo, que los llamados “guerreros del Sol”, obedeciendo los dictados de su deidad tutelar Huitzilopochtli, fundaron

---

<sup>253</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Tercer grado, op. cit.*, pp. 86-87, 93.

<sup>254</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Segundo grado, op. cit.*, pp. 61-62.



Tenochtitlan, y su empuje expansionista, al menos en parte, se atribuye al propósito de capturar prisioneros para sacrificarlos al dios solar y evitar la destrucción del universo, como había ocurrido con la catástrofe y aniquilación de cuatro mundos anteriores y sus respectivos soles.<sup>255</sup>

El mundo maya es objeto de estudio particular en el libro de Ciencias Sociales de cuarto grado. El interés que guía la exposición de algunos de los principales rasgos de esta cultura, radica en comparar su vida con la del presente y descubrir la herencia que aporta a los mexicanos de todas las latitudes del territorio. En términos muy sencillos, pues la información se atribuye al trabajo de investigación realizado por unos alumnos de cuarto año, indicando su ubicación geográfica y cronológica, el estudio de los mayas comprende: ocupaciones primordiales, descripción de los más importantes centros ceremoniales, organización social, desarrollo de un calendario muy exacto, de conocimientos astronómicos y matemáticos, y datos sobre su religión.<sup>256</sup>

En los libros de texto de esta etapa se enfatiza la idea de que a principios del siglo XVI el actual territorio de México estaba habitado por numerosos grupos indígenas, cuyas diferencias en cuanto a poderío, costumbres, lengua y organización los inhabilitaba para formar una nación. La falta de unidad política entre mayas, zapotecas, mixtecas o mexicas, es una idea que se introduce en la explicación de la conquista y dominación española de los pueblos mesoamericanos.<sup>257</sup>

**La Conquista.** En los libros de Ciencias Sociales se aborda el tema de una manera sencilla y directa. Se menciona que, pese al gran valor mostrado en la lucha por los mexicas, éstos fueron vencidos y la batalla fue tan dura que la ciudad de México-Tenochtitlan quedó casi destruida. Se encomia la resistencia indígena pero sin mucha efusión, y la violencia, aunque está presente, no llega a teñirse de dramatismo. La victoria española se explica, en principio, por el manejo de armas

---

<sup>255</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Quinto grado, op. cit.*, pp. 44, 48.

<sup>256</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 54-58.

<sup>257</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Quinto grado, op. cit.*, p. 195; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 185.

de hierro y de caballos, y la construcción de bergantines para sitiar la ciudad. También están presentes el factor psicológico, la creencia de que los conquistadores eran la personificación de Quetzalcóatl y su gente que habían prometido volver, según la leyenda, y el político, la inexistencia de un Estado-nación en Mesoamérica, aunada al odio profesado hacia los mexicas por los pueblos indígenas tributarios de numerosos productos y de sangre de víctimas para el Sol.<sup>258</sup>

En la Conquista juega un papel de primer orden la figura de Hernán Cortés, como representante de la mentalidad y tesón del grupo de los conquistadores. Descrito como un hombre del siglo XVI, cristiano convencido de su fe, deseoso de conocer el mundo y de ganar gloria y dinero, se atribuye a Cortés una gran astucia para darse cuenta de que estaba ante pueblos divididos y sacar provecho de la situación. Las circunstancias de los mexicas, en cambio, se muestran adversas pues quedan aislados en su ciudad lacustre y la resistencia iniciada por Cuitláhuac y continuada por Cuauhtémoc, aunque heroica, es tardía, dada la incapacidad e inacción de Moctezuma Xocoyotzin paralizado, según se dice, por la superstición.<sup>259</sup>

El discurso de la Conquista, característico de los libros de Ciencias Sociales, conlleva una dosis de relativismo en cuanto a planteamientos desde diversas perspectivas temporales. Primero, se repara en que la justificación dada en el siglo XVI por los españoles a la conquista de los pueblos indígenas, convertirlos al cristianismo y enseñarles una nueva forma de vivir y de pensar, no era válida en el presente o se percibía injusta. Asimismo, la victoria sobre los mexicas y, particularmente, la división de los grupos mesoamericanos, aprovechada al máximo por los conquistadores españoles, concitan la reflexión desde el presente acerca de la importancia de que una nación tenga una organización mediante la cual se tomen en cuenta los intereses y las necesidades de todos sus miembros a fin de que no sea posible dividirla cuando el peligro

---

<sup>258</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Segundo grado, op. cit.*, p. 62; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Tercer grado, op. cit.*, p. 96; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Quinto grado, op. cit.*, p.p. 196-197.

<sup>259</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Quinto grado, op. cit.*, pp. 197-198.

amenaza.<sup>260</sup> También, en el libro de cuarto grado, se subraya que en el año de 1521 sólo cayó la ciudad de México-Tenochtitlan y no se debe olvidar que la Conquista, la cual alcanza tintes de epopeya, del enorme territorio que abarca desde las Californias hasta Centroamérica tardó más de dos siglos.<sup>261</sup>

La conquista espiritual se observa como elemento de contrapeso en la interpretación histórica, pues se afirma que detrás de los soldados, instrumentos del dominio español de América, llegaron los frailes enviados por la corona. El juicio positivo, patente en los textos, de la actividad educativa y actitud protectora de franciscanos, dominicos y agustinos, no se altera con la referencia a la destrucción de templos, esculturas y códices como parte de su labor evangelizadora.<sup>262</sup>

**La Colonia.** Entre los rasgos más importantes señalados en los libros de texto de esta generación en cuanto al virreinato de la Nueva España, destacan el mestizaje constituido durante este largo periodo de tres siglos por españoles, indígenas y algunos negros traídos de África, la explotación de los indios y la marginación política y social de las “castas”, la formación de una nueva cultura, la producción de un arte colonial notable y el inicio de la construcción de lo que sería después de 1821 la nación mexicana.<sup>263</sup>

De acuerdo con lo referido en el texto de cuarto grado, las expediciones que partieron desde costas de la Nueva España para la conquista de las islas Filipinas, estaban conformadas no sólo por españoles sino también por indígenas tlaxcaltecas. La forma como se plantea este asunto histórico, parece un intento de mover a orgullo, pues al recalcarse sin más precisión la participación indígena se incluye en la empresa un elemento de germen mexicano.<sup>264</sup>

En la remembranza del periodo colonial no se destacan méritos personales de ningún virrey o misionero. Respecto del gobierno se expresa que el gran

---

<sup>260</sup> *Ibid.*, p. 199.

<sup>261</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 61-66.

<sup>262</sup> *Ibid.*, p.p. 66-67.

<sup>263</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 185.

<sup>264</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, p. 66.

territorio de la Nueva España estaba gobernado por un virrey, máxima autoridad representante del rey; el Consejo de Indias, órgano auxiliar del monarca español que hacía las leyes, nombraba funcionarios y resolvía problemas surgidos en las colonias del imperio, y dos Audiencias formadas por grupos de personas, una en México y otra en Guadalajara encargadas de vigilar el cumplimiento de las leyes. La alusión al Tribunal del Santo Oficio también es breve; se menciona que su establecimiento obedecía al deseo de que en la Nueva España sólo existiera el catolicismo, por eso castigaba a los sospechosos de practicar otra religión. La referencia a la Inquisición es ponderada, no obliga a introducir elementos de racionalidad propios del tiempo que estuvo activa en la Nueva España, como sí ocurre en el caso de la práctica ritual de los sacrificios humanos entre los pueblos prehispánicos.<sup>265</sup>

El libro de cuarto grado muestra una visión negativa de la sociedad novohispana conformada por una minoría privilegiada que recibía educación y podía participar en el gobierno, cuya posición contrastaba con gran parte del pueblo que vivía en la miseria. Se hace la observación, no obstante, que los indígenas estaban protegidos por las leyes españolas, pero no siempre se respetaron debido a la lejanía de las autoridades más importantes.<sup>266</sup>

La narrativa evoca una época colonia en la cual la tranquila existencia cotidiana de la población se veía interrumpida a veces por la rebelión de indígenas y negros. El cuadro dibujado de la vida en la Nueva España incluye malos caminos, pocos medios de transporte, el trasegar de mercancías sobre lomo de animales, no ya a espaldas de cargadores indígenas, funcionarios de gobierno, dueños de haciendas y minas viajando en carruajes, y los demás en mula, a caballo o a pie; frailes y monjas dedicados a la vida religiosa dentro de numerosos conventos que tenían bellas iglesias y muchas tierras de labranza; gente común viviendo casi sin distracciones a no ser por las celebraciones religiosas y las fiestas o reuniones que se hacían en casa.<sup>267</sup>

---

<sup>265</sup> *Ibid.*, p. 92.

<sup>266</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>267</sup> *Ibid.*, p. 96.

No falta en el libro de cuarto grado de Ciencias Sociales la reseña de la vida cultural, en la cual se destaca la introducción de la primera imprenta en 1539; la fundación en 1559 de la Real y Pontificia Universidad de México; el establecimiento de colegios por todo el país; la publicación de libros, primero sobre lenguas e historias indígenas que se consideraron necesarios para la colonización, y posteriormente sobre medicina, astronomía, botánica, matemáticas, teatro y poesía; el reconocimiento alcanzado por escritores como Sor Juana Inés de la Cruz, Juan Ruiz de Alarcón y Carlos de Sigüenza y Góngora; y el gran desarrollo logrado en la escultura, pintura y arquitectura, el cual, según se indica, constituye un importante legado de nuestro pasado que se incita a cuidar.<sup>268</sup>

**La Independencia** . Uno de los aspectos considerados en la explicación del inicio de este movimiento es la difusión de las ideas de libertad. Al respecto se dice en el texto de cuarto grado que los hombres cambian de manera de pensar con el transcurrir del tiempo, pues durante siglos se creyó que la mejor forma de gobernar era la monarquía y hasta el siglo XVIII se reparó en que estos gobiernos no eran realmente buenos y todos los individuos debían ser iguales ante la ley y tener los mismos derechos. En este caso, las ideas de libertad se explican por medio de una generalidad discutible: no son las condiciones históricas las que operan el cambio sino simplemente el paso del tiempo.<sup>269</sup>

En la acción de Hidalgo y de Morelos se reconoce el mérito de iniciar y continuar la lucha insurgente por la independencia y de intentar remediar la situación injusta que padecía el pueblo, pero esa lucha se produce en un contexto social mejor visualizado que en los libros de texto de la anterior generación. Se indica que indios, mestizos y criollos a finales del siglo XVIII empezaron a sentir un gran descontento y apoyaron la causa de la Independencia. El malestar por la injusticia fue elemento unificador del sector mayoritario de la sociedad colonial: los indígenas debían pagar tributo y cada día tenían menos tierras, las castas no

---

<sup>268</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>269</sup> *Ibid.*, p. 100.

podían ingresar a todos los centros de educación ni tener acceso a los puestos de gobierno ni de la Iglesia, y los criollos americanos deseaban ser virreyes, obispos y arzobispos, cargos reservados para los *gachupines* o españoles peninsulares. El origen social de los combatientes determina la causa de su lucha. Hidalgo decretó la abolición de la esclavitud y de los tributos que pagaban los indios, Morelos se preocupaba porque las leyes moderaran la riqueza, mejoraran las condiciones de los pobres y combatieran la ignorancia, la rapiña y el hurto.<sup>270</sup>

De acuerdo con el discurso de los libros de texto de Ciencias Sociales, mientras en la Nueva España se combatía a los insurgentes, en la Península Ibérica los liberales españoles detractores de la monarquía, aprovecharon la invasión napoleónica para reunir en Cádiz a representantes de todo el imperio, quienes declararon la igualdad de los habitantes en su conjunto. Las medidas liberales no convencieron a algunos grupos novohispanos, que pensaron en independizarse para conservar sus privilegios. Como Vicente Guerrero luchaba en el sur por los ideales insurgentes, se envió a Iturbide a combatirlo, pero éste se percató que los dos grupos deseaban la independencia, aunque por razones distintas, e invitó a Guerrero a unir sus fuerzas. El 27 de septiembre de 1821 ambos entraron en la ciudad de México, consumando la Independencia. El relato no señala con nitidez el triunfo o la derrota de alguno de los grupos sociales delineados, más bien subraya la victoria de la nación en su conjunto en términos de haber obtenido su autonomía política. Esta reconfortante glosa intenta compensar la posible interpretación que identifica la Independencia con una guerra en la que la sangre vertida no se tradujo en un mínimo de mejoramiento de las condiciones sociales.<sup>271</sup>

**El siglo XIX.** Los libros de texto de Ciencias Sociales de cuarto y sexto grados refieren que Iturbide instauró el imperio mexicano, pero no respetó al congreso elegido y fue derrocado. Para entonces, continúa la reseña, el país estaba

---

<sup>270</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, p. 101; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 186.

<sup>271</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 108-112; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 187.

deshecho pues en la guerra de Independencia habían muerto 600 mil personas, los caminos estaban plagados de asaltantes, los campos y minas abandonados, casi nadie pagaba impuestos y los gastos públicos aumentaban cada día. Además, la falta de experiencia y graves errores del gobierno permitieron que algunos países ricos abusaran de las debilidades de la novel nación mexicana.<sup>272</sup>

Según se indica en los libros de texto, el establecimiento de la República Federal y de la Constitución de 1824 evitó la fragmentación del país; sin embargo, no se pudo poner remedio a las dificultades de la hacienda pública ni a la inestabilidad política. La interpretación de los conflictos internacionales suscitados en el siglo XIX no produce la enorme desazón tan palpable en los libros de la década de los sesenta. Así, según se expresa, la recuperación de Texas fue imposible por la falta de dinero, y su integración a los Estados Unidos se facilitó por haberse poblado de anglosajones. En el caso de la llamada “guerra de los pasteles”, se señala que México pagó a Francia una cantidad injusta y exagerada. La guerra de 1847 se atribuye a la anexión de Texas a los Estados Unidos y a la codicia de su gobierno por los territorios de Nuevo México y California. Pese a los esfuerzos de un ejército mal pertrechado y de los jóvenes cadetes de entre trece y catorce años participantes en la batalla de Chapultepec, se dice que no se pudo evitar la ocupación yanqui, la cual duró poco más de seis meses, ni la cesión a Estados Unidos de más de la mitad del territorio, a cambio de 15 millones de pesos.<sup>273</sup> Las fórmulas descriptivas empleadas en la narración no fomentan un odio irrefrenable hacia el vecino del norte y, en cambio, transforman la derrota en ganancia, al afirmarse más adelante que muchos mexicanos sintieron por primera vez su nacionalismo frente al enemigo y comprendieron la importancia de la unidad nacional. A reflexión y conclusión similares se llegó, como se recordará, con motivo de los acontecimientos de la conquista de México-Tenochtitlan.

Apenas unos años después de aquellos aciagos sucesos, de acuerdo con el relato histórico de los libros de texto, la Constitución de 1857 atizó la oposición de los conservadores, el clero y el ejército, y desató la guerra de Reforma en la

---

<sup>272</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, p. 139; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 187.

<sup>273</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 139-145.

que triunfaron los liberales. El grupo conservador, por su parte, queriendo mantener el orden y evitar grandes cambios, trajeron a un monarca extranjero con la ayuda de Napoleón III y establecieron un nuevo y fugaz imperio. El presidente Juárez, se expresa asimismo en los textos, defendió con tenacidad la soberanía nacional, dirigió la lucha y venció a los monarquistas en 1867. Desde entonces, se afirma, México no ha dejado de ser una república.<sup>274</sup>

Los libros de texto de Ciencias Sociales discurren acerca de la actuación de grupos sociales, el pueblo y los partidos, y también se observa en ellos la finalidad de juzgar con mayor imparcialidad a los villanos tradicionales de la historia patria, porque a fin de cuentas sus flaquezas eran reflejo del contexto histórico. Por ejemplo, Santa Anna, pese a sus innumerables defectos, se dice que era popular, organizaba ejércitos con poco dinero y tenía el arrojo de enfrentar, sin éxito, a los enemigos de la inexperta nación. Maximiliano se hace merecedor a un juicio indulgente de la historia y de usurpador se convierte en víctima: era hombre culto, resultó tener ideas liberales y puso en vigor durante algún tiempo las leyes de Reforma.<sup>275</sup>

**La República Restaurada y el Porfiriato.** El tema se introduce con la afirmación de que México ingresó a la época moderna cuando Juárez entró victorioso a la ciudad México en julio de 1867 y reestableció la república. Además, se enfatiza la lección histórica que los mexicanos obtuvieron de la intervención extranjera: la soberanía nacional radica en el derecho del pueblo a decidir su propio gobierno. El balance de la época que antecedió al Porfiriato es positivo, pues se reconoce que los gobiernos de Juárez y su sucesor, Sebastián Lerdo de Tejada, rehicieron la economía, fomentaron la construcción de ferrocarriles y la ocupación de tierras no habitadas, y promulgaron leyes que dieron principio a la educación pública en México, es decir, la apertura de escuelas gratuitas para niños sostenidas por el gobierno. Pero se dice que los proyectos fueron efímeros y

---

<sup>274</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 146-151; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 188.

<sup>275</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 146, 151.



casi no pudieron llevarse a cabo debido a la falta de capital, las rebeliones indígenas, la inseguridad en los caminos y las revueltas.<sup>276</sup>

En tanto que la Intervención Francesa enseñó a los mexicanos el valor de la soberanía política, la otra, la soberanía económica, se constituirá en asignatura pendiente muy difícil de realizar. Los libros de texto de Ciencias Sociales refieren que en el siglo XIX se inició la dependencia de México en materia económica y técnica, respecto de los países europeos y Estados Unidos, y que bajo el Porfiriato fue más intensa. En el periodo que corre entre 1877 y 1910 los avances económicos, que no se ocultan, abarcaron la multiplicación de líneas férreas, el florecimiento del comercio, la agricultura, la minería y un desarrollo industrial limitado. Asimismo, se estiman exitosos los progresos sociales y culturales, particularmente en materia de desarrollo de vías de comunicación, de la introducción de inventos (telégrafo, fotografía y luz artificial), de diversiones públicas, de esfuerzos por extender la educación pública y reanimar la vida cultural con nuevos periódicos, revistas y libros. Pero, la paz y la prosperidad advertidos en la época se rechazan porque se obtienen con los instrumentos autoritarios de la dictadura. Así, con el propósito de atraer capitales extranjeros y restablecer el crédito de México, se dice que Díaz aprovechó el cansancio del pueblo mexicano e impuso la paz y el orden por medio de la represión y el sostenimiento de numerosos policías y soldados.<sup>277</sup>

Los libros de texto de Ciencias Sociales reprueban el gobierno porfirista porque, según expresan, favoreció a unos cuantos inversionistas mexicanos y extranjeros, permitió la creación de latifundios, se condujo de manera dictatorial, centralizó el poder en una persona, conculcó las libertades individuales para impedir toda crítica al gobierno y reprimió a muchos huelguistas; en fin, porque a pesar del crecimiento económico la miseria del pueblo siguió siendo la misma.<sup>278</sup>

---

<sup>276</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 154.

<sup>277</sup> *Ibid.*, pp. 155-160.

<sup>278</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, p. 161; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 190.

**La Revolución Mexicana.** En el libro de Ciencias Sociales de tercer grado se menciona que cada año el día 20 de noviembre se organiza un desfile para conmemorar la gesta revolucionaria. Por tal motivo, la maestra explica a los niños que el movimiento, iniciado por Francisco I. Madero para dar fin al gobierno de Porfirio Díaz, mantenido por más de treinta años, había tratado de remediar las injusticias, de que hubiera más escuelas, hospitales, casas y trabajo para todos. Pero, por desgracia, continúa la profesora, esos ideales no se habían convertido en realidad y aún faltaba mucho por hacer.<sup>279</sup> La fórmula narrativa presentada en el texto intentaba despertar el interés de los estudiantes, y la interpretación histórica implícita en ella revela un nacionalismo práctico que pretende producir efecto inmediato en quienes reciben el mensaje, a fin de convertir en realidad los ideales de la Revolución Mexicana. Las palabras puestas en boca de la maestra corresponden a expresiones afirmativas y categóricas que invitan no tanto a la reflexión como a la acción.

En los libros de texto de cuarto y sexto se advierte que los dos principales objetivos del movimiento armado de 1910 eran aliviar las necesidades materiales de los sectores populares y liquidar la dependencia económica. Esta definición de la Revolución Mexicana es representativa de los manuales de Ciencias Sociales en cuanto apela formalmente a dos posibles fuentes de conflicto: la corrección en el interior de las desigualdades sociales y la oposición al colonialismo que define el tipo de la relación del país con el exterior.

Dentro de la narrativa se pone de relieve que Madero, aunque era rico, vivía cómodamente y había sido una persona pacífica, sabía de los muchos problemas que era necesario resolver para el buen gobierno del país. Por eso, al ver la imposibilidad de confiar en la legalidad del gobierno, se levantó en armas como única vía para conseguir el respeto al voto del pueblo y la no-reelección de Porfirio Díaz. El movimiento por él dirigido tuvo éxito, según se indica, debido al apoyo de jefes muy estrechamente relacionados con el pueblo: Emiliano Zapata, campesino de Morelos, quien deseaba devolver a sus paisanos las tierras que fueron perdiendo durante el Porfiriato, y Francisco Villa, trabajador del campo en Durango

---

<sup>279</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Tercer grado, op. cit.*, p. 80.

y Chihuahua, quien pese a no tener preparación militar resultó ser un buen general. En virtud de la distinta extracción social de los líderes participantes se explican las diferencias respecto de cómo conducir el movimiento, pues mientras Madero suscribía la línea gradualista, es decir, resolver los problemas poco a poco de acuerdo con las leyes vigentes, Zapata y Villa eran partidarios de proceder violentamente, seguir en la lucha y cambiar todo lo que consideraban que estaba mal.<sup>280</sup>

La ruptura con los jefes populares y las intrigas de diplomáticos extranjeros precipitaron la caída del gobierno de Madero quien, se enfatiza, murió asesinado por órdenes de Victoriano Huerta para ocupar la silla presidencial. Entonces, de acuerdo con los textos, dio inicio la revolución constitucionalista en la cual miles de mexicanos se unieron contra el usurpador. En esta parte de la narración Venustiano Carranza adquiere un papel central, pues se le atribuye haber organizado el ejército constitucionalista, dirigir el gobierno y, al triunfo del movimiento, convocar a un congreso para elaborar la Constitución de 1917. A esta última se le concibe como principal herramienta para la resolución de los dos problemas básicos identificados: injusticia social y dependencia económica del exterior. También se expresa que la nueva Constitución mantuvo la república federal, protegió los derechos de cada ciudadano, representó un adelanto en el aspecto social y canceló la posibilidad, al menos formal, de la reelección. Más adelante, se señalan los asesinatos de los grandes jefes revolucionarios, la reconstrucción del país iniciada por Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, y los graves conflictos ocasionados por el incumplimiento de varios preceptos constitucionales que estorbaban la pacificación del país.<sup>281</sup>

Los libros de Ciencias Sociales conservan una imagen de la Revolución Mexicana en la que a los personajes dirigentes se les coloca en un pedestal histórico con la misma categoría de héroes, con ello se elude la embrollada cuestión respecto de cuál fue el saldo neto del movimiento armado en términos de victoria o derrota de las fuerzas sociales impulsoras de los diferentes caudillos.

---

<sup>280</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 198-204.

<sup>281</sup> *Ibid.*, pp. 206-209.

Además, esta interpretación, en tanto develaba un significado último de “unidad nacional”, fue en su momento muy *ad hoc* para el “PRI-gobierno” encargado de editar los libros de texto gratuitos. En efecto, si esa entidad política aspiraba a representar a la mayoría de los mexicanos debía hundir sus raíces en un pasado revolucionario en cuya versión quienes no sólo tuvieron programas antagónicos, sino también se odiaron y aniquilaron, terminan colocados en rangos similares y se les atribuyen ideales de lucha afines.

**Los gobiernos revolucionarios.** Con este encabezado los libros de Ciencias Sociales aluden a una especie de linaje histórico que confiere a políticos y gobiernos posteriores al triunfo del constitucionalismo el ser sucesores tutelares y vanguardistas de dos acontecimientos, la Revolución Mexicana y la Constitución de 1917, que la historia patria y el lenguaje presidencialista trasformaron en esencias y herencia obligada. Pese a esta reveladora denominación, los libros de Ciencias Sociales, a diferencia de los de Historia y Civismo, ya no visualizan la etapa posrevolucionaria como de plena realización de las metas “revolucionarias”, sino de proximidad a ella.

En este periodo histórico, descrito en apretada síntesis, se consideran las principales tareas emprendidas en los gobiernos de Obregón y Calles, consistentes, según se indica, en instaurar los instrumentos para aplicar los principios de la Constitución de 1917, lograr la pacificación del país, consolidar el gobierno revolucionario, crear el PNR en 1929 para reemplazar la fuerza de las armas por la “civilidad” como factor determinante de la vida política, así como en organizar y modernizar la administración pública y el sistema financiero. De igual modo, se señala que en el gobierno de Cárdenas el proceso revolucionario alcanzó momentos culminantes al atender las principales demandas sociales de la población, organizar a los trabajadores, combatir el latifundio y repartir la tierra a los campesinos, extender el sistema educativo, y nacionalizar las riquezas

petroleras en 1938 como acto precursor de las luchas que, según expresión de los libros de texto, libraba el Tercer Mundo.<sup>282</sup>

Los señalamientos relativos al periodo exhiben logros detectados en materia “anticolonialista” (nacionalización de los ferrocarriles, el petróleo y la electricidad) y de desarrollo económico y social (urbanización, expansión industrial, construcción de escuelas, carreteras, presas, puentes, hospitales y viviendas, así como el mejoramiento en la explotación de los recursos naturales).<sup>283</sup> Sin duda, la imagen forjada y el balance de los gobiernos llamados revolucionarios son muy positivos, pero ya han moderado la dosis de triunfalismo e invitan a los lectores a seguir luchando para hacer realidad los ideales revolucionarios, conseguir un orden social más justo y tener un México más independiente.<sup>284</sup>

En el tema de la soberanía nacional asoma la noción geopolítica de enfrentar la dependencia económica, técnica y cultural concertando alianzas con los países del “Tercer Mundo”. La imagen de una América Latina opuesta al neocolonialismo desplaza la visión panamericana, propia de los libros de Historia y Civismo, y la necesidad de preservar la unidad nacional ya no es impedimento para denunciar algunas contradicciones internas del país. Empero, las desigualdades de clase siguen teniendo como referente las diferencias geográficas y regionales. Los libros de Ciencias Sociales representan, asimismo, un avance didáctico frente a la práctica de memorización escolar y un adelanto ideológico ante el patriotismo autoritario y la excesiva fe modernizante de los textos de la década de los sesenta.

Para terminar el análisis de los libros de texto gratuitos de esta etapa, conviene abordar dos cuestiones acerca de la relación de la historia con las ciencias sociales y al pragmatismo que impregna la versión oficial del pasado mexicano.

---

<sup>282</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, pp. 194-195.

<sup>283</sup> *Ibid.*, p. 195.

<sup>284</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, p. 127; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 193.

Si desde el punto de vista pedagógico la forma como se insertaron los contenidos históricos en los libros de Ciencias Sociales no ocasionó polémica inmediata, años después se advirtió que en esos textos se había diluido la enseñanza de la historia hasta el punto de anular su estudio. De acuerdo con la intención de sus diseñadores, la estructura multidisciplinaria de los libros de esta etapa debía posibilitar una integración de contenidos y una más lúcida interpretación de los acontecimientos, en comparación con lo ofrecido por las obras unidisciplinarias de la historia. Sin embargo, mientras en los textos de 1972 de primero y segundo grados se facilitaba la articulación de diferentes ciencias sociales por el tratamiento sencillo de los temas, en los de tercero y cuarto el método global se convirtió en mera yuxtaposición de campos del saber social. Además, el contenido referente a la historia de México introducido en los libros se constituyó en elemento desestabilizador del sistema global o multidisciplinario.<sup>285</sup>

En las primeras ediciones del libro de tercero, el intento forzado de ajustar contenidos enlazados por un eje temporal con los de un planteamiento muchas veces sincrónico y conceptual propio de las Ciencias Sociales, condujo a la disolución de la historia patria entre los temas propuestos. Por ejemplo, mientras los niños abordaban la vida actual de los yaquis, tenían que remontarse súbitamente al origen del hombre americano, o bien, al mismo tiempo que estudiaban en el presente la comunidad de Nochixtlán, debían atender al proceso histórico de los pueblos mixteca y zapoteca, para terminar con el descubrimiento de América. Como no se halló procedimiento adecuado de vinculación, algunos temas de Ciencias Sociales sirvieron de pretexto para tratar aspectos de la historia de México y viceversa. Por eso, a partir de 1978, se decidió separar los temas del libro de tercer año en dos bloques, primero se estudiaría la historia nacional desde los orígenes del hombre americano hasta la conquista de México, después lo relativo a las comunidades del presente. El libro de cuarto, que planteaba problemas similares, abarcaba asuntos históricos desde la Conquista hasta la década de los cincuenta del siglo XX. Los desequilibrios señalados en los libros de Ciencias Sociales generaron la opinión de que se había enseñado historia de

---

<sup>285</sup> Alberto Sánchez Cervantes, *op. cit.*, pp. 51-54.

México en forma deficiente y que las generaciones de mexicanos formadas con esos materiales de estudio habían adquirido una visión confusa de su pasado. La pérdida de identidad del discurso histórico al forzar su convergencia con las Ciencias Sociales quizá no se debió tanto a la falta de afinidad en los métodos u objetos de estudio entre las disciplinas, como a la circunstancia de que los autores no encontraron fórmula apropiada para ensamblarlas.<sup>286</sup>

Las dificultades con que se toparon los autores en su intento de ensamblar los diferentes campos del conocimiento de lo social, quizá los hizo desistir de la empresa y optar por un enfoque más histórico en la elaboración de los libros para quinto y sexto grados cuyos contenidos abarcaban, respectivamente, de la prehistoria al Siglo de las Luces, y de la Ilustración hasta el golpe militar contra el gobierno de Salvador Allende.<sup>287</sup>

Por otra parte, con motivo de su ingreso a la Academia Mexicana de la Historia, Josefina Vázquez presentó una serie de reflexiones acerca del proceso de formación de la historia de México como asignatura de enseñanza, desde el siglo XIX hasta los años setentas del XX. Lo interesante de su discurso es que se prolongaba hasta la justificación de los libros de Ciencias Sociales para tercero y cuarto grados de primaria. Josefina Vázquez y su equipo asumieron, como punto de partida, las finalidades tradicionales de la enseñanza de la historia: la unificación de los sentimientos nacionales y la formación ciudadana. En la construcción narrativa, la idea de una nación mexicana producto de su pasado hacía innecesario tomar partido y eliminaba los conflictos que afrontaron los viejos autores a los que se les etiquetó como hispanistas, antihispanistas, liberales, conservadores, revolucionarios o reaccionarios. Al conferir más peso en los libros de texto a los fenómenos sociales y culturales, los sucesos de la conquista y el porfiriato, por ejemplo, adquirieron un matiz diferente de aquellos que los vislumbraban simplemente como acontecimientos bélicos o políticos. Así, el Descubrimiento y la Conquista no sólo se vieron como actos de dominio, también

---

<sup>286</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Tercer grado, op. cit.*, pp. 199-124; Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Cuarto grado, op. cit.*, pp. 54-63, 92-113, 138-161, 198-217.

<sup>287</sup> Cfr. Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Quinto grado, op. cit.*; cfr. Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*

significaron transformación de la vida diaria de los indígenas, quienes tuvieron que aprender a pulir la madera, fundir el hierro, construir casas y templos similares a los que existían en España, emplear el azadón en las faenas agrícolas y utilizar novedosas herramientas como cuchillos, clavos y tijeras. El detractado porfiriano, a su vez, se trató de pintar en los textos en su triple aspecto de dictadura, paz y prosperidad relativas. De esa forma, los acontecimientos de mayor controversia en la historia de México como la conquista, la colonia y el siglo XIX, quedaron encubiertos bajo una doble intención: 1) superar el enfrentamiento original entre hispanófilos e hispanófobos, apelando al mestizaje y reivindicando aportaciones culturales del mundo indígena e hispano, y 2) anular la pugna entre liberales y conservadores con el propósito de evitar que los mexicanos tomaran partidos heredados del pasado.<sup>288</sup>

Las tesis de Josefina Vázquez fueron objetadas por Edmundo O' Gorman, para quien sus propuestas aceptaban sin reflexión que el Estado estableciera una versión oficial de la historia y que su intervención fuera el único medio legítimo para evitar interpretaciones antagónicas de la historia de México en pro del sentimiento de unidad nacional. O'Gorman afirmó que la obligatoriedad de enseñar una versión oficial de la historia implicaba asumir como "verdadera" una interpretación del pasado avalada por el Estado. En tanto sólo se pretendía sustituir las versiones antagónicas tradicionales por la de la historia oficial, la preocupación fundamental era evitar una interpretación conflictiva del pasado, no la búsqueda del conocimiento histórico sin más. La cuestión básica referente a saber si la versión impuesta por el Estado podía aceptarse como legítima, no fue planteada. La negativa de conceder validez a las descripciones antagónicas de la historia, obedecía no tanto al estudio de su contenido sino a la condición de obstaculizar la formación de la identidad nacional de los niños mexicanos al evocar viejas disputas y fracturas. Es decir, se dejó de asumir la realidad buena o mala del pasado mexicano, en aras de evitar el conflicto.<sup>289</sup> De esa manera,

---

<sup>288</sup> Josefina Vázquez, "El dilema de la enseñanza de la historia de México (Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Historia)", en *Diálogos*, volumen 16, número 1, México, 1980, pp. 14-20.

<sup>289</sup> Edmundo O'Gorman, "El Estado y la verdad histórica (Respuesta al discurso de recepción de la académica Josefina Zoraida Vázquez Vera. Academia Mexicana de la Historia correspondiente de la Real de Madrid)",



quedaba de manifiesto que la “razón de ser” de la historia patria era pragmática, no teórica, y que su misión consistente en lograr objetivos políticos y sociales, no tanto académicos, inducía su enseñanza obligatoria.

---

en *Diálogos*, volumen 16, número 1, México, 1980, p. 24. Véase también: Alberto Sánchez Cervantes, *op. cit.*, p. 75.

### **3. Política educativa y libros de texto gratuitos de historia (1988-1994)**

El tercer capítulo refiere algunas de las importantes transformaciones económicas, políticas y tecnológicas operadas a escala internacional en el tránsito de la década de los ochenta a la de los noventa. Los cambios en el mundo definieron rumbos y tiempos para México. Pese a las evidentes asimetrías entre regiones y países, los políticos tecnócratas que alcanzaron el poder reintrodujeron la lógica del mercado, abrieron unilateralmente la economía a la competencia internacional y la integraron mediante el TLC al bloque comercial de Norteamérica. Aunque estas mutaciones afectaron a la sociedad mexicana en su conjunto, su devastador impacto lo resintieron con severidad quienes carecían de voz e instrumentos para defender sus intereses y resistir la embestida de la competencia externa.

Las principales decisiones adoptadas en materia educativa en el periodo fueron enmarcadas dentro del clima neoliberal que impregnó todas las políticas de gobierno. Para enfrentar el deterioro escolar descrito como una catástrofe silenciosa, se emprendió una reforma cuyos contornos quedaron delineados en el ANMEB: descentralización del sistema, participación de la sociedad en el control de la escuela, reformulación de contenidos y materiales de la educación y revaloración de la función docente implantando la *Carrera magisterial*. Los acuerdos y cambios legislativos no se tradujeron en mejora organizativa, ni en aumentos significativos del presupuesto del ramo. Por eso tuvieron una incidencia muy débil en la transformación de la realidad educativa del país.

El cumplimiento de los acuerdos obligó a la reelaboración de los libros de texto gratuitos, de los cuales el de Historia de México volvió al estudio de la asignatura de manera independiente a las ciencias sociales. Las propuestas de historia patria de la prueba operatoria, del grupo *Nexos* y del concurso de 1993, fueron canceladas por las inconformidades desatadas. La versión de 1994 confirmó finalmente el triunfo del pragmatismo educativo al reafirmar los objetivos tradicionales de la enseñanza de la historia: reforzar los vínculos nacionales, excitar el sentimiento patrio y animar una conducta ciudadana. Sin embargo, era necesario reconocer que los materiales didácticos no encontrarían aplicación eficaz a menos que se combatiera a fondo la pobreza del medio que rodea

muchas veces la escuela y se refleja en ella, la abundancia de estudiantes de cada grupo, la falta de tiempo de los docentes para actualizarse y la organización autoritaria del ámbito escolar.

### 3. 1 La política neoliberal y la modernización educativa

Al concluir la década de los ochenta del siglo XX los principales cambios internacionales que acompañaron la reforma neoliberal en México fueron: la revolución informática, entre cuyos aspectos más visibles están el inicio del uso de las computadoras y de la red de *Internet*; la demolición del muro de Berlín, que devino en referencia para mostrar simbólicamente la caída de la URSS y del “socialismo real” en los países de Europa Oriental; el fin de la guerra fría, el triunfo del mercado a nivel mundial y la pretensión de instaurar un nuevo orden internacional fundado en una economía, una sociedad y una cultura globalizadas.

290

---

<sup>290</sup> La globalización suele ser definida como un fenómeno de “interdependencia económica creciente del conjunto de países, provocada por los flujos internacionales de capitales, el aumento del volumen y la variedad de intercambios transfronterizos de bienes y servicios, así como por la difusión acelerada y generalizada de la tecnología”. Además del significado eminentemente económico, el término refiere el avance hacia la instauración planetaria de un solo sistema político, comunicativo y cultural. El término y significado de la globalización deriva de la ideología neoliberal, la cual es una adaptación del liberalismo a la fase actual del capitalismo especulativo y financiero, fuertemente impactado por las nuevas tecnologías. Las manifestaciones del progreso engendradas por la globalización suelen ser referidas a los avances en materia de informática, robótica, inteligencia artificial y, muy especialmente, a las “milagrosas” transformaciones operadas por el mercado en relación con la producción, el trabajo y el estilo de vida consumista. Por estos motivos, a los gobernantes proclives a la globalización les es suficiente con invocar su “responsabilidad” para justificar las políticas de ajuste según pautas marcadas por entidades globales. Cuando se cierran los ojos a las contradicciones de un mundo cada vez más desigual, se postula una doble creencia alejada de la realidad: que todos los países están igualmente dotados para la competencia y que podrán alcanzar las ansiadas metas del progreso siguiendo reglas comunes y justas. Alain Touraine distingue en función de criterios ideológicos y no semánticos los conceptos de mundialización y globalización. Con el primero de ellos hace referencia a las tendencias aperturistas que se aceleraron en la segunda mitad del siglo XX; en tanto que al segundo le otorga un significado de ruptura con el pasado y representa un proceso negativo por el cual los pueblos han cedido, sin que mediara acuerdo alguno, el poder sobre sus economías y sociedades, abandonándolas a fuerzas globales, antidemocráticas, como los mercados o los organismos de financiamiento internacionales. Joaquín Estefanía, “El fenómeno de la globalización”, en J.-J. Tamayo-Acosta, *Diez palabras clave sobre globalización*, Navarra, E.V.D., 2002, pp. 19-23.

Al esfumarse el viejo fantasma del comunismo, que desde mediados del siglo XIX recorrió el orbe amenazando al capitalismo, pareció que se habían removido los obstáculos para empezar a cimentar un mundo unificado. Entonces sólo asomaban en el horizonte dos aparentes escollos: el fundamentalismo islámico, entendido como doctrina ajena a la modernización fraguada en Occidente, y el *nacionalismo*, concebido como indómita tendencia construida históricamente sobre singularidades culturales e identidades locales alimentadas por la emotividad pura.<sup>2</sup>

El año de 1988 los mexicanos padecieron las duras medidas del plan de choque impuesto por el gobierno de Miguel de la Madrid, llamado eufemísticamente Pacto de Solidaridad Económica. De acuerdo con cifras del Banco de México, a lo largo del sexenio el crecimiento del PIB había sido de apenas 0.18%, la inflación superó 4 mil por ciento y la deuda externa del sector público se ubicó en 80 mil millones de dólares. En diciembre de ese año analistas económicos de Washington veían a su vecino del sur como fuente de preocupaciones, pues detectaban que cada semana se fugaban 100 millones de dólares, la moneda nacional se había devaluado hasta alcanzar la paridad de 2 mil 250 viejos pesos por dólar, y la inflación repuntaba con alzas en los precios de todos los bienes y servicios públicos.<sup>3</sup> Los mexicanos no hallaban la salida a la crisis administrada durante todo el sexenio y descalificaban a los políticos del régimen que alardeaban de saber manipular las variables de la economía, pero que una vez más parecían encaminar al país hacia la ruina.

El destape de Carlos Salinas de Gortari como candidato del PRI a la presidencia marcó una ruptura con la vieja clase política y dio impulso al recién formado Frente Democrático Nacional, integrado principalmente por miembros de diversas organizaciones políticas de izquierda y ex priistas de la Corriente Democrática. En tanto la campaña de Cuauhtémoc Cárdenas, postulado por el

---

<sup>2</sup> Isidoro Moreno, "Mundialización, globalización y nacionalismos: la quiebra del modelo de Estado-nación", en Miguel Carbonell y Rodolfo Vázquez (compiladores), *Estado constitucional y globalización*, México, Editorial Porrúa-UNAM, 2001, pp. 69-72.

<sup>3</sup> Benito Rey Romay, *Economía y utopías mexicanas. Rumbo al fracaso y al cambio posible*, México, Siglo XXI Editores-UNAM, 2000, pp. 106-110; René Villarreal, "El desequilibrio externo y las crisis recurrentes en México", en José María Infante (coordinador), *I. México en el siglo XXI*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León-Editorial Diana, 1997, pp. 209-212.

FDN, sumaba adeptos, los estrategas del PRI se sentían intranquilos, pues su candidato, pese a la enorme maquinaria puesta a su disposición, era un hombre impopular a quien se atribuía el programa económico del sexenio cuyos efectos negativos persistían. El juego rudo de los priístas no impidió el avance de la oposición, en la que también aparecía Manuel J. Clouthier, abanderado del PAN. El 6 de julio de 1988 sobrevino la votación y la *caída* del sistema. En cinco horas y media, tiempo en que dejaron de funcionar las computadoras debido a supuestas fallas técnicas, se ejecutó el fraude electoral. Poco después, Manuel Bartlett, Secretario de Gobernación, bromeó con aquella circunstancia diciendo que el sistema “no se cayó, sólo se calló”.<sup>4</sup>

En la Cámara de Diputados la oposición fue obligada a no abrir los paquetes electorales resguardados en los sótanos del palacio legislativo y, tras veinte horas de debates, la mayoría priísta declaró a Carlos Salinas presidente electo.<sup>5</sup> La oposición se conjuró en parte gracias al respaldo de Washington, que subordinó toda consideración a su deseo de estabilidad al sur de su frontera. Por otra parte, el despojado Cuauhtémoc Cárdenas también contribuyó a desactivar el movimiento de protesta al llamar a sus simpatizantes a abstenerse de realizar actos violentos, ya que podrían servir de pretexto para la represión, y a adherirse a un nuevo partido como instrumento para la recuperación y reconstrucción del país.<sup>6</sup> El estigma de ilegítimo con el que Carlos Salinas llegó a la presidencia gravitó en muchas de sus decisiones. Sin embargo, con habilidad retomó gradualmente los hilos del poder y supo vender dentro y fuera de las fronteras la imagen de un México que avanzaba apresurado hacia la modernidad.

---

<sup>4</sup> El 13 de septiembre de 1988, en un ambiente de duda, se hicieron públicos los resultados oficiales: a Salinas le correspondía el 50.36% de la votación, a Cárdenas el 31.12 y a Clouthier el 17.07. Véase: Alberto Aziz Nassif y Juan Molinar Horcasitas, “Los resultados electorales”, en Pablo González Casanova (coordinador), *Segundo informe sobre la democracia: México el 6 de julio de 1988*, México, UNAM-Siglo XXI Editores, 1990, pp. 160-163; José Woldenberg, “El proceso electoral en México en 1988 y sus secuelas”, en Manuel Alcántara y Antonia Martínez (compiladores), *México frente al umbral del siglo XXI. Reformas económicas y democratización política*, Madrid, Siglo XXI España Editores, 1992, pp. 198-200.

<sup>5</sup> Todavía a finales de 1991, con el respaldo de la fracción parlamentaria del PAN, encabezada por Diego Fernández de Cevallos, se ordenó quemar los paquetes de la desvirtuada elección de 1988 conservados en la Cámara de Diputados y que no habían sido consumidos por las llamas del incendio registrado, en ese mismo local, el 5 de mayo de 1989. Enrique Krauze, *El sexenio de Carlos Salinas*, México, Editorial Clío, 1999, p. 74.

<sup>6</sup> Lorenzo Meyer, *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*, México, Ediciones Cal y Arena, 1992, pp. 121.122.

El gobierno salinista mantuvo el rumbo de la política económica precedente y profundizó la aplicación de un esquema neoliberal y globalizado que se quiso mirar como opuesto al desarrollismo y al proteccionismo. Dicho modelo había sido incubado en el sexenio anterior cuando un grupo de jóvenes economistas se condujeron con pericia y lograron arrebatarse el poder a los políticos tradicionales. Los tecnócratas, cuya legitimidad no provino de las urnas sino de su aparente capacidad para conocer y maniobrar las variables de la economía, fueron ardientes partidarios del credo neoliberal que presentaron como ciencia actualizada, superior a la que había fracasado bajo el “populismo despilfarrador”, expresión que acuñaron para identificar los gobiernos de Luis Echeverría y José López Portillo.<sup>7</sup>

La tecnocracia en el poder empleó la palabra “modernización”, más fácil de digerir y más al gusto de la población, para denominar el modelo económico puesto en marcha. El viraje hacia el neoliberalismo en México implicaba en teoría el paso de una economía cerrada y protegida a una abierta al libre comercio; de una economía normada por un Estado intervencionista y propietario a una regulada por las fuerzas del mercado, y de un Estado populista y subsidiario a uno más eficiente y promotor del desarrollo. El proceso de transformación vislumbrado se tradujo en intensa acción política para hacer ajustes a la constitución y leyes secundarias, en cuanto a la tenencia de la tierra, educación, comunicaciones y legislación obrera, así como para el saneamiento de las finanzas públicas, la privatización de empresas paraestatales, la búsqueda de capitales foráneos y la apertura comercial. El régimen salinista se fortaleció también gracias a la incesante reproducción en los medios de comunicación de imágenes elementales

---

<sup>7</sup> Algunos de los integrantes del grupo de tecnócratas fueron el propio Carlos Salinas de Gortari (egresado de la Universidad de Harvard), Manuel Camacho Solís (Princeton), Pedro Aspe (Tecnológico de Massachusetts), Jaime Serra Puche (Yale), Guillermo Ortiz (Stanford), José Ángel Gurría (Southern California), Luis Donaldo Colosio (Northwestern University) y Ernesto Zedillo (Yale). Enrique Krauze, *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Fábula Tusquets Editores, 1997, pp. 457-458. Quizá sea más exacto decir que los personajes mencionados no se equivocaron, dadas su formación en universidades norteamericanas y sus estructuras mentales que eran muy similares a las de sus maestros. Carlos Monsiváis los pinta de cuerpo entero al considerar que formaron parte destacada de “una generación de norteamericanos nacidos en México”.

que expresaban la ideología neoliberal, acordes con las ideas imperantes del nuevo mundo unipolar.<sup>8</sup>

El principal instrumento empleado para realizar los cambios requeridos por los tecnócratas, en la cima del gobierno, fue la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994. El gobierno salinista cumplió más de los compromisos adquiridos y aceleró el tiempo de su aplicación. Desde entonces la industria nacional se vio amenazada por la competencia no sólo de los productores norteamericanos, sino por quienes emplearían los mercados de Estados Unidos y Canadá como plataforma para inundar México con productos de baja calidad a precios *dumping*. El TLCAN fue, en su momento, un acto político deslumbrante y esperanzador. Pero, al cabo de unos pocos años, ya se apreciaba que su saldo neto era la pérdida de soberanía y de autonomía económica, a cambio de la prosperidad de algunas regiones y sectores del país. El régimen salinista al negociar el acuerdo realizó esfuerzos desesperados e hizo concesiones de última hora, por lo cual finalizó “rematando toda la tienda” al firmar un muy desventajoso tratado comercial.<sup>9</sup>

El neoliberalismo globalizador reemplazó varias premisas relativas a la política del desarrollo nacional: la fe en nuestras potencialidades para alcanzar las metas de crecimiento económico por la opinión de que sólo podíamos conseguirlas con el apoyo del capital y la tecnología del exterior; el conocimiento fruto del esfuerzo propio y la pretensión de dominio de las condiciones circundantes por el pensamiento corporativo, acrítico, en espera siempre del saber y el hacer revelados desde el norte; la limitación de la inversión extranjera por la apertura casi incondicional para evitar cualquier situación que pudiera incomodarla. La globalización instaurada presupuso la aceptación y fiel cumplimiento de reglas dictadas por los que “saben” y pueden imponerlas, la

---

<sup>8</sup> Rolando Cordera y Carlos Tello, *México: la disputa por la nación. Prospectivas y opciones de desarrollo*, México, Siglo XXI Editores, 1993, pp. 10-12; Luis Javier Garrido, “La crítica del neoliberalismo realmente existente”, en Noam Chomsky y Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1995, pp. 8-14; Felipe Campuzano Volpe, “Transición y cambio político en México: un balance del sexenio salinista y la situación actual”, en María Tarrío y Luciano Concheiro (coordinadores), *La sociedad frente al mercado*, México, UAM-La Jornada Ediciones, 1998, p. 40.

<sup>9</sup> María Elena Cardero (compiladora), *Qué ganamos y qué perdimos con el TLC*, México, Siglo XXI Editores, 1996, pp. 11-17.

elevación de plegarias para mantener activa la economía estadounidense convertida en motor de la economía mexicana, y la adecuación del sistema educativo para formar recursos humanos que operaran, en la nueva división internacional del trabajo, lo diseñado y desarrollado en el exterior. Además, implicó acatamiento a la regulación del mercado, lo cual significaba renunciar a un manejo consciente y autodeterminado de la economía.<sup>10</sup>

La influencia de los organismos financieros internacionales sobre los procesos de toma de decisiones en México, desde finales de la década de los ochenta, acentuó el golpe de timón de la política económica alejándola de todo esfuerzo proteccionista o impulsor del aparato productivo nacional frente a la desleal competencia exterior, principalmente de los Estados Unidos. Pese a la intensa campaña ideológica y retórica que pregonaba el adelgazamiento del Estado de cara a la creciente importancia de las fuerzas del mercado, la realidad mostró cómo la acción de las secretarías de Estado mexicanas, responsables del diseño de las políticas económicas, impulsaron el proceso de globalización el cual apuntaba hacia el desmantelamiento del aparato productivo nacional. Lorenzo Meyer ha observado que para imponer el cambio y controlar las inevitables reacciones en contra, el neoliberalismo económico tuvo que apoyarse en el autoritarismo tradicional, cuyos pilares, el presidencialismo y el partido oficial (PRI), eran expresiones del antiliberalismo político.<sup>11</sup>

En un marco de estancamiento económico, el neoliberalismo modernizador empezó a sembrar desempleo y pobreza hasta situaciones alarmantes, y el gobierno lo asumió en parte como abandono de la población a su suerte bajo el supuesto de que esa era la oportunidad para que los mexicanos adelantaran en la pretensión de ser “adultos” y “ciudadanos cabales”. De igual forma, mientras el Estado de bienestar era desmantelado, parte de sus funciones fueron reemplazadas por políticas focalizadas de lucha contra la pobreza extrema. El Programa Nacional de Solidaridad (*Pronasol*), aparato de hegemonía salinista,

---

<sup>10</sup> Véase: Luis González Souza, “La soberanía de México ante Estados Unidos frente a la globalización”, en José María Infante (coordinador), *I. México en el siglo XXI, op. cit.*, pp. 175-179; Rosa María Villarello Reza, “La cultura y la educación de los países pobres ante la globalización”, en *ibid.*, pp. 256-258.

<sup>11</sup> Lorenzo Meyer, *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*, México, Editorial Océano, 1995, p. 31.



lejos de representar un aumento de la presencia asistencial del Estado, constituyó un mayor control del destino de los recursos asignados a los sectores más pobres de la población. Asimismo, al presentarse como una forma de apoyo más eficiente que exigía la participación de los beneficiarios, se hizo más compatible con las políticas económicas neoliberales.<sup>12</sup>

El estallido de la rebelión en Chiapas al iniciar el año de 1994 no fue un acontecimiento aislado, sino la manifestación de la polarización social acelerada por la imposición de las políticas neoliberales. La irrupción con rifles, algunos de ellos de madera, y cubiertos los rostros con pasamontañas de los combatientes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, primero en San Cristóbal de las Casas y luego en Las Margaritas, Altamirano y Ocosingo, tuvo por objetivo declarar la guerra y hacer un llamado a los poderes de la unión para deponer al gobierno ilegítimo de Carlos Salinas e instaurar un gobierno de transición que convocara a elecciones. De inmediato el ejército regular tomó el control militar de la zona y los guerrilleros se replegaron a la selva y a los Altos, desde donde iniciaron una larga lucha mediática por la autonomía y las seculares reivindicaciones de justicia social de los pueblos indígenas. Estos sucesos sirvieron para desvanecer el maquillaje delineado en el rostro de México por el salinismo.<sup>13</sup>

Entre los signos políticos del sexenio también se avizoró el trasiego de los hombres del poder por distintos puestos de gobierno, las modificaciones al sistema electoral y los graves incidentes de violencia que se manifestaron el último tramo del periodo. En efecto, durante la administración se registraron decenas de relevos en los gobiernos estatales y en el gabinete,<sup>14</sup> aunque también cabe

---

<sup>12</sup> Arthur Macewam, "Globalización y estancamiento", en Pablo González Casanova y John Saxe-Fernández (coordinadores), *El mundo actual: situación y alternativas*, México, UNAM-Siglo XXI Editores, 1996, pp. 64-67.

<sup>13</sup> Guillermo Correa, Julio César López e Ignacio Ramírez, "El estallido que estremece a México", en *Proceso*, número 897, México D.F., 10 de enero de 1994, pp. 5,7, 10-15; Enrique Dussell, "Sentido ético de la rebelión maya de 1994 (dos 'juegos de lenguaje')", en María Tarrío y Luciano Concheiro (coordinadores), *La sociedad frente al mercado, op. cit.*, p. 269.

<sup>14</sup> En el sexenio hubo más de media docena de reemplazos en los gobiernos estatales, por ejemplo: Luis Martínez Villacaña fue sustituido en Michoacán; Xicoténcatl Leyva Mortera, en Baja California; Fausto Zapata, en San Luis Potosí; Mario Ramón Beteta, en el estado de México; Salvador Neme, en Tabasco; Guillermo Cosío Vidaurri, en Jalisco, y Fernando Gutiérrez Barrios dejó Veracruz por la Secretaría de Gobernación. Ramón Aguirre cedió la gubernatura de Guanajuato a Carlos Medina Plascencia en lo que se

mencionar una reforma que incluyó la creación del Instituto Federal Electoral (IFE) y la expedición del Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (*Cofipe*), ambas ocurridas en 1990. Los asesinatos del cardenal Juan Jesús Posadas Ocampo, en mayo de 1993, del candidato priísta a la presidencia, Luis Donaldo Colosio, y del secretario general del PRI, José Francisco Ruiz Massieu, en marzo y septiembre de 1994, respectivamente, en cuyas investigaciones hubo desaseo y se cometieron errores que generaron todo tipo de suspicacias en la opinión pública, provocaron pánico en los mercados y fuga de divisas, así como el más cumplido descrédito y perdurable animadversión popular hacia el presidente saliente.<sup>15</sup> Ernesto Zedillo, también de realizado perfil tecnocrático, heredó a finales de 1994 una presidencia debilitada, maltrecha en su imagen, y un nuevo colapso económico que golpeó salarios y ahorros de la clase media mexicana.

Dentro del proyecto modernizador salinista se confirió a la educación un importante papel en la transformación de los esquemas de producción, y también se le configuró como elemento legitimador de las acciones emprendidas por el régimen. En la campaña electoral de 1988, el candidato Carlos Salinas pidió a especialistas que elaboraran diagnósticos de algunos problemas educativos, propuso mejorar la calidad de la educación mediante la revisión de los contenidos de estudio y el fortalecimiento de la tarea magisterial, y planteó reforzar en el medio escolar la tradicional función de exaltar el nacionalismo, el culto a los símbolos patrios y a los héroes nacionales.<sup>16</sup>

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) contenía los objetivos de política educativa del periodo 1989-1994, entre los cuales se enfatizaban la reforma curricular y la calidad de la enseñanza con apego a los propósitos del desarrollo

---

dio en llamar la primera *concertación* del régimen priísta con el panismo. Durante el salinismo hubo tres secretarios de gobernación, cinco procuradores generales de la República y tres secretarios de educación. Elena Gallegos, “El ocaso de un triunfador”, en *La Jornada*, México, 5 de enero de 2000, p. 6.

<sup>15</sup> Enrique Krauze, *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, op. cit., pp. 482-485; Ricardo Becerra, Pedro Salazar y José Woldenberg, *La mecánica del cambio político en México. Elecciones, partidos y reformas*, México, Ediciones Cal y Arena, 2000, pp. 211-216.

<sup>16</sup> Arturo Torres, “Definición y características de las instituciones. Un ejemplo: la educación en México en tiempos de la globalización”, en *Xictli, Revista de la UPN*, año VIII, número 30, México, SEP, abril-junio de 1998, p. 5.

del país.<sup>17</sup> En relación con los libros de texto gratuitos, el PND prescribía la intención de rescatar en ellos, sin merma de los lineamientos generales de la nación, los valores que daban identidad a cada región del país. Mediante el cumplimiento de tal propósito se deseaba resguardar sus contenidos, sin mucho éxito como se verá más adelante, de interpretaciones antagónicas procedentes de diversos grupos sociales.

El Programa de Modernización Educativa 1989-1994 (PME), preparado en buena medida por el *Conalste*, hacía referencia a lo que considera un modelo alternativo de educación para el país. En primera instancia, el discurso sobre la globalización afirmaba que ante el surgimiento de un nuevo esquema de relaciones internacionales, ninguna nación debía aferrarse a la pretensión de mantenerse encerrada, menos aún en el ámbito del conocimiento y la cultura. Tal aislamiento implicaría permanecer apartados del rumbo de los acontecimientos y agotar la capacidad de satisfacer las necesidades sociales. La intensa competencia mundial y la revolución de los conocimientos imponían a las naciones llevar a cabo una reflexión y evaluación de los sistemas educativos.<sup>18</sup> Cambiar, reclamo de los tiempos para la mentalidad tecnocrática, pero sin ruta clara a seguir en un contexto de profundas desigualdades, sería la meta final de la aventura reformista en puerta.

Para el gobierno federal la necesaria e inevitable modernización educativa, planteaba como reto principal elevar la calidad de los servicios proporcionados por la escuela pública. Los cambios en el ámbito escolar entendidos como

---

<sup>17</sup> Asimismo, el PND consideraba elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación para adecuarla a los requerimientos de la modernización, así como fortalecer la participación de la sociedad en la actividad de las escuelas. Además, señalaba la conformación de un modelo de educación básica compuesto por la educación preescolar, primaria y secundaria, y la urgencia de transferir los servicios educativos a los gobiernos estatales, conservando para el gobierno federal atribuciones rectoras en cuanto a los contenidos de planes y programas de estudio. Véase: Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994)*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1989.

<sup>18</sup> El PME hacía referencia a que en Estados Unidos, por entonces, se preguntaban qué sucedió con su educación básica y reconocían en ella el mayor reto de la sociedad norteamericana; en Japón, con uno de los mejores sistemas educativos, también se interrogaban sobre su flexibilidad y calidad formativa; la prestigiosa educación pública francesa estaba sujeta a una profunda revisión para adecuarse a las necesidades de la competencia y recomponer el papel social del maestro. Y concluía diciendo que los grandes países sabían que su posición ante los demás y el bienestar de sus sociedades dependían de una educación de calidad, a la altura de los cambios mundiales. Véase: Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, 1989.

“modernización”, permitirían en teoría no sólo impulsar un nuevo desarrollo económico del país, sino también resguardar los valores y tradiciones de la nacionalidad. Y, en última instancia, estas supuestas bases se asentarían para competir exitosamente con las naciones de vanguardia.<sup>19</sup> Sin embargo, los afanes por entrar de lleno a la modernización promoviendo un nuevo modelo de educación marcharon directo a la frustración debido a los endebles esfuerzos de planificación educativa empeñados en la resolución de los desafíos, consistentes en el aumento efectivo y distribución regional más justa de los recursos económicos, el ordenamiento y simplificación de los mecanismos administrativos, la mejor articulación de los ciclos escolares y el planteamiento de alternativas viables para hacer más eficaz la organización y desempeño escolares.

El gobierno salinista, al menos formalmente, adoptó dentro de sus proyectos educativos los resultados y sugerencias de análisis acerca del estado que guardaba el sistema escolar en México a principios de la década de los noventa. El más representativo de los trabajos publicados en esta línea fue el compilado por Gilberto Guevara Niebla, quien coordinó a un grupo de profesionales convocados por la revista *Nexus* para realizar un ejercicio de diagnóstico.<sup>20</sup> La idea de emprender semejante tarea, sugerida por el propio presidente Salinas a Héctor Aguilar Camín, cristalizó en un reporte sintético y

---

<sup>19</sup> El PME colocó a la educación primaria en el centro de atención, a la cual acudían a principios de la década de los noventa unos 14 millones de estudiantes. La realidad señalaba que éste era el ciclo terminal para muchos mexicanos presionados por la necesidad de un empleo. El buen deseo radicaba en proporcionar una primaria de calidad, con el potencial suficiente para dotar en gran medida a los individuos de herramientas que les permitieran llevar una vida digna y posibilitar nuevas metas de crecimiento con equidad. *Ibid.*, pp. IV-VIII. Pese a los grandes esfuerzos realizados y a la descentralización de la asignación de recursos financieros y pedagógicos, la búsqueda ilusionada de universalizar el acceso a la educación primaria, de lograr la permanencia de los niños y jóvenes hasta la conclusión del ciclo básico, de atacar de manera frontal el rezago, no derivó, por ejemplo, en las innovaciones requeridas dentro de los procedimientos de atención educativa, ni en la organización de servicios para atender a las poblaciones dispersas, especialmente indígenas, ni en el incremento palpable de la investigación educativa, ni en una más idónea y congruente utilización de los medios electrónicos de comunicación.

<sup>20</sup> El equipo de trabajo estuvo integrado por Héctor Aguilar Camín, doctor en historia, novelista y analista político; Isaías Álvarez García, doctor en planificación educativa; Roberto Arizmendi, periodista y sociólogo; Arturo Cantú, licenciado en filosofía y letras de la UNAM; Rolando Cordera Campos, maestro en economía y periodista; René González Cantú, físico matemático; Pablo Latapí, doctor en educación; Carlos Muñoz Izquierdo, doctor en planificación educativa; Alejandra Romo López, socióloga; Roberto Villaseñor, maestro en planificación educativa. Véase: Gilberto Guevara Niebla (compilador), *La catástrofe silenciosa*, México, F.C.E., 1992, pp. 9-11.

global del estado de la educación en el ámbito nacional, de sus principales rezagos y desafíos, publicado con el sugestivo título de *La catástrofe silenciosa*.

Baja calidad de los servicios, ineficiencia pedagógica, desarticulación del sistema, exclusión de la sociedad de los procesos de enseñanza, educación irrelevante, evaluación deficiente, rezago, reprobación y abandono escolares, exiguo financiamiento presupuestal, centralización burocrática y deficiente preparación de los maestros, eran, según los resultados del estudio, algunos de los signos alarmantes de la escuela mexicana en la última década del siglo, acerca de los cuales sólo tenían cabal conocimiento las autoridades, los trabajadores y los especialistas de la educación. La ausencia de estas cuestiones en la opinión pública y la prácticamente nula injerencia de los padres de familia y los medios de comunicación en los problemas educativos, habían propiciado las componendas internas y la inmovilidad que se advertían en el ámbito escolar. El deterioro acumulado también era en parte producto de los frecuentes y subrepticios arreglos entre las autoridades educativas y el sindicato de maestros. En contraste con asuntos tan ostensibles y palmarios como la pobreza, la contaminación ambiental y la inseguridad pública, los problemas de la educación en México, ocultos tras el registro de una cada vez más amplia cobertura de la demanda escolar, pasaban casi inadvertidos. De ahí la percepción de “catástrofe silenciosa”.<sup>21</sup>

Se determinó entonces que la renovación se emprendería desde la política educativa con fundamento en el credo neoliberal. Los objetivos de la reforma del sistema escolar<sup>22</sup> se plasmaron en acuerdos y leyes que en los hechos tuvieron una muy débil o nula incidencia en la transformación de la realidad educativa del país. El diagnóstico planteado que abrió cauce a una reforma legislativa en materia de educación no se tradujo en una mejor organización del sistema escolar

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, pp. 24-27.

<sup>22</sup> Los objetivos planteaban impulsar un proceso de descentralización para hacer posible la gestión escolar en los niveles estatal y municipal, abrir legalmente la escuela privada a la enseñanza religiosa, adaptar los contenidos impartidos en las aulas al nuevo ambiente económico, social y cultural, elevar la eficiencia interna y la calidad de la educación, fomentar la participación de la sociedad civil en la supervisión de las actividades educativas, aumentar los recursos financieros, establecer mecanismos para evaluar de forma sistemática el desempeño de profesores, alumnos y escuelas, y renovar las instituciones destinadas a la formación de los maestros. *Ibid.*, pp. 15-24.

ni en el aumento significativo de sus recursos presupuestales, más bien tuvo efecto simbólico: justificó las reformas económicas y sociales de tinte neoliberal y conservador emprendidas por el gobierno salinista.

La reforma legislativa, anticipada desde los diagnósticos y programas elaborados, se inició el 18 de marzo de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB),<sup>23</sup> suscrito por el presidente Carlos Salinas, por Ernesto Zedillo, titular de la SEP, por Elba Esther Gordillo, secretaria general del SNTE, y por los gobernadores de las 31 entidades federativas.<sup>24</sup>

Para atender los retos de la cobertura y la calidad de la educación se distinguían en el ANMEB dos campos de acción. El *externo* al sistema escolar, pero de fuerte incidencia en él, que corresponde a factores inherentes al desarrollo general del país, entre los que destacan el nivel y el crecimiento *per capita*, la distribución del ingreso nacional, el acceso a los servicios básicos de salud, vivienda, energía eléctrica y agua potable, y la calidad de la alimentación de niños y jóvenes. Entonces, toda la política económica y social del Estado estaba llamada a colaborar en el desempeño de la educación pública.<sup>25</sup> Cabe mencionar que en pocas ocasiones se había reconocido en un documento oficial la fuerza decisiva de las políticas de gobierno y de la marcha de la economía en los resultados del sistema educativo. Por desgracia, como sabemos, el fracaso en las metas políticas y económicas al finalizar el sexenio salinista impidió la obtención de mejores resultados en materia escolar. En el campo relativo a los factores *internos*, se asumía el compromiso de atender tres líneas fundamentales de

---

<sup>23</sup> “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, en *Cero en conducta*, número 31-32, México D.F., 1992, pp. 82-99.

<sup>24</sup> En el documento se reconocen abiertamente los síntomas mostrados por el sistema educativo de centralización y cargas burocráticas excesivas, el deterioro de la gestión escolar debido al creciente distanciamiento de la autoridad de la escuela, la falta de un mayor compromiso de la escuela, padres de familia y comunidad en la responsabilidad de educar a niños y jóvenes, así como la ambigüedad en las atribuciones educativas concernientes a los niveles de gobierno municipal, estatal y federal. Se estimaba agotado en varios sentidos el esquema de organización del sistema escolar trazado 70 años antes. Además, la prolongada escasez de recursos había limitado el quehacer educativo al erosionar los incentivos para motivar al magisterio nacional. *Ibid.*, p. 85.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 86.

estrategia: la reorganización del sistema educativo, la revaloración social de la función magisterial y la reformulación de contenidos y materiales de enseñanza.

A fin de empezar a construir un más auténtico federalismo educativo, el ejecutivo federal traspasó, y los gobiernos estatales recibieron, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, los derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación. Por su parte, la SEP retuvo para sí la formulación para toda la república de planes y programas de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, la autorización del uso del material educativo para los niveles básicos, la actualización y elaboración de los libros de texto gratuitos, y la aplicación de procedimientos para la evaluación del sistema educativo nacional.<sup>26</sup> Los avances en el proceso de descentralización fueron graduales, además la SEP condujo dentro de un esquema centralizador y tradicional los trabajos de concertación para conferir a los estados responsabilidades normativas, compensatorias y de evaluación, atendiendo a las características específicas del desarrollo educativo de cada entidad.

La línea estratégica referente a la reorganización del sistema, además de la parte correspondiente al federalismo descentralizador, contempló el rubro sobre la promoción de una más activa participación social en la educación. Una de las ventajas que reportaría en teoría la vinculación tan estrecha entre el sistema educativo y la comunidad, sería la reducción de la intermediación burocrática, lo cual redundaría a su vez en una comunicación más directa y fluida entre maestros, alumnos, padres de familia, directivos escolares y autoridades de distintas esferas de gobierno. El impulso a la participación social en el quehacer educativo idealmente propiciaría también una mayor atención de la comunidad en el funcionamiento de la escuela, de sus instalaciones, en el cumplimiento de los

---

<sup>26</sup> El Ejecutivo Federal se comprometió, más de palabra que en los hechos, a transferir recursos suficientes para que los gobiernos de los estados estuvieran en condiciones de elevar la calidad y la cobertura de los servicios educativos a su cargo y de asumir la dirección de los planteles que recibía. Cada gobierno estatal sustituyó al titular de la SEP en las relaciones jurídicas existentes con los trabajadores adscritos a los planteles, respetando y reconociendo sus derechos y prestaciones laborales. Además, fue responsabilidad de los gobiernos de los estados proponer a la SEP el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio. Con esto se aspiraba a que los estudiantes adquirieran un mejor conocimiento de la historia y geografía, la diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones de los respectivos estados. *Ibid.*, pp. 89-91.

planes y programas de estudio, y en la reducción de índices de reprobación y deserción de niños de los poblados o de los barrios.<sup>27</sup> Aunque el ANMEB fue explícito en cuanto a las figuras colegiales que debían integrarse, fue parcamente significativa e ineficaz la participación en las labores escolares habituales de los pocos consejos escolares, municipales y estatales que se formaron durante el sexenio salinista.

La revaloración de la función magisterial empezaba por definir el protagonismo del maestro en la transformación educativa de México, pues era él quien transmitía los conocimientos a los estudiantes, fomentaba su curiosidad intelectual y debía ser ejemplo de superación personal. Sin su compromiso cualquier intento de reforma se vería frustrado. El maestro era formalmente el beneficiario en el papel de la descentralización y de la nueva participación social en la escuela pero, sobre todo, de un programa especial cuyo efecto principal se creyó que traería consigo un nuevo aprecio social hacia la tarea docente. En particular, para inducir el arraigo y motivación del maestro, los gobiernos en los niveles federal y estatal adoptarían una medida de especial importancia: la creación de la *Carrera Magisterial*. Con la conformación de esta figura se pretendía dar respuesta a las necesidades de estimular la calidad de la educación y de establecer un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo. Además, permitiría a los profesores de educación básica, al menos en el papel, obtener incrementos salariales con base en su preparación académica, la atención a cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio.<sup>28</sup>

Según la lógica neoliberal, se estimularía la superación de los docentes por el interés de aumentar sus percepciones. Sin embargo, su aplicación podría

---

<sup>27</sup> En particular, la conveniencia de estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia podría acarrear, salvaguardando los contenidos y aspectos técnicos del proceso educativo, una mejor comprensión y un respaldo más efectivo hacia la labor de los maestros y las escuelas, como la detección y solución de problemas derivados por ejemplo de la inasistencia, aprendizajes atípicos o el deterioro de la salud. El optimismo desbordado del proyecto se dirigiría entonces a avivar el interés familiar y comunitario por el desempeño escolar, lo cual devendría en una contraloría social de la educación. *Ibid.*, pp. 91-93.

<sup>28</sup> Este programa especial del ANMEB comprendía al menos cinco aspectos: 1) el mejoramiento de los procesos formativos en las normales, 2) la actualización, capacitación y superación de los maestros en activo, 3) el aumento en sus percepciones salariales, 4) la adquisición de una vivienda digna, y 5) la *Carrera Magisterial*. *Ibid.*, pp. 96-99.



acarrear también un efecto negativo en la calidad educativa, pues al quedar justificadas las diferencias salariales entre los maestros en servicio, los no favorecidos carecerían de alicientes para desempeñar más activamente sus funciones de enseñanza. Tampoco se contempló en su instrumentación dotar a los docentes de mejores apoyos para innovar sus estrategias de enseñanza y obtener un dominio más completo sobre los contenidos de las materias y el manejo de grupos.<sup>29</sup>

En cuanto a la reformulación de los contenidos y materiales educativos, en el ANMEB se reconocía que en veinte años los planes y programas de estudio de la educación básica, sólo habían sido sometidos a reformas esporádicas y fragmentarias. Si en los primeros años de la década de los setenta fueron resultado de un esfuerzo meritorio y en muchos aspectos exitosos, en 1992 mostraban deficiencias señaladas por profesores, pedagogos, padres de familia, autoridades educativas y miembros del sindicato de maestros. Entre ellos, según el *Acuerdo*, existía consenso respecto de concentrar el plan de estudios de la enseñanza primaria en la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que, asimiladas suficientemente, permitirían seguir aprendiendo durante toda la vida y darían soportes racionales para la reflexión.<sup>30</sup>

Los criterios que normaron la reforma de los planes de estudio habrían de traducirse en la renovación total de los libros de texto gratuitos para el ciclo 1993-1994. A decir de los autores del documento, mejorar la calidad de la educación primaria no debía esperar a la reforma integral. Por tal motivo, aplicaron de inmediato en el periodo 1992-1993 el programa denominado Programa Emergente

---

<sup>29</sup> Beatriz Sánchez Vargas, *La actualización, capacitación y superación magisterial; una respuesta eficaz a las necesidades pedagógicas del docente o sólo un factor administrativo a cubrir por el programa de Carrera Magisterial*, México, Tesis para obtener el título en licenciado en pedagogía, UNAM-ENEP Acatlán, 2001, pp. 130-135.

<sup>30</sup> Otros fundamentos de la educación básica señalados en el *Acuerdo* eran que el niño: adquiriera suficiente conocimiento del medio natural y social en donde habría de vivir, comprendiera los principios éticos y las aptitudes que lo prepararían para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna; conociera las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como la primera información acerca de la organización política y las instituciones del país; adquiriera un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional y se le fomentara una personalidad fundada en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva. *Ibid.*, p. 93.

de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos,<sup>31</sup> diseñado y coordinado por la SEP para ser puesto en marcha por los gobiernos estatales. Pero la urgencia de actuar con celeridad para obtener resultados satisfactorios en la atención de los problemas educativos, condujo a emprender acciones precipitadas y programas con escaso realismo.

La supresión del área de ciencias sociales y el interés de regresar a la enseñanza de la historia, del civismo y de la geografía como asignaturas particulares del plan de estudios de la escuela primaria, se acompañó del decreto que designó 1992 “Año para el estudio de la historia de México”. Se dijo que, a fin de subsanar el insuficiente conocimiento de la historia nacional de los alumnos, se habían preparado para su distribución en el año escolar 1992-1993 dos libros de historia de México, uno para cuarto grado y otro para quinto y sexto, en sustitución de los libros de Ciencias Sociales. En el *Acuerdo* se expresaba, sin sospechar la enconada reacción que provocaría la versión de la historia patria contenida en esos textos, que en su redacción habían participado distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajaron en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial. La iniciativa exigiría la publicación y distribución de seis millones de volúmenes adicionales.<sup>32</sup> Al refrendar el Ejecutivo Federal y los gobiernos de los estados el compromiso de mejorar la eficiencia y oportunidad con que se distribuían los libros de texto gratuitos a las escuelas primarias, ratificaron su vigencia educativa, simbólica y política.

Desde el punto de vista legislativo, las reformas “modernizadoras” adquirieron mayor amplitud cuando el Congreso de la Unión aprobó también en 1992 una iniciativa del ejecutivo que incluía algunas modificaciones al artículo 3º constitucional. En ellas se definió con más claridad el derecho de la población a la

---

<sup>31</sup> El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos contemplaba los siguientes objetivos: 1) fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral, abandonando el enfoque de la lingüística estructural vigente desde principios de los años setenta; 2) reforzar el aprendizaje de las matemáticas, fortaleciendo el conocimiento de la geometría y las habilidades para relacionar y calcular cantidades con precisión, así como para plantear claramente problemas y resolverlos; en tal sentido, se desecharía el enfoque de la lógica matemática; 3) restablecer el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales; 4) reforzar el aprendizaje de los contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno y acentuando una formación que inculcara la protección del medio ambiente y los recursos naturales. *Ibid.*, p. 94.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 96.

educación, se integró la enseñanza preescolar a la educación básica y se regularizó el estatuto legal de la educación privada. Un año más tarde, en 1993, el congreso aprobó otro paquete de reformas: un nuevo ajuste al artículo 3º y la sustitución de la Ley “Federal” por la “General” de Educación (LGE).<sup>33</sup> El nuevo cuerpo legislativo incluía la enseñanza preescolar y secundaria dentro de la educación básica y recortaba los alcances del laicismo para permitir la instrucción religiosa en los colegios particulares, además de consagrar en la más alta normatividad el federalismo educativo (descentralización) y la deseable, aunque no efectiva mayor injerencia de la sociedad en la escuela. En dos años, 1992 y 1993, la educación en México experimentó una catarata de transformaciones legales que iban desde aspectos estructurales hasta operativos, la cual, sin embargo, tuvo poca difusión.<sup>34</sup> La velocidad con que se aprobaron las medidas probablemente dificultó la tarea de información a la población pues, salvo el ruidoso y tortuoso debate suscitado por los libros de historia de México, pocas personas expresaron su opinión con fondo argumental sobre los cambios realizados.

El capítulo III de la LGE estableció disposiciones para distribuir equitativamente las oportunidades educativas<sup>35</sup> en la sociedad mexicana, pero la

---

<sup>33</sup> Antonio Gómez Nashiki, “El artículo 3º constitucional y sus reformas”, en *Educación 2001*, número 6, México D.F., noviembre de 1995, pp. 49-51. Los capítulos de la Ley General de Educación hacían referencia a los siguientes aspectos: I. Disposiciones generales, II. Del federalismo educativo, III. De la equidad en la educación, IV. Del proceso educativo, V. De la educación que imparten los particulares, VI. De la validez oficial de estudios y de la certificación de conocimientos, VII. De la participación social en la educación, y VIII. De las infracciones, las sanciones y el recurso administrativo. Véase: *Ley General de Educación*, en *Diario Oficial de la Federación*, Tomo CDLXXVIII, número 9, México, 13 de julio de 1993, pp. 41-56.

<sup>34</sup> “Los maestros evalúan el Acuerdo Nacional (encuesta)”, en *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, número 1, México, junio de 1995, pp. 20-24.

<sup>35</sup> Desde una perspectiva teórica, una auténtica equidad en la distribución de las oportunidades educativas se logra cuando se igualan las probabilidades de que todas las personas que dediquen a sus aprendizajes las mismas dosis de tiempo y esfuerzo puedan obtener, si así lo deciden en libertad, los mismos resultados educativos, independientemente de sus habilidades iniciales y de los estratos a que pertenezcan. Parece evidente que si todos los individuos tuvieran las mismas circunstancias culturales, sociales y económicas, y ofrecieran un mismo esfuerzo personal, los resultados educativos se distribuirían de manera aleatoria. Sin embargo, las desigualdades inherentes a la estratificación social impiden el cumplimiento de este supuesto y gravitan con gran peso en el rendimiento escolar. La distribución equitativa de las oportunidades de aprendizaje efectivo comprende otros factores: la equidad de la distribución de los principales insumos de los que depende el aprendizaje, en particular de la calidad del trabajo docente; la gratuidad del servicio educativo que debiera ser total en los niveles básicos; la libertad de elección entre las diversas ramas del sistema educativo, lo cual implica una oferta razonablemente amplia en todo el territorio del país; la compensación de las desigualdades para tratar desigualmente a los desiguales. Este último aspecto, por ejemplo, llevaría a

política orientadora del proceso de modernización no atendió en forma prioritaria la justicia distributiva ni en cuanto al ingreso y las posibilidades de permanencia en el sistema escolar, ni en relación con la calidad de los servicios de educación prestados. La mayor justicia en la distribución de las oportunidades propuesta en la legislación no se manifestó en la expansión de la oferta educativa llevándola a las zonas más desfavorecidas, tampoco en el diseño de acciones remediales que buscaran corregir las desviaciones que polarizaban las regiones y los sectores que recibían algún beneficio del sistema de enseñanza. La política educativa neoliberal no consiguió dar a la educación la capacidad de contribuir a la reducción de las diferencias económicas y sociales de la población.

### **3. 2 Las versiones “modernizadoras” de la historia de México**

Los libros de texto gratuitos de historia de esta etapa constituyen un conjunto variado dentro del cual se distinguen los de la prueba operativa, los del llamado grupo *Nexos* que despertaron el encendido debate registrado en 1992, los del grupo de historiadores ganador del concurso público que, por decisión de la SEP, no llegaron a publicarse y, por último, los del ciclo escolar 1993-1994 que han sido sucesivamente reeditados hasta nuestros días. En este apartado se abordarán las tres primeras versiones, dejando para el siguiente dar cuenta de la más reciente interpretación de la historia patria, la de los libros de *Historia* de 1994. El mosaico de versiones característico de esta generación puede verse como expresión de una sociedad mexicana desigual y dividida, pese a haber vivido un proceso histórico común, cuya fragmentación plantea posiciones divergentes de cara a la interpretación del pasado, de tal manera que cada grupo, élite u organización,

---

proporcionar a los grupos indígenas del país que no hablan español modelos adecuados a sus condiciones lingüísticas y culturales. Según los resultados de investigaciones sociolingüísticas recientes, para lograr que los pueblos indígenas alcancen un dominio del español es indispensable primero dominar la lengua materna. También es indispensable considerar que en situaciones de una gran desigualdad, las medidas que tienden a uniformar la enseñanza sólo consiguen agravar la inequidad. Véase: “Derecho a la educación” en Alberto Aziz Nassif y otros (grupo de redacción), *Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicados*, Vol. IV, 91-120, México, agosto de 2003, pp. 24-26; Silvia Schmelkes, “La educación básica en la modernización”, en José Cueli (coordinador), *Valores y metas de la educación en México*, México, SEP–Ediciones de La Jornada, 1990, p. 32.

desearía ver reflejados en los libros de texto de historia su propia visión e intereses.

### 3. 2. 1 La prueba operativa

De los dos secretarios que despacharon en la sede de la SEP durante el sexenio salinista, Manuel Bartlett y Ernesto Zedillo, el primero de ellos, que permaneció en funciones hasta los primeros días de enero de 1992, impulsó la aplicación del experimento didáctico conocido como “prueba operativa” en el ciclo escolar 1991-1992. Ésta consistía en que alumnos de unas 338 escuelas federales, estatales y particulares, del medio rural y urbano, constituidas en muestra representativa, emplearían libros y materiales de estudio elaborados a partir de planes de estudio reformados. Pese a que en el diseño de investigación no se ponderaban las características de las comunidades a las que pertenecían los estudiantes, ni las diferencias en la organización escolar, una vez determinada la muestra se formó un grupo de trabajo para llevar a cabo la prueba operativa y la elaboración de los respectivos libros de texto gratuitos.<sup>36</sup>

Desde el principio se advirtieron dificultades en el proyecto por carecer de mecanismos que permitieran incorporar opiniones y sugerencias de los grupos educativos participantes. Pese a las protestas levantadas por la dirigencia nacional del SNTE, los líderes de la CNTE y los maestros que pudieron expresarse en los foros de consulta organizados por el *Conalte*, los funcionarios de la SEP no respondieron a las críticas planteadas y se limitaron a subrayar el carácter experimental de la prueba operativa. Sin embargo, Manuel Bartlett encaminó la solución por la vía política al propiciar algunos cambios en el *Conalte* y ampliar su integración. También nombró presidente de ese organismo consultivo a Luis Benavides, cuya conexión con algunos sectores religiosos contribuyó a labrar mejores relaciones con grupos ligados o pertenecientes a la jerarquía eclesiástica, a instituciones privadas de educación, al PAN y a organizaciones conservadoras

---

<sup>36</sup> Elvira Amezcua Fierros, *Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de Historia, 1992*, México, Tesis de Maestría en Sociología Política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994, p. 73.

de padres de familia. La respuesta positiva de estas agrupaciones a concurrir a la consulta mostró la habilidad del secretario Manuel Bartlett para obtener la participación de fracciones sociales que tradicionalmente habían intervenido en las querellas escolares en franca oposición a las políticas gubernamentales.<sup>37</sup>

La renovación de los libros de texto, instrumento básico mediante el cual se pretendía alcanzar la reforma curricular, seguía siendo un desafío complejo, difícil de realizar. En el ciclo 1991-1992 la SEP permitió que alumnos y maestros de las escuelas primarias trabajaran con dos tipos de libros de texto: aquellos que venían funcionando desde la década de los setenta y los de la prueba operativa. Los textos experimentales quedaron más o menos resguardados de la censura gracias a la cobertura política levantada por Manuel Bartlett, según la cual las críticas no podían hacer referencia a un material que no iba a ser definitivo. Si bien apenas hubo debate público en torno al material didáctico promovido, la valoración de unos pocos especialistas que tuvieron acceso a él permitió distinguir algunos méritos y desaciertos de los experimentales libros en cuestión. Los contenidos que anteriormente se ubicaban dentro del área de ciencias sociales, cuyos temas aludían al niño, la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad mexicana, quedaron distribuidos en los textos de la prueba operativa correspondientes a los tres primeros grados. Pero el cambio más significativo, luego de 20 años de mantener el modelo por áreas, se introdujo en los de cuarto, quinto y sexto grados donde los contenidos se reagruparon en disciplinas académicas como Historia de México, Historia Universal, Geografía Física y Humana, y Cultura Cívica.<sup>38</sup>

Pese a la coraza política que intentó dar a estos libros un sesgo experimental y transitorio, afloraron impugnaciones en diciembre de 1991. En la prensa se publicaron opiniones bien fundadas de educadores que ponían en tela de juicio la calidad de los libros de texto de la prueba operativa. La más ácida de las apreciaciones que descalificaba el trabajo realizado, la de Olac Fuentes, señalaba que se había elaborado y sometido a prueba nuevos textos para la enseñanza primaria, cuya miseria intelectual y educativa estaban más allá de lo

---

<sup>37</sup> Aurora Loyo, "Actores y tiempos en la modernización educativa", en *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, año 8, número 51, México, UAM-Unidad Iztapalapa, noviembre-diciembre de 1992, p. 20.

<sup>38</sup> Elvira Amezcua Fierros, *op. cit.*, p. 78.

creíble. En su opinión, porque los niños no eran pequeños imbéciles ni el país estaba condenado a educarlos con ocurrencias de sacristía, resultaba indispensable detener la prueba operativa y empezar de nuevo bajo otras premisas. Por modernidad, patriotismo, sentido común o piedad se debía convocar a maestros competentes, padres de familia sensibles y educadores con ideas, si se deseaba alcanzar una obra educativa inteligente y creativa.<sup>39</sup> La respuesta del director del *Conalite*, Luis Benavides, fue recurrir a la manida fórmula, esgrimida desde los tiempos del presidente López Mateos, según la cual, los libros de texto nunca habían sido obligatorios, eran tan solo un ofrecimiento del Estado a la sociedad.

La evaluación de los resultados del trabajo de Manuel Bartlett al frente de la SEP arrojaba, como avance, haber fomentado la participación de actores que anteriormente no tenían un interés central en el tema. Más aún, la postura de algunas fuerzas sociales con antecedentes en contra de las resoluciones estatales en el ámbito escolar, varió hasta colocarse en una posición de franco apoyo a las disposiciones emanadas de la SEP. La política educativa trascendió entonces los márgenes estrictamente educativos para situarse en espacios de negociación y acercamiento con grupos sociales etiquetados de “derecha”. No obstante, las tensas relaciones con el SNTE, en particular con la dirigente Elba Esther Gordillo, y la moda sexenal de dar orientación tecnócrata más que estrictamente política a las medidas de gobierno, contribuyeron a la salida de Manuel Bartlett de la SEP.<sup>40</sup> En su lugar, el nuevo titular de la dependencia, Ernesto Zedillo, quien tomó posesión el 7 de enero de 1992, se comprometió a continuar el Programa de Modernización Educativa y, en menos de dos meses, suspendió la prueba operativa aduciendo deficiencias en el diseño pedagógico, en los contenidos de los programas y en los materiales didácticos. Aun y cuando se canceló el experimento educativo, se mantuvo la idea de cambiar de áreas a disciplinas en la siguiente edición de los libros de texto, cuya confección se inició desde el momento mismo en que el *Conalite* fue desplazado de la tarea de elaborarlos.

---

<sup>39</sup> Olac Fuentes Molinar, “El nuevo texto gratuito”, en *La Jornada*, México, 2 de diciembre de 1991, p. 14.

<sup>40</sup> Manuel Moreno, “Con Zedillo se ha “destensado” la relación SEP-SNTE, según R. Bejarano y Alfonso Raya”, en *El Universal*, México, 29 de marzo de 1992, p. 17.

### 3. 2. 2 *Mi libro de historia de México de 1992*

En cuanto Ernesto Zedillo estuvo al frente de la SEP se reestructuró el *Conalte* con el propósito de relevarlo de su función de elaborar planes de estudio y libros de texto gratuitos. La finalidad de esta medida era trabajar a ritmo acelerado en la confección y aplicación de los programas emergentes que pudieran incidir en la calidad de la enseñanza básica. Pero sobre todo, gracias a una serie de cambios administrativos, se montó la plataforma para que el secretario de educación incluyera dentro de sus funciones encomendar a quien considerara pertinente la elaboración de planes, programas y materiales educativos. En la búsqueda de canales más efectivos y rápidos para llevar adelante la reforma de contenidos se suprimió parte de las habituales funciones de organismos como el *Conalte* y la *Conaliteg*.<sup>41</sup>

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en mayo de 1992, quedaron establecidos los criterios para una reforma de los contenidos y materiales educativos, que debían traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto durante el ciclo escolar 1993-1994. Pero, como Ernesto Zedillo lo manifestó abiertamente, el ofrecimiento de una educación primaria de calidad no podía esperar a que culminara la reforma integral. Por tanto la SEP, atendiendo a lo dispuesto en el ANMEB, diseñó programas emergentes y coordinó la producción de libros y materiales de apoyo para cada materia y grado. Ante la imposibilidad en el corto plazo de sustituir los libros de texto que se venían usando desde la década de los setenta, se trazó la estrategia de utilizarlos con un manejo y una selección temática diferentes, y de orientar a los maestros distribuyéndoles guías de trabajo para cada una de las materias y grados referidos en el *Programa Emergente*.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Gloria Miranda, “Se reestructura la SEP, busca eficiencia inmediata. El Conalte deja de tener injerencia en la elaboración de planes y textos”, en *El Heraldo de México*, México, 2 de marzo de 1992, p. 1.

<sup>42</sup> En dichas guías se sugería al profesor una selección de temas de enseñanza donde se enfatizaban los temas básicos, secuencias temáticas juzgadas más adecuadas y, en ciertos casos, la supresión de cuestiones que se apreciaban poco pertinentes o que rebasaban el nivel de desarrollo de los niños. Junto con la propuesta temática se presentaron además al maestro sugerencias de actividades y estrategias didácticas. Se pretendía



La urgencia de renovar los libros de texto de Ciencias Sociales se fundaba en la percepción de que los niños y las generaciones de mexicanos que habían estudiado con ellos no sabían historia nacional; es decir, eran inadecuados para los fines que procuraban. Este juicio se desprendía no sólo de la impresión de muchos maestros, investigadores y padres de familia, sino también de un diagnóstico que Gilberto Guevara Niebla publicó en la revista *Nexos* por el mes de junio de 1990, donde se apreciaban los resultados del examen aplicado a 3,248 alumnos de sexto año de primaria. El instrumento de evaluación contenía 64 preguntas referentes a contenidos elementales de las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales del plan de estudios vigente. 4.83 fue el promedio general de calificación de los estudiantes y 4.88 el promedio obtenido en los doce reactivos planteados en el área específica de ciencias sociales. Las conclusiones del diagnóstico señalaban que los alumnos no conocían las principales instituciones ni su funcionamiento, que no habían aprendido a ordenar las etapas de la historia nacional y que sabían muy poco acerca de la historia de México y de las principales normas constitucionales.<sup>43</sup> Los libros de Ciencias Sociales, independientemente de los muy relativos resultados del instrumento de evaluación aplicado por Guevara Niebla, se apreciaban obsoletos en función del desarrollo experimentado en la investigación historiográfica y pedagógica.

La modificación de los textos de historia de la escuela primaria, apreciada como una oportunidad para innovar su interpretación, descubrió la posibilidad de romper con la “historia de bronce”, mote con el que Luis González describió la tendencia de algunos historiadores a ponderar acontecimientos que suelen celebrarse en las fiestas patrias o en el seno de instituciones de todo tipo, a ocuparse de gobernantes, santos, sabios y caudillos, hombres de estatura

---

que las guías no fueran un conjunto de instrucciones rígidas, uniformes y exhaustivas, sino lineamientos claros que cada maestro pudiera adaptar a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y de sus escuelas. Asimismo, la SEP entregó a los profesores de primaria por conducto de las autoridades locales, libros y otros materiales de estudio que ampliarían su información sobre cuestiones básicas, en particular las que tuvieran mayor relación con el nuevo enfoque del plan de estudios. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, op. cit.*, pp. 94-95.

<sup>43</sup> Gilberto Guevara Niebla, “México: un país de reprobados”, en *Nexos*, número 162, México, junio de 1990, pp. 33-44.

excepcional, y a presentar hechos desligados de sus causas, como simples momentos dignos de imitación. En contraste, el mismo autor caracterizaba la historia crítica como aguafiestas, porque perseguía un saber de liberación, no de dominio, denunciaba los recursos de la opresión de opulentos y gobernantes, dibujaba tiranos, pintaba patronos crueles de empresas capitalistas, refería movimientos obreros reprimidos por la fuerza pública, estudiaba nefastas intervenciones de países imperialistas en naciones frágiles y destacaba prejuicios remanentes de edades pretéritas.<sup>44</sup>

En el mismo sentido, se pensaba no dejar pasar la ocasión de introducir en la enseñanza básica de la historia avances historiográficos recientes. Enrique Florescano, uno de los protagonistas en la controversia sobre la historia patria de 1992, señaló en su obra *El nuevo pasado mexicano* que en los quince años anteriores se había producido una ruptura entre el conocimiento histórico especializado y el asequible a la mayoría de los profesores de historia, entre la investigación y la enseñanza. El significado de esta profunda zanja era que las noveles generaciones de mexicanos de los ciclos básico y medio del sistema educativo no se formarían con los últimos conocimientos que nutrían el saber histórico, y que las siguientes generaciones estarían aún más alejadas de la investigación de punta.<sup>45</sup>

Para la sustitución de los libros de texto de Ciencias Sociales se prepararon y distribuyeron dos nuevos libros de historia de México, uno para cuarto y otro para quinto y sexto grados. Según parece, el secretario de educación, Ernesto Zedillo, decidió que la elaboración de estos textos gratuitos fuera coordinada por los historiadores Héctor Aguilar Camín, director de la revista *Nexos*, Enrique Florescano, presidente de la Fundación Nexos, y Luis González, de El Colegio de Michoacán. En marzo de 1992, cuando se integró el equipo que se echaría auestas la tarea de escribir los libros de historia, la indisposición de Luis González por enfermedad obligó a tomar la resolución de presentar como texto de cuarto grado, que iba a coordinar él, un resumen del de quinto y sexto que dirigirían la

---

<sup>44</sup> Luis González, *Todo es historia*, México, Editorial Cal y Arena, 1989, p. 20.

<sup>45</sup> Enrique Florescano, *El nuevo pasado mexicano*, México, Editorial Cal y Arena, 1992, p. 163.

dupla de colaboradores de *Nexos*. El equipo finalmente se formó con historiadores especialistas del periodo que les tocó redactar, procedentes de diversas instituciones dedicadas a la investigación.<sup>46</sup>

Enrique Florescano precisó que los coordinadores seleccionaron las épocas a ser tratadas en los libros, y el listado tentativo de temas y lecciones sirvió de base para estructurar el contenido final del proyecto. Lo importante para ellos era obtener un relato menos protector de algunas figuras de la historia, más realista, y presentar los hechos históricos de manera más objetiva y actualizada, sin exaltar héroes ni condenar villanos.<sup>47</sup>

Los autores afrontaron retos que a la postre resultaron serias restricciones didácticas. De entrada, debían trabajar a marchas forzadas para concluir en aproximadamente tres meses su cometido y sujetarse en el desarrollo de las lecciones a la coordinación y vigilancia de la SEP, la cual, por medio de un guión, estableció límites al contenido de los textos. También les fue preciso reducir la información y las lecciones previstas en función del número de horas-clase para un ciclo escolar y adecuar la redacción a la cantidad de espacios por palabra, dictada por el proceso editorial. Estos factores propiciaron la formación de una comprimida estructura sintáctica del relato y la omisión deliberada de ciertos temas, lo cual interfirió negativamente con el objetivo prioritario de trasladar con la mayor claridad posible los conocimientos que en los últimos treinta años enriquecieron y transformaron la visión del pasado mexicano.<sup>48</sup>

El 4 de agosto de 1992 los libros gratuitos de historia, cuya elaboración fue coordinada por Florescano y Aguilar Camín, se presentaron como un primer producto del ANMEB en un acto realizado en la residencia presidencial de Los

---

<sup>46</sup> El equipo fue conformado de la manera siguiente. Coordinación general: Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín; coordinación iconográfica: Aurelio de los Reyes (UNAM); Época prehispánica: Johanna Broda (UNAM), Linda Manzanilla (UNAM), Luz María Mohar (CIESAS), Concepción Obregón (ENAH); Época Colonial: Rodrigo Martínez Baracs (INAH), Clara García (INAH), Antonio Rubiales (UNAM), Solange Alberro (El Colegio de México), Carlos Herrejón (El Colegio de Michoacán), Gisela Von Wobeser (UNAM); Siglo XIX: Carlos Herrejón (El Colegio de Michoacán), Álvaro Matute ((UNAM), Jorge González Angulo (INAH); Siglo XX: Jean Meyer (CEMC), Javier Garciadiego (El Colegio de México), Héctor Aguilar Camín (INAH). Véase: Alberto Sánchez Cervantes, *op. cit.*, 1996, pp. 123-125.

<sup>47</sup> Enrique Florescano, "En entrevista, uno de los coordinadores de los textos de historia", en *La Jornada*, México, 24 de agosto de 1992, p. 7.

<sup>48</sup> Enrique Florescano, "El historiador y la crítica", en *Nexos*, número 178, México, octubre de 1992, p. 31.

Pinos al cual acudieron el Jefe del Ejecutivo, el titular de la SEP y algunos miembros del SNTE. Ernesto Zedillo expresó en esa ocasión que en la realización de los materiales de estudio se optó por un procedimiento de transición ante la urgencia de sustituir los textos de Ciencias Sociales, agradeció la colaboración de los autores y anunció que el gobierno federal llevaría a cabo actividades para fomentar el interés de la comunidad en su historia. Carlos Salinas, al tiempo de subrayar la importancia de los nuevos libros, sostuvo que su cambio era necesario porque el país se desenvolvía en tiempos que demandaban mantener la memoria histórica, la identidad y la cultura nacionales, y que así se podrían enfrentar mejor los problemas actuales y preservar la soberanía de la nación. Elba Esther Gordillo, lideresa del SNTE, refrendó el compromiso del magisterio para alcanzar una educación de calidad y se pronunció a favor de una nueva historia que, además de presentar la sociedad en constante cambio, debía enriquecerse con las aportaciones de disciplinas como la sociología, la política, la economía y la geografía. En cierta medida, las expresiones de la dirigente de los maestros se debieron a que ni ella ni otros miembros del sindicato habían podido analizar el contenido de los nuevos textos, que les fueron entregados con pocas horas de anticipación al acto en el que participaron.<sup>49</sup> Para entonces, ninguno de los asistentes a la presentación sospechaba la inminencia de un debate público de gran magnitud en torno a los libros de historia.

De esta forma, se elaboraron apresuradamente los libros de texto gratuitos titulados *Mi Libro de Historia de México*, de los cuales se imprimieron para el cuarto grado un millón 325 mil ejemplares, y para quinto y sexto grados el tiraje fue de dos millones 430 mil. *La patria*, mestiza y abanderada, el óleo pintado por Jorge González Camarena que dio identidad a los libros de la primera etapa, regresó a las portadas de este nuevo material educativo. Pero en esta ocasión, en las pastas verdes y rojas de los textos de historia de 1992 se insertaba la ya tradicional pintura representativa de la patria mexicana no ocupando el total de la portada sino un pequeño recuadro. Ante la imposibilidad de sustituir todos los

---

<sup>49</sup> Hilario Monroy, “En nuestra historia, la mejor enseñanza para trazar el futuro”, en *Uno más uno*, México, 5 de agosto de 1992, p. 1.

libros de texto gratuitos en el ciclo escolar 1992-1993, el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales de Estudio previó la entrega de guías de apoyo, en las que se sugirió a los maestros cómo seleccionar y ordenar determinados temas de aprendizaje. Asimismo, se dotó a los profesores de primaria de dos publicaciones adicionales: *Antología de Historia de México* y *Dos narraciones para el mes de la patria*,<sup>50</sup> cuyas portadas presentaban las mismas características de los libros de texto gratuitos.

El contenido de los tres libros de texto del ciclo escolar 1992-1993, titulados *Mi libro de Historia de México*, estaba organizado en cuatro ejes temáticos: época prehispánica o México antiguo, época colonial o México colonial, Siglo XIX y Siglo XX. La diferencia entre el libro de cuarto y los de quinto y sexto radicaba en el número de lecciones de cada tema, pues aquél estaba conformado por 19 lecciones mientras que éstos por 39.<sup>51</sup>

Los libros gratuitos presentaban los acontecimientos de la historia de México bajo dos modalidades de periodización: la conocida reconstrucción amplia y general en cuatro periodos (prehispánico, colonial, siglo XIX y XX), y las subdivisiones que dan cuenta de procesos de mediana duración o de sucesos clave como orígenes, florecimiento y caída de grandes culturas, viajes de exploración, conquista y colonización, instauración de un dominio colonial político, económico y cultural, revoluciones internas, intervenciones extranjeras, periodos de gobierno, promulgación de constituciones y fenómenos contemporáneos de orden económico, político y social. Los espacios geográficos descritos en el texto y en los mapas incluidos, permitían identificar: lugares de origen, migraciones, extensión e influencias de culturas, rutas de exploración y comercio, descubrimientos, invasiones, conquistas, conflictos internos e intervenciones

---

<sup>50</sup> Álvaro Matute (coordinador general), *Antología de Historia de México, documentos, narraciones y lecturas*, México, SEP, 1993. *Dos narraciones para el mes de la patria*, México, SEP, 1993.

<sup>51</sup> Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1992, Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1992, Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1992.

extranjeras, delimitaciones territoriales, focos de desarrollo económico, vías de comunicación, densidad demográfica y desigualdades sociales.<sup>52</sup>

Uno de los propósitos de aprendizaje en los libros de texto: la identificación y comprensión del papel de los individuos en virtud de su condición particular dentro de su generación o del momento en que vivieron, conseguía parcialmente su cometido, pues no siempre se lograba caracterizar la participación de estos hombres “excepcionales” en el contexto donde se sitúan. La acción de los individuos aparece en los textos en forma claramente expresa desde la época colonial hasta el siglo XX. En las últimas lecciones llama la atención el considerable peso otorgado a los presidentes de la República, particularmente de Luis Echeverría a Carlos Salinas, como orientadores de los proyectos políticos de la nación.<sup>53</sup>

Con la intención de superar la concepción del pasado que da cuenta principalmente de la participación de héroes, se introducen en los textos diversos sujetos de la historia, concebidos como grupos o sectores de la sociedad mexicana cuyas acciones e intereses son convergentes o discordantes en determinados procesos y coyunturas.<sup>54</sup>

En cuanto a la interrelación de los aspectos de la vida social, conviene mencionar algunos ejemplos: las características lingüísticas y culturales compartidas por los pueblos mesoamericanos; la explicación de la Conquista

---

<sup>52</sup> *Idem.* También véase: Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Tesis de Doctorado en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2000, pp. 55-59, 66-70, y Arturo Ramos, *Los libros de Historia 1992: entre el mensaje político de la modernización y la opinión pública*, México, Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2001, pp. 139-141, 143-158.

<sup>53</sup> Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 75-79, Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Quinto grado, op. cit.*, pp. 144 -151.

<sup>54</sup> En la época prehispánica se identifica, por ejemplo, a olmecas, mayas, mexicas o chichimecas. En la época colonial, a las naciones europeas, reinos cristianos de la Península Ibérica, conquistadores, aliados indios, evangelizadores, reyes, virreyes, funcionarios reales, criollos, castas y sociedad colonial. En el siglo XIX, al ejército de Napoleón que invadió a España, grupos de patriotas, insurgentes, ricos, clero, militares, logias masónicas, liberales, republicanos, tropas estadounidenses, cadetes del Colegio Militar, conservadores, ejército francés, generación de la reforma, caciques, bandidos, comunidades indígenas y campesinas. En el siglo XX, a políticos, propietarios, hacendados, banqueros, periodistas, escritores, zapatistas, villistas, carrancistas, trabajadores, obreros, ciudadanos, empresarios, sindicatos obreros, cristeros, partidos políticos, clase media urbana, españoles exiliados, braceros, población, burócratas, profesionistas, empleados, intelectuales y estudiantes universitarios. Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 9-15, 20-35, 40-59, 60-79, Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Quinto grado, op. cit.*, pp. 10-27, 32-63, 68-99, 108-143.

aduciendo las luchas entre reinos indígenas y las enfermedades contagiosas propaladas entre los conquistados; el patriotismo criollo, descrito como el sentimiento e identidad generados por este grupo, que al lado de la difusión de las ideas de la Ilustración francesa fomentaron durante el siglo XVIII el concepto de una nación mexicana; el surgimiento de la República Mexicana como fruto de la larga y dura guerra de Independencia; el poderoso expansionismo de Estados Unidos aprovechó los problemas de México para apoderarse de Texas, California y Nuevo México; la mayor virtud de los liberales fue haber derrotado el pesimismo y crear esperanzas sobre el futuro; el Porfiriato omitió la democracia pero privilegió el progreso que llegó de la mano de los ferrocarriles, la inversión extranjera y las haciendas; la única revolución con pretensiones nacionales fue la encabezada por Carranza, Obregón y Calles; el México posrevolucionario dejó atrás la época de los caudillos y creó instituciones más duraderas.<sup>55</sup>

Las últimas lecciones de los libros de texto de 1992 se desarrollan de manera vertiginosa. En cuanto a la crisis de Tlatelolco de 1968, se señala únicamente que con ella comenzó una época de cambio político. Entre 1970 y 1980 se indica que el crecimiento económico acelerado se fincó sobre bases frágiles y el auge petrolero terminó en grave crisis financiera. En relación con la década de los ochenta, calificada como una época difícil para la mayoría del pueblo mexicano, se hace mención a los grandes cambios mundiales que ocasionaron fuertes desajustes en el orden internacional, a la promoción de nuevas relaciones con el exterior y al nuevo modelo de desarrollo que abandonó el proteccionismo comercial para abrirse a la competencia mundial. Como remate de la anterior exposición de perspectiva neoliberal se indica que los mayores retos a la vista eran la pobreza y la desigualdad, así como la ecología, el perfeccionamiento de la democracia y la eficiencia económica.<sup>56</sup>

Si la práctica historiográfica postulaba la necesidad de concebir las dimensiones de la actividad humana (económica, política, social y cultural) como

---

<sup>55</sup> Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 8-19, 24-27, 31; Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Quinto grado, op. cit.*, pp. 8-27, 36-39, 56-59.

<sup>56</sup> Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 72-79, Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Quinto grado, op. cit.*, pp. 136-159.

esferas diferenciadas pero interdependientes, el discurso de los libros de historia de 1992 siguió siendo desequilibrado al privilegiar lo político sobre lo económico, social y cultural.

En cuanto a los recursos historiográficos aprovechados en los libros de 1992, Enrique Florescano destacó que en la explicación de los procesos colectivos e individuales del pasado se procuró apartar a los hombres providenciales y las fuerzas mecánicas para dar paso a la actualización de la historia antigua, la revaloración de la época colonial y del Porfiriato y la consideración de la historia contemporánea a partir de renovadores métodos y enfoques.<sup>57</sup> Pese a estas cualidades historiográficas supuestamente plasmadas en las obras, los libros fueron apabullados por un alud de críticas, muchas de ellas bien fundadas, que perfilaron la agitada disputa social por la historia patria. Si bien, Enrique Florescano intentó imprimir a los textos de historia de 1992 ciertas características historiográficas, la punzante discusión animada principalmente por sus críticos se encargó de revelar algunas inconsistencias en el proceso de elaboración y en el contenido de la versión. Hay que agradecer a los promotores activos de la polémica haber avanzado unos pasos más en la comprensión de los temas históricos, pedagógicos y políticos encerrados en los libros para la enseñanza de la historia mexicana.

### **3. 2. 3 El debate por la historia patria**

En los primeros días de agosto de 1992, poco tiempo después de su presentación oficial en Los Pinos, se desató la aparatosa controversia sobre los libros de texto gratuitos de historia. Primero los medios escritos y luego los electrónicos permitieron involucrar en el debate, al menos en el nivel de información, a amplios sectores de la sociedad para quienes en muchas ocasiones pasaban inadvertidos temas relativos a la historia y la educación. Por su parte, los intelectuales que escribieron artículos acerca de estas cuestiones cumplieron el papel de formadores de opinión pública, y sus ideas fueron motivo de comentario, crítica o simple reproducción por parte de articulistas, políticos y organizaciones sociales.

---

<sup>57</sup> Enrique Florescano, "El historiador y la crítica", *op. cit.*, pp. 28-30.



El 4 de agosto de 1992 se publicó en *El Financiero* un artículo donde Carlos Ramírez sostenía que la fundación *Nexos* recibió un jugoso contrato para elaborar por varios miles de millones de pesos el material educativo.<sup>58</sup> El contenido del artículo reavivó entre intelectuales de los grupos *Nexos* y *Vuelta* las diferencias que se habían presentado meses atrás con motivo de la organización del foro académico denominado Coloquio de Invierno.<sup>59</sup> En el mismo tenor, Miguel Ángel Granados Chapa fue más explícito al denunciar la vinculación entre la elaboración de los libros textos y los afanes expansionistas en materia de cultura del grupo encabezado por sus autores. En su opinión, los libros no sólo difundían propaganda del régimen salinista, sino también eran parte de una más extensa operación de revisión ideológica y de apoderamiento de los centros nacionales de decisión sobre la cultura y la información,<sup>60</sup> tal y como lo había advertido meses atrás Octavio Paz. La asociación entre los libros de historia y el expansionismo cultural del grupo *Nexos* fue la recurrente consigna de los críticos que más resintió Aguilar Camín, para quien las diatribas sólo lo ayudaban a contemplar algo de lo peor que podía ser en las mentes de sus detractores debido al malestar provocado por su labor intelectual.<sup>61</sup>

En el debate las posiciones tendieron a agruparse en tres bloques: el integrado por los autores de los libros y los miembros de la revista *Nexos*, que consideraba aceptable la versión de la historia patria de los textos; el identificado con las posturas de los directores de la revista antagónica *Vuelta*, que cuestionaba

---

<sup>58</sup> Carlos Ramírez, “Aviadores de la cultura”, en *El Financiero*, México D.F., 4 de agosto de 1992, p. 5.

<sup>59</sup> En el Coloquio de Invierno organizado por la UNAM en diciembre de 1991, al cual asistieron varios colaboradores de la revista *Nexos*, se presentaron algunas ponencias que subrayaban ideas que coincidían con las del proyecto de nación que deseaba llevar a la práctica el grupo gobernante. Pocos meses después del Coloquio Octavio Paz sostuvo que los intelectuales de *Nexos* pretendían, con el apoyo gubernamental, adueñarse de áreas sensitivas de influencia cultural. Octavio Paz, “La conjura de los letrados”, en: *Vuelta*, número 185, México, abril de 1992, pp. 9-14.

<sup>60</sup> Granados Chapa señaló además que la SEP había editado tres libros de texto para cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria con el título *Mi libro de historia de México*; del primero se tiraron un millón 325 mil ejemplares, del segundo dos millones 230 mil y del tercero dos millones 180 mil. Pese a contar con los Talleres Gráficos de la Nación y con las instalaciones de la *Conaliteg*, el gobierno federal prefirió encargar la colosal tarea de impresión a una empresa particular asociada a la editora española Santillana. De igual modo expresó que a título personal, Héctor Aguilar Camín y Enrique Florescano, o a nombre de la fundación *Nexos*, recibieron un contrato que importó mil 600 millones de pesos por la realización de esos manuales. Miguel Ángel Granados Chapa, “Libros de texto. El fondo y la forma”, en *La Jornada*, México, 20 de agosto de 1992, pp. 1, 4.

<sup>61</sup> Héctor Aguilar Camín, “El contexto de los textos”, en *Nexos*, número 178, México, octubre de 1992, p. 37.

el procedimiento de elaboración y el enfoque historiográfico, y el formado por especialistas en temas educativos, que enfatizaba cuestiones políticas y pedagógicas inmiscuidas en la polémica. Pablo Latapí, por su parte, clasificó las opiniones vertidas sobre los textos, según se podían identificar las principales preocupaciones y finalidades de sus autores, en: objeciones de contenido, impugnaciones políticas, críticas pedagógicas y comentarios historiográficos.<sup>62</sup>

Un elemento polémico de importancia fue la acusación lanzada por algunos críticos en el sentido de que la historia patria se había reescrito para imponer la sustitución de viejos mitos por otros tendientes a justificar al gobierno salinista. Este revisionismo, distinguió analíticamente Gustavo Hiraes, podía ser de dos tipos: 1) el historiográfico o sano, que aportaba nuevos enfoques acerca de los procesos históricos para apreciarlos con mayor precisión y valorar mejor el presente y, 2) el ideológico o malsano, que intentaba dar nueva interpretación a esos mismos procesos con base en percepciones o intereses sociales particulares.<sup>63</sup>

Las críticas a los textos, como era obvio esperar, apuntaron en ambas direcciones. Unos aseguraron que la inclusión en los libros de las más recientes aportaciones de la investigación historiográfica ofendía a quienes basaban la comprensión de nuestro pasado en acendrados mitos patrióticos. Otros, por el contrario, apoyados en el tratamiento dado a personajes y acontecimientos consagrados por la historia patria de corte nacionalista y revolucionario, encontraron la nueva versión plagada de revisionismo malsano. Ellos reprobaron principalmente en los textos la imagen que proyectaban de Iturbide, Santa Anna, Porfirio Díaz y Venustiano Carranza, así como el tratamiento dado a las relaciones México-Estados Unidos y al sexenio de Carlos Salinas. También deploraron la ausencia de Cuauhtémoc, el Niño Artillero, el Pípila, los Niños Héroe y del

---

<sup>62</sup> Pablo Latapí, “La nación en busca de su historia”, en *Proceso*, número 826, México D.F., 31 de agosto de 1992, p. 32.

<sup>63</sup> Gustavo Hiraes, “Ni tan porfirista el nuevo texto”, en *El Nacional*, México D.F., 7 de agosto de 1992, p. 6.

pastorcito de Guelatao, y que se minimizara la relevancia de actores como Emiliano Zapata, Francisco Villa, Lázaro Cárdenas y la sociedad civil.<sup>64</sup>

En este sentido, el debate en torno a los contenidos históricos de los libros de texto de 1992 puso varios énfasis. Destacó la intención de desaparecer elementos de la conciencia histórica popular, la reivindicación de aparentes villanos y la obsesión del grupo en el poder de erigirse como consumado protagonista de la historia reciente. Otro airado reclamo fue la ausencia o menoscabo de personajes o acontecimientos emblemáticos de la épica popular que, al mismo tiempo y en contrasentido, eran representativos de la historia de bronce. El problema se complicó cuando los más obstinados censores de los textos se asociaron en defensa de la vieja historia: la que convertía el pasado en arena de incesantes duelos entre probos y desalmados, la que por contagio del sentimiento pretendía llevar hasta la muerte en defensa de la patria, la que con sigilo abrazaba la causa antihispanista. La protesta por las omisiones, en este caso, cumplía principalmente el cometido de reivindicar los símbolos fundadores de la nación, la heroicidad y virtudes casi santas de los próceres frente a la iniquidad de sus opositores.

El paralelismo observado en los textos entre el régimen de Porfirio Díaz y el de Carlos Salinas convenció a líderes del PRD y de la CNTE de que el gobierno en turno reescribía la historia a su favor. Enrique Krauze, en un artículo de la

---

<sup>64</sup> Con su humor característico, Paco Ignacio Taibo II escribió al respecto: “Cuando los niños de primaria entraron ayer a clases descubrieron con sorpresa que Juan José Martínez, alias ‘el Pípila’, había desaparecido de su libro de texto de historia. El minero de Mellado y la historia del incendio de la puerta de la Alhóndiga, con todo y losa, estaban ausentes de su libro; y junto con ellos, la frase que adorna la estatua del Pípila en Guanajuato: ‘Aún quedan muchas alhóndigas que quemar’. No sólo el Pípila había sufrido la guillotina de la nueva historia, también habían sido eliminados o se encontrarían ausentes: los Niños Héroes, ahora reducidos a una línea y convertidos en simples cadetes del colegio militar, sin nombres ni apellidos, lo mismo que el Juárez que antes de ser presidente había sido pastorcito; el niño artillero; la yegua de Pancho Villa, llamada la ‘Siete leguas’; el fantasma de Zapata, que durante tantos años posteriores a su muerte vagó por los campos morelenses; el más guapo de los generales de la Reforma, el único Leandro Valle; el indio Jacinto Canek; Gonzalo Guerrero, el conquistador que chaqueteó y se fue con los indios; el apóstol yucateco Felipe Carrillo Puerto; el apodo de Ignacio Bonillas (Flor de Té, por eso de que nadie sabe de donde ha venido). Y se notará la triste ausencia de Demetrio Vallejo, del malvado y fusilador general Fierro, de Rubén Jaramillo y de Juan R. Escudero [...] Como si esto fuera poco habrán de contemplar una imagen de mi héroe favorito, el general Zaragoza, sin sable y sin caballo, que más bien se parece a ‘Chuky, el muñeco asesino’, porque el libro en materia de ilustración le huye a las imágenes bélicas, como si este país se hubiera hecho en desayunos en Sanborns y no en los campos de batalla de Zacatecas, las trincheras de Padierna y los llanos de Calpulalpan.” Paco Ignacio Taibo II, *Primavera pospuesta. Una versión personal de México en los 90*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1999, pp. 92, 93.

revista *Proceso*, suscribió la común opinión de que la historia oficial posrevolucionaria adjudicó a Díaz el papel de villano total con el fin de legitimar el poder bajo una sencilla fórmula: “el dictador es él, nosotros los revolucionarios no”.<sup>65</sup> Pero lo más perturbador para los detractores era el parangón de la administración de Díaz con la de Salinas: la negociación de la deuda externa, la buena administración que atrajo la inversión extranjera e impulsó el desarrollo económico, la modernización de la producción, la fortaleza de la presidencia y la represión de la agitación política. Existe, efectivamente, una interpretación global diferente de la larga etapa porfirista en la que se valora mucho más lo económico y se cuestiona menos, en términos de la historia oficial posrevolucionaria, el comportamiento político del régimen. Pero tampoco cabe del todo la aseveración de que los textos coordinados por Florescano y Aguilar Camín fueron benévolos con el Porfiriato, pues se afirma que enfrentó muchos problemas sociales, económicos y políticos, y la paz tanto tiempo anhelada, después de décadas de guerras civiles, se había vuelto una excusa para justificar la dictadura. También se dice que el gobierno de Díaz, en vísperas de su caída, recurría con mayor frecuencia a los rudos métodos policíacos, y que muy poco tenía que ofrecer a un país cuyas expectativas habían crecido y estaba dispuesto al cambio.<sup>66</sup>

En los libros de texto de 1992 se despojó a Zapata y a Villa de su liderazgo popular, y no hay explicación convincente de por qué enormes contingentes campesinos se enrolaron en el movimiento armado. Al margen del problema que encierra toda caracterización única o definitiva de la Revolución Mexicana, ésta innegablemente fue en parte expresión de un movimiento popular alentado de manera significativa por el resentimiento agrario, ingrediente sin el cual sólo habría adquirido la forma de una protesta política de la exigua clase media. La valoración de los caudillos revolucionarios es muy desigual. Se dice que a Villa y a Zapata no les importaba la situación internacional, ni sabían con precisión lo que deseaban, omitiendo, claro está, el Plan de Ayala; en tanto que la mayor preocupación de Carranza era la integridad y soberanía de México ante la presión extranjera, y la

---

<sup>65</sup> Enrique Krauze, “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz. Los regímenes de la Revolución no pueden condenarlo sin condenarse a sí mismos”, en *Proceso*, número 822, México, 3 de agosto de 1992, p. 27.

<sup>66</sup> Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Quinto grado, op. cit.*, pp. 104-107.

aspiración de Obregón y Calles era construir un país moderno, agrícola e industrial, es decir, tenían un rumbo claro y definido a seguir.<sup>67</sup> La narrativa en los textos de 1992 da a entender que el triunfo militar de los generales norteños y su consecuente predominio político dependieron de sus dotes personales, en tanto que los caudillos populares carecían de ellos. Aun aceptando sin conceder, los términos que enuncian estas apreciaciones contradicen la intención de superar la historia de bronce. En la descripción de la lucha revolucionaria, la multitud se encuentra ajena a los acontecimientos y los singulares actos de los grandes hombres determinan el destino de los demás y, en conjunto, el de la nación. A la Revolución Mexicana se le priva de su condición popular quizá con la intención de apartarse de la concepción historiográfica de tinte marxista que había empezado a introducirse, sin mucho entusiasmo, en los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales.

También es posible que el contexto de negociación del TLC influyera para suavizar las referencias históricas con los Estados Unidos. Por lo menos dos expresiones en los libros de historia exhiben esta posibilidad: 1) “El 2 de febrero de 1848 se firmó el Tratado de Guadalupe Hidalgo, que “cedía” a Estados Unidos los territorios de Texas, Nuevo México y California”<sup>68</sup> y, 2) “Cárdenas contó con la “comprensión” del gobierno estadounidense” para llevar adelante la nacionalización del petróleo.<sup>69</sup> En el primer caso no queda en el texto suficientemente explícito que, por la fuerza de las armas y por la debilidad de un país dividido, los norteamericanos se apropiaron de los territorios mexicanos. En el segundo, Cárdenas no contó con la comprensión del gobierno norteamericano que, por el contrario, empleó la presión diplomática y forzó al Departamento del Tesoro a dejar de adquirir grandes cantidades de plata mexicana. Si en Estados Unidos se decidió no usar toda la fuerza disuasiva contra la acción del gobierno mexicano fue porque desplegaba por entonces la política de la buena vecindad tendiente a contener la penetración del fascismo y enfrentar en mejor situación su ingreso inminente a los frentes de batalla de la Segunda Guerra Mundial. Porfirio

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 134.

Muñoz Ledo, senador por el PRD y ex secretario de Educación Pública, declaró que el representante diplomático de Estados Unidos hizo gestiones frente al de México para revisar los libros de texto de historia, a efecto de que no quedaran expresiones antinorteamericanas y no se exaltara ninguna forma de patriotismo que pudiera entorpecer la firma del TLC.<sup>70</sup> Incluso sin la recomendación del gobierno estadounidense de bajar el tono nacionalista de los libros, cuya denuncia debe tomarse con las debidas reservas del caso, no es muy claro el trato suavizado dado en los textos a la relación México–Estados Unidos, según lo aseveró la crítica.

Lo que sí es patente es que los materiales de estudio cuestionados no escaparon al afán propagandístico del salinismo. Aún cuando varias de las acciones del gobierno estaban en vías de concretarse, aparecieron en los libros de historia como hechos consumados dignos de elogio. Por ejemplo, se refería en sus páginas que el gobierno salinista llegó al poder después de reñidas elecciones, que mostró energía y rumbo claro a seguir al tomar la iniciativa de formar un bloque económico con Canadá y Estados Unidos, que amplió el gasto social mediante el Programa Nacional de Solidaridad (*Pronasol*), que actualizó el artículo 27 constitucional con miras a aumentar la producción en el campo y que logró la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Estas expresiones, contenidas en apenas dos párrafos, fueron vigorosamente objetadas.

Así pues, las negociaciones y posterior firma del TLC no descansaron tanto en la iniciativa del gobierno mexicano como en la decisión asumida, luego de arduas deliberaciones, por el Ejecutivo y Congreso norteamericanos.<sup>71</sup> Además se estaba celebrando como un logro cuando todavía estaba en proceso de negociación, a casi dos años de su entrada en vigor el primero de enero de 1994, justo el día del estallido de la rebelión neozapatista en Chiapas.

---

<sup>70</sup> Alberto Sánchez Cervantes, *op. cit.*, pp. 141-142.

<sup>71</sup> Jaime Zabudovsky, “El proceso de negociación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte”, en Carlos Arriola (compilador), *Testimonios sobre el TLC*, México, Editorial Diana-Miguel Ángel Porrúa, 1994, pp. 111-112.

El *Pronasol*, principal programa asistencial del salinismo, no logró abatir la pobreza, al menos en proporción mayor a la que produce el modelo neoliberal. Por tanto, el resultado más ostensible de su cometido no fue, ni por asomo, la reducción de la miseria, sino el manejo de una buena imagen presidencial y la capitalización a favor del PRI de la preferencia política y electoral de los grupos más pobres un poco beneficiados.<sup>72</sup>

El texto llamaba actualización del artículo 27 constitucional a los cambios introducidos para modificar la estructura agraria del país, pero, al momento de establecerlos, era todavía aventurado considerar un aumento de la producción agrícola que, posteriormente, tampoco se verificó. Lo mismo ocurría con el ANMEB que, a escasos tres meses de haberse firmado, aparecía ya como uno de los mayores logros del sexenio. La panegírica alusión al salinismo en los libros de historia costó al gobierno y al grupo *Nexos* un fuerte cúmulo de críticas sustentadas, según Enrique Krauze, en la debilidad de la sociedad civil y la fortaleza del Estado para determinar la finalidad de la historia y convertir a los historiadores en instrumentos de su poder.<sup>73</sup>

En los libros gratuitos de historia de 1992 se incluyó por vez primera una pequeña referencia al movimiento estudiantil de 1968 y a la “disolución”, el 2 de octubre, por parte del ejército, de un mitin estudiantil en Tlatelolco, “donde corrió sangre y la ciudad se estremeció”. El texto señala que no se sabe cuántos murieron y que el presidente Gustavo Díaz Ordaz actuó con dureza y en lugar de resolver el conflicto lo hizo crecer.<sup>74</sup> Los inconformes por el contenido del párrafo donde se mencionan los sucesos del 68 deseaban ver impresos, por ejemplo, nombres de los principales actores, número aproximado de muertos y quién dio la orden de disparar contra los manifestantes. Pese a la insatisfacción generalizada, la introducción del tema en los libros representó un pequeño logro de los autores para construir y mostrar a los niños una imagen más completa del México contemporáneo.

---

<sup>72</sup> Lorenzo Meyer, *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*, México, Editorial Océano, 1995, p. 43.

<sup>73</sup> Enrique Krauze, “¿Revisionismo en los libros de texto?”, en *La Jornada*, México, 6 de agosto de 1992, p. 16.

<sup>74</sup> Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Quinto grado, op. cit.*, pp. 143.

Asimismo, aunque no hubo una declaración pública, corrieron insistentes rumores en el mes de septiembre de 1992 de la molestia y desacuerdo de altos mandos del ejército por la forma como se les relacionaba con la disolución del movimiento estudiantil de 1968. De igual forma, sin mediar declaración explícita, cundió el rumor del disgusto de los ex presidentes Luis Echeverría y José López Portillo, a quienes se les responsabilizaba, según la versión de los libros de texto de historia, de generar desórdenes económicos y sociales que llevaron a la crisis de los años setenta y de los ochenta. Al respecto, se dijo que en el material educativo el salinismo pretendió marcar una completa separación con los gobiernos anteriores (1970-1982), al censurar las gestiones de esos dos sexenios, y al intentar, al mismo tiempo, adjudicarse una imagen positiva de sí mismo y de su antecesor, con lo cual hacía propaganda al modelo neoliberal.<sup>75</sup>

El aspecto pedagógico, poco discutido durante el debate, se perfiló como una de las principales deficiencias de los libros de texto. Victoria Lerner, al precisar algunos de los motivos por los cuales los textos producidos eran incorrectos, señaló el abismo existente entre la investigación histórica y la educativa, que comprometió a distinguidos especialistas en una empresa editorial sin saber cómo hacer historia para niños. Ante todo, el hecho de que la elaboración de los materiales educativos se ajustara a la premura de los planes del gobierno y no a plazos adecuados para realizar un buen libro de historia dirigido a los alumnos de primaria, permitía asegurar que el aspecto político se sobrepuso al pedagógico. Las principales insuficiencias se detectaban en el tipo de lenguaje empleado en la redacción, el diseño editorial, la insuficiencia de las actividades didácticas, el ejercicio de memorización al que inducían y la falta de referentes concretos con la vida cotidiana.<sup>76</sup>

En los tres libros de historia desapareció la narrativa, y la información se comprimió en oraciones breves, frases lacónicas, muchas de ellas de difícil comprensión para los niños. Los textos contenían, de acuerdo con apreciaciones

---

<sup>75</sup> Carlos Acosta, "Echeverría y López Portillo son los villanos; De la Madrid y Salinas, los héroes", en *Proceso*, número 823, México, 10 de agosto de 1992, pp. 23-25.

<sup>76</sup> Victoria Lerner, "Libros de texto: nuevas luces; vieja polémica", en *Zona Abierta*, suplemento de *El Financiero*, México, 12 de marzo de 1993, p. 41.



de Enrique Krauze, una apretada síntesis histórica basada en las conclusiones que los historiadores asumían después de mucho tiempo de investigación, donde los protagonistas, más que hombres de carne y hueso, eran frías expresiones de "ideas principales".<sup>77</sup>

Asesores pedagógicos de la Fundación SNTE advirtieron a los coordinadores de los trabajos para elaborar los textos de la pobreza didáctica de los materiales, e identificaron en ellos una gran cantidad de conceptos difíciles de asimilar para los alumnos. También observaron que la manera de presentar la información posiblemente seguiría alimentando en los niños la aversión por el estudio de la historia y promovería prácticas tradicionales de enseñanza como el dictado, la copia, el cuestionario y la memorización de una gran cantidad de datos. A manera de sugerencia propusieron la reducción del número de conceptos de difícil comprensión y la sustitución de la avara narrativa subordinada al diseño de la Editorial Santillana por una con contenido más épico y ameno.<sup>78</sup>

La acumulación de errores detectados en fechas y datos históricos, no el asunto pedagógico, convenció finalmente a las autoridades de la SEP de que los libros de historia, más que perfectibles, eran sustituibles. Cuando los fiscales desbordaron el estricto terreno de la interpretación y pusieron en evidencia inexactitudes en datos concretos y documentados, Enrique Florescano únicamente acertó a decir que parte de la crítica, convertida en detective de erratas, otorgó a las imprecisiones en fechas la categoría de asuntos centrales de la explicación histórica.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> Enrique Krauze, "Sin que me tiemble el pulso", en *La Jornada*, México, 11 de septiembre de 1992, p. 13.

<sup>78</sup> Rodolfo Ramírez, "Comentarios a los libros de historia para 4º, 5º y 6º grados de educación primaria. Notas para distensión personal", México, Fundación SNTE, mayo de 1992, p. 26.

<sup>79</sup> Enrique Florescano, *op. cit.*, p. 31. Algunos de los desaciertos más señalados en los textos fueron los siguientes: el fusilamiento de Morelos no se verificó en 1816 sino en 1815; el Plan de Ayutla se lanzó en 1854, no en 1855; a José Joaquín Fernández de Lizardi se le incluye como representante de la expresión artística de la República Restaurada, pero su muerte ocurrió cuarenta años antes del inicio de ese periodo histórico; el himno nacional data de 1854, no de 1853; Antonio López de Santa Anna no ocupó trece sino once veces la presidencia de México; al cabo de la derrota de las fuerzas imperiales de Maximiliano, Juárez entró a la ciudad de México el 15 de julio de 1867 y no el 5 de junio; Manuel González inició su gobierno en 1880, no en 1881; la Rebelión de Agua Prieta no ocurrió en 1919 sino en 1920; la reforma constitucional que hizo obligatoria la educación socialista fue promovida en el gobierno de Abelardo L. Rodríguez, no en el de Lázaro Cárdenas; en 1988 no se disolvió lo que quedaba del Partido Comunista Mexicano ni se integró ese año al partido de la Revolución Democrática, dado que el PC se había fusionado con otras fuerzas políticas en

A medio año de haberse iniciado la querrela suscitada por los libros de texto, Héctor Aguilar Camín escribió un artículo titulado “Por una historia patria para adultos”, en el cual, además de reseñar una obra de Carlos Fuentes,<sup>80</sup> no resistió la tentación de hacer una revisión del pasado mexicano, en respuesta extemporánea a los que consideró nostálgicos críticos empeñados en redimir la historia de bronce. El autor apuntó que a finales del siglo XX nuestra conciencia histórica estaba llena de mentiras flagrantes y piadosas, hasta el punto de rehusar mirarnos en ciertas realidades tabú que son nuestro “espejo enterrado”.<sup>81</sup>

Las concepciones de Aguilar Camín, reunidas bajo la expresión “historia para adultos”, no fueron antítesis precisas de los argumentos planteados por los detractores de los libros de texto de historia de 1992, más bien representaban

---

1981 para dar origen al Partido Socialista Unificado de México y porque el PRD no existía en 1988. Véase: Alberto Sánchez Cervantes, *op. cit.*, pp. 155-157.

<sup>80</sup> Carlos Fuentes, *El espejo enterrado*, México, F.C.E., 1992.

<sup>81</sup> Algunos ejemplos del catálogo de “falsedades” e “imprecisiones” confeccionado por Aguilar Camín fueron: 1) “nos enorgullecemos de la grandeza de las civilizaciones prehispánicas, de su arte soberbio, de su arquitectura monumental, pero no reconocemos sus opresiones teocráticas, sus brutalidades morales y el olor a sangre de sus templos”; 2) “subrayamos la crueldad y ambición desmedidas de Cortés, su crudo pragmatismo, pero seguimos sin poder ver en él al conquistador épico, al fundador del municipio libre, al padre del primer mexicano que se rebeló contra el dominio de España y al político genial que con sólo quinientos hombres conquistó un imperio porque leyó con claridad, en otra lengua y en un mundo extraño, la fragilidad del dominio mexicana”; 3) “hemos olvidado que Hidalgo y Morelos fueron derrotados y que la independencia se alcanzó varios años después de la caída de los iniciadores y no fue fruto de una guerra heroica, sino de una negociación política que deseaba la protección de los intereses criollos y peninsulares”; 4) “hemos olvidado que el realizador de las negociaciones, el que consumó la independencia, fue el oficial que combatió a los curas insurgentes: Agustín de Iturbide; como dijera Arnáiz y Freg, en gran medida la conquista de México la hicieron los indios y la Independencia los españoles”; 5) “celebramos la integridad política y voluntad indomable de Benito Juárez, pero no mencionamos el apoyo que recibió de los Estados Unidos para combatir el imperio de Maximiliano, precisamente por la misma razón que provocó años atrás la ocupación de nuestro territorio: la Doctrina Monroe”; 6) “Porfirio Díaz sigue siendo el dictador siniestro que la justa indignación y la rica mitología revolucionaria construyeron, pero no se le reconoce como el combatiente infatigable de los invasores franceses, el pacificador de México y el modernizador de su economía”; 7) “Villa y Zapata son la encarnación de la justicia y del espíritu popular de la Revolución mexicana, pero su espíritu justiciero de pueblo llano tuvo las limitaciones de ese mismo pueblo: el localismo, la timidez, la simpleza política y hasta la ignorancia, determinantes de su derrota ante jefes menos populares pero más capaces y articulados entre ellos, como Carranza, Obregón y Calles”; 8) “De Lázaro Cárdenas reverenciamos su rectitud nacionalista, la expropiación del petróleo y su claro instinto de alianza y beneficio populares, pero no solemos poner en la balanza su herencia de corporativismo, presidencialismo y manipulación electoral”; 9) “aceptamos que 1968 fue un año parteaguas de los nuevos ánimos democráticos, pero no podemos poner en nuestros libros escolares que el ejército disparó contra los estudiantes en Tlatelolco y que hubo una cantidad de muertos no cuantificados”; 10) “Para propósitos escolares se ha puesto la fecha del fin de la historia en el año de 1964, en que termina el gobierno de López Mateos, del cual aprendemos a recordar su popularidad y firmeza nacionalista, pero no ponemos en su cuenta la represión de la huelga ferrocarrilera y la nómina de presos políticos que incluyó al pintor David Alfaro Siqueiros y al líder Demetrio Vallejo”. Véase: Héctor Aguilar Camín, “Por una historia patria para adultos”, en *Nexos*, número 184, México, abril de 1993, p.p. 62-63.

convicciones íntimas del autor propicias para la discusión y el análisis mesurado. Asimismo, la “historia para niños”, la que además de mirar al campo historiográfico debe ocuparse del estudio de los rasgos cognitivos de los alumnos y de las condiciones pedagógicas y sociales del aprendizaje, no figuraba dentro de las preocupaciones e intereses del historiador y colaborador de la revista *Nexos*.

### **3. 2. 4 Del debate al concurso**

En la polémica sobre los libros de texto de historia se observó una nueva integración política dentro del SNTE; el sindicato oficial se mostró más abierto a la pluralidad y al intercambio de ideas con otras corrientes magisteriales como la de la CNTE, la cual se había visto fortalecida por la resonancia que adquirieron los foros de análisis y discusión que realizó sobre la exégesis de la historia patria. Por otra parte, al quedar desplazado el *Conalte* de la elaboración de los textos de historia, el Secretario de Educación Pública tuvo que emplear mecanismos alternos para responder al cuestionamiento. Por eso los subsecretarios José Ángel Pescador y Gilberto Guevara Niebla estuvieron muy activos respondiendo a las críticas que la prensa recogía; además, se prestó particular interés a las observaciones y sugerencias procedentes de la Cámara de Diputados y de las reuniones informales del secretario Ernesto Zedillo con diversos grupos de legisladores.<sup>82</sup> La actividad desarrollada por la SEP parecía buscar una distensión con los opositores y una salida negociada.

El Poder Legislativo, con mayoría priísta, se colocó en una posición muy favorable respecto de la toma de decisiones para resolver los problemas originados por la versión de la historia presentada en los libros de texto. La Cámara de Diputados en particular tuvo en sus manos destrabar el conflicto, en virtud de los escasos pronunciamientos del Presidente de la República sobre la candente cuestión y de la pluralidad política prevaleciente en los sectores más conscientes y participativos de la sociedad. En contraste con la defensa de los textos gratuitos que en sus respectivos sexenios efectuaron los gobiernos de Adolfo López Mateos y Luis Echeverría, el de Carlos Salinas no apoyó los nuevos

---

<sup>82</sup> Leticia Amezcua Fierros, *op. cit.*, p. 215.

libros con todo su capital político. Cabe ponderar la hipótesis de que no lo hizo debido al veto emitido contra el contenido de los textos de historia por los altos mandos del ejército mexicano y algunos ex presidentes.<sup>83</sup>

Asimismo, en torno a los libros de texto gratuitos se conformó un bloque de apoyo integrado por grupos que antes, en las décadas de los sesenta y setenta, los habían rechazado. Los motivos por los cuales empresarios, padres de familia, Acción Nacional y la jerarquía eclesiástica dieron en esta ocasión su visto bueno a los libros quizá deban buscarse en la nueva relación entre el gobierno salinista y la iglesia católica, en el desenvolvimiento del bipartidismo en México y en el trato preferente dado a la iniciativa privada en el marco del neoliberalismo. En otro sentido, los organismos no gubernamentales, es decir, asociaciones civiles y colegios académicos cumplieron una labor muy interesante en el desarrollo de la polémica, lo cual permitió constatar el impulso que la sociedad mexicana había venido dando a estas organizaciones no partidistas para incidir en las políticas emprendidas desde el gobierno.

Dentro de las modalidades de la pugna aparecieron las marchas, por medio de las cuales algunos líderes de grupos políticos hicieron público su descontento y rechazo a los nuevos libros de historia.<sup>84</sup> Pero, para cuando el socorrido método de salir a las calles se puso en práctica, ya era perceptible el descenso de la

---

<sup>83</sup> A finales del mes de agosto de 1992, el ex presidente Miguel de la Madrid declaró que la sociedad mantenía un interés especial en el tema de los libros, y que siempre habían existido controversias en torno a él; aunque, lamentablemente, en esa ocasión sólo percibía “puras grillas”. En la tradición política del presidencialismo mexicano la opinión del ex presidente tuvo un valor excepcional y se sumó a las expresiones que, pese a la aprobación del enfoque de los libros de historia, se convencieron de que contenían errores, omisiones y fallas. Salvador Torres, “La polémica desatada por los libros de texto gratuitos son puras grillas”, en: *Uno más uno*, México, 30 de agosto de 1992, p.22. Por otra parte, durante la tercera semana de septiembre de 1992 trascendió en la Cámara de Diputados que altos mandos del ejército estaban a disgusto con la imagen presentada de las fuerzas armadas en los libros de texto, sobre todo en lo referente al movimiento estudiantil de 1968. Ramón Sánchez Mota, militar y diputado priísta, estimó que el material didáctico daba una visión incongruente e incorrecta del ejército mexicano, consideró injusto que los niños se quedaran con esa falsa impresión y señaló que los miembros del instituto armado no se conducían por voluntad propia sino por órdenes superiores que sobrepasaban los límites de su responsabilidad. Rubén Vázquez Pérez, “Definitivamente es negativa la imagen del Ejército en los libros de historia”, en *La Jornada*, México, 19 de septiembre de 1992, p. 7.

<sup>84</sup> El viernes 11 de septiembre de 1992, la Agrupación Alternativa Sindical, integrada mayoritariamente por militantes del Partido del Trabajo, llevó a cabo la anunciada marcha de los burros para protestar contra los nuevos libros de historia. Del Hemiciclo a Juárez partieron seis burros y una mula portando sus respectivos birretes. A medio día concluyeron su travesía consiguiendo únicamente banalizar y ridiculizar el debate sobre los libros. Rosa Elvira Vargas, “SNTE, la marcha de los burros, propaganda del PT”, en *La Jornada*, México, 12 de septiembre de 1992, p. 17.

participación en el debate, el cual estaba menguado por la apertura de canales institucionales y foros de consulta encargados de recoger y procesar las opiniones e inquietudes.

En el mes de octubre la polémica en los medios electrónicos y la prensa escrita vino a menos considerablemente. En este contexto, para Jesús Martín del Campo, diputado del PRD, la discusión había batido récord y su principal resultado consistió en frenar la impunidad ante la decisión de imponer la interpretación de la historia del grupo en el poder. Por tanto, ya no era necesario tomar medidas extremas como las marchas y la quema de libros.<sup>85</sup> De manera similar el PRI reconoció, en voz del senador Ricardo Monreal, que los libros tenían errores y algunas omisiones, y que el debate fue propicio para dar cabida a los reclamos de los grupos sociales inconformes y llevar a cabo una consulta pública. La Fundación Siglo XXI, órgano consultivo del PRI, sostuvo que la crítica peyorativa dirigida contra el libro de historia de México no hizo mella en el espíritu del programa de modernización educativa, al contrario, que obligaba a las autoridades a perfeccionar el modelo.<sup>86</sup>

Dentro de los senderos por los que se movió la discusión destacaron los foros organizados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). La participación de estos y otros centros de estudio vinculados con la docencia e investigación histórica y pedagógica se dio de manera un tanto obligada por el clima de debate que envolvió a un buen segmento de la sociedad. Por el carácter de sus funciones debieron proceder con mayor celeridad y oportunidad, a fin de sugerir a otros actores sociales líneas de reflexión sobre el tema. Los trabajos desarrollados en la UPN resaltaron tanto la urgencia de corregir errores y omisiones de los textos como la necesidad de abocarse al estudio y análisis de la preparación de profesionales de la educación. El retraso en fijar su postura dentro de la discusión y reflexión sobre materias educativas se debió quizás al compromiso de las

---

<sup>85</sup> Rosa Isela Rodríguez, “Han batido récord los libros de texto”, en *La Afición*, México, 1 de octubre de 1992, p. 15.

<sup>86</sup> Raúl Ramos, “Errores perfectibles en los libros de historia”, en *El Nacional*, México, 2 de octubre de 1992, p. 14.

autoridades de la UPN de no manifestar sus puntos de vista, o a su escaso poder de convocatoria para asumir una posición plural acerca del contenido y el proceso de elaboración de los libros de texto.

En *Secuestro de la memoria*,<sup>87</sup> opúsculo que recogió un conjunto de ponencias elaboradas por historiadores y antropólogos adscritos al INAH para el foro de discusión celebrado el 16 de octubre de 1992 en el Auditorio Sahagún del Museo Nacional de Antropología e Historia, se expresa que en *Mi libro de historia de México* se pretendía cambiar el modo de ver y aprender la materia histórica en la escuela primaria. Pero lo más relevante, se dice, era que la publicación de los nuevos textos había despertado el apasionamiento porque tocó fibras sensibles relacionadas con el problema de la identidad nacional. La principal dificultad observada era la “desmitificación” de la historia que desembocaba en una visión profilácticamente desencantada de los sucesos, contraproducente incluso para el gobierno porque socavaba uno de los ingredientes ideológicos de su propia legitimación. El debilitamiento del componente nacionalista en la historia patria era consecuencia de la perspectiva modernizadora que desmontaba la estructura épica del relato y hacía prever una disminución del nivel empático en los niños. Lo que se daba por historia era una descripción esquemática, elusiva de los compromisos, de aparente neutralidad retrospectiva y conciliadora póstuma de las acciones humanas. La personificación de los procesos y el abuso retórico de categorías abstractas, revelaban una concepción que subestimaba la historicidad de las acciones humanas como expresiones sociales.<sup>88</sup>

La Comisión SEP-SNTE inició en octubre foros de consulta y análisis de los libros de historia de 1992 y, dado el poder de convocatoria de las instituciones que los organizaron, el número de participantes fue muy elevado. El presidente del *Conalite*, Luis Gámez Jiménez, en uno de los foros, además de reconocer serias deficiencias en la educación básica y en los libros de texto, expuso los criterios que normarían una reforma de contenidos y materiales educativos, lo cual se

---

<sup>87</sup> Cfr. Varios autores, *Secuestro de la memoria. Un debate sobre los libros de texto gratuitos de historia de México*, México, Trabajadores académicos del INAH-Colegio Mexicano de Antropólogos, A.C., 1993.

<sup>88</sup> Jesús A. Machuca Ramírez, “Condiciones en las que se enmarca la modificación al libro de texto de historia”, en *Secuestro de la memoria, op. cit.*, pp. 80-81, 87.

traduciría en la renovación total de planes y programas de estudio y libros de texto en el ciclo escolar 1993–1994.<sup>89</sup> Entre las cuestiones señaladas en las casi dos mil ponencias presentadas en las 960 sedes a lo largo del país, se destacó con insistencia el desarrollo compendioso de los temas, la omisión en la mayoría de las lecciones de los antecedentes y consecuencias de los hechos históricos, y la insuficiente información para que el alumno juzgara y se formara un pensamiento crítico.

Dentro de la Cámara de Diputados las fracciones parlamentarias concretaron un acuerdo para orientar el proceso de elaboración, contenido y enfoque de nuevos libros de texto. La discusión en el recinto legislativo fue muy importante porque logró ampliar su ámbito de competencia a un área que tradicionalmente había sido lugar casi exclusivo de decisiones del ejecutivo. Los primeros días de diciembre de 1992 se dio a conocer el informe sobre los libros de historia de México de cuarto, quinto y sexto grados que presentó la comisión de educación ante el pleno de los diputados. El informe consideraba: 1) la urgencia de subsanar el insuficiente conocimiento de la historia nacional; 2) la necesidad de acompañar al proceso de revisión de los materiales educativos de un programa de actualización permanente del magisterio; 3) la obligación de impartir cursos específicos y completos de historia de México, y de imprimir textos transitorios y cuadernos de trabajo suplementarios a fin de que los educandos adquirieran un conocimiento básico del devenir de la nación; 4) la propuesta de que los libros de texto para los siguientes ciclos lectivos fueran elaborados por maestros, pedagogos e investigadores, mediante mecanismos de concurso apegados a una normatividad establecida.<sup>90</sup> La discusión en la Cámara de Diputados recogió, por conducto de los partidos políticos, las demandas y sugerencias defendidas por distintos actores sociales durante cinco meses de arduo debate. El acuerdo legislativo alcanzado sirvió de base para sustentar la convocatoria que posteriormente emitiría la SEP.

---

<sup>89</sup> Juan Rodríguez Lozano, “Admite el *Conalite* serias deficiencias en la educación básica”, en *El Universal*, México, 5 de octubre de 1992, p. 11.

<sup>90</sup> Leticia Amezcua Fierros, *op. cit.*, pp. 193-197.

El 6 de enero de 1993 Ernesto Zedillo, por disposición presidencial, designó a Esteban Moctezuma Barragán y a Olac Fuentes Molinar como nuevos subsecretarios de Coordinación Educativa y de Educación Básica, respectivamente. El relevo de Gilberto Guevara Niebla de una de las subsecretarías, justificado por motivos de salud, fue también un reconocimiento tácito del equipo salinista a los desaciertos en la conducción de la SEP, a los cuales se atribuyó que el debate sobre los libros de texto alcanzara dimensiones inesperadas. Cabe recordar que si el subsecretario removido había sido parte importante del vínculo entre el presidente Salinas y la revista *Nexos*, el reemplazo pudo haberse visto dentro de los márgenes de las sanciones políticas dispuestas desde Los Pinos.<sup>91</sup> Ese mismo día la Secretaría de Educación Pública invitó, por medio de una convocatoria,<sup>92</sup> a todos los que por su experiencia y quehacer profesional estaban vinculados a la enseñanza o a la investigación educativa a participar en el concurso para la renovación de los contenidos de los libros de texto gratuitos de la educación básica. Como el objetivo del concurso, que era seleccionar la mejor propuesta de contenidos, no incluía el modelo editorial de cada uno de los trece libros de las materias de estudio, entre los cuales se encontraban naturalmente los de historia para cuarto, quinto y sexto grados, la *Conaliteg* mantuvo la facultad de regular el diseño de las portadas, la impresión, la encuadernación y la distribución de los materiales a los estados. Según los términos de la convocatoria, la SEP propondría e integraría los jurados calificadores por asignatura y grado, y se reservaba el derecho de aceptar o rechazar las obras ganadoras en evidente prevención de adjudicarse la última decisión respecto de la versión final de los libros de texto.

La publicación de esta convocatoria, con la cual se cerró la cosecha de resultados de quienes analizaron, opinaron y defendieron su posición en relación con los libros de texto de historia de 1992, fue asumida como una victoria por los grupos que cuestionaron tanto su enfoque como el proceso de su elaboración.

---

<sup>91</sup> “Nuevos subsecretarios en educación: Olac Fuentes y Esteban Moctezuma”, en *El Nacional*, México, 7 de enero de 1993, pp. 1, 7.

<sup>92</sup> Secretaría de Educación Pública, “Convocatoria nacional al concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos de educación primaria”, en *El Nacional*, México, 7 de enero de 1993, pp. 16-17.



Pero también fue aceptable para aquellos sectores que, aunque admitían la existencia de deficiencias en los libros, estaban a favor de ellos.

### **3. 2. 5 Los libros del concurso y los “materiales sustitutos”**

A partir del 7 de enero de 1993 las fases del concurso se cumplieron de acuerdo con lo previsto en las bases de la convocatoria. En total, la SEP recibió 286 propuestas correspondientes a trece concursos, en cuya elaboración participaron unos mil 500 maestros y especialistas. Al concluir el proceso de dictamen, fueron seleccionadas las obras ganadoras y sólo en los casos de los libros de Geografía para quinto y sexto grados, los certámenes quedaron desiertos.<sup>93</sup>

El 24 de mayo de ese año el jurado declaró vencedoras tres propuestas de textos de historia elaboradas por equipos que recibieron apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional (cuarto<sup>94</sup> y sexto grados) y de la Universidad de Guadalajara (quinto). Según se informó en los medios impresos, el 26 de mayo la SEP entregó recomendaciones a los autores para modificar algunos aspectos de su propuesta, y les hizo entrega de un adelanto de 50 mil “viejos” pesos. La SEP recibió las versiones finales de las obras entre el 26 de julio y el 3 de agosto, y comunicó el 16 de agosto que los trabajos no contenían los requisitos para usarse como libros de texto. En conjunto las propuestas de libros de texto para historia parecían viables y los miembros del jurado coincidieron en eso, aunque también en que contenían errores subsanables. De algunas de las observaciones advertidas ni siquiera eran estrictamente responsables los autores, pues estaban ausentes ya en los guiones técnico-editoriales y de contenidos pedagógicos que les había proporcionado la SEP para realizar el texto. La restricción más evidente era que la historia de México debía concluir en 1964, pues los conductores de la política educativa no querían correr el riesgo de encender una nueva polémica, como la del año anterior que obligó al retiro de millones de libros de texto. Algunos de los autores comentaron que tal disposición impedía abordar el tema del movimiento

---

<sup>93</sup> Antonio Cerda Ardura, “La de los libros de texto gratuitos, polémica frágil e inútil”, en *Siempre* 2099, México, 15 de septiembre de 1993, p. 93.

<sup>94</sup> Los autores de la propuesta ganadora del concurso para la renovación del libro gratuito de historia, cuarto grado, fueron: Alberto Sánchez Cervantes (INAH), Alberto Betancourt Posada (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM), Josefina Mac Gregor Gárate (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM), Raymundo Alva Zavala (INAH), Luis G. Morales Moreno (INAH) y José R. Pantoja Reyes (INAH). Véase: Alberto Sánchez Cervantes, *op. cit.*, p. 198.

estudiantil de 1968 y que la acotación temporal mutilaba la conciencia histórica de más de cinco millones de niños.<sup>95</sup>

Algunas recomendaciones se referían a posiciones e interpretaciones históricas, las cuales no parecía difícil resarcir modificando o matizando determinadas frases o párrafos.<sup>96</sup> En el terreno lingüístico los jurados observaron la necesidad de una corrección general de estilo pues, en su opinión, se notaba que algunos de los autores habían batallado sin mucho éxito con la sintaxis, las concordancias y las subordinadas.<sup>97</sup> La mala calidad de algunas ilustraciones, lo defectuoso de muchos de los mapas, la necesidad de revisar los ejercicios pedagógicos, así como imprecisiones detectadas en datos y fechas documentados, remataban el cuadro de observaciones de los jurados filtrado a través de la prensa.

La SEP repitió puntualmente las consideraciones y las quejas de los jurados contratados que, pese a su inicial atisbo de satisfacción por los resultados del concurso, al cabo deslindaron responsabilidades porque, en su opinión, las recomendaciones no fueron incorporadas adecuadamente en las versiones finales.<sup>98</sup> El 17 de agosto la SEP se envió a la Cámara de Diputados los motivos por los cuales la autoridad educativa consideraba que los libros de historia mencionados no debían ser utilizados como libros de texto. Olac Fuentes Molinar

---

<sup>95</sup> Ana Cecilia Terrazas, “Los sexenios de Díaz Ordaz, Echeverría, López Portillo, De la Madrid y Salinas, inexistentes en los libros gratuitos de historia”, en *Proceso*, número 876, México, 16 de agosto de 1993, p. 19.

<sup>96</sup> Por ejemplo, se pedía que en el tratamiento de personajes complejos como Porfirio Díaz se resolviera colocar al lado de su actuación dictatorial, tiránica y represiva, su desempeño militar durante la intervención francesa o al frente de un gobierno promotor del desarrollo económico. Otras observaciones de contenido apuntaban por ejemplo a la definición y tratamiento equilibrado de la “Inquisición” (cuarto grado), o al “inconveniente” de hablar de vencedores y vencidos en la Conquista, al acercamiento “menos politizado” de las intervenciones norteamericanas, y a la apertura para conocer más acerca de la vida cotidiana y menos sobre los héroes (quinto grado), o al cuidado interpretativo de la imagen de Santa Anna, a la eliminación de los Tratados MacLane-Ocampo y Mon-Almonte, y a la supresión del juego “una difícil situación” en el que se preguntaba al niño si se debía o no fusilar a Maximiliano (sexto grado). *Ibid.*, p. 21.

<sup>97</sup> Jorge Alberto Manrique, “Libros de texto gratuitos”, en *La Jornada*, México, 25 de agosto de 1993, p. 15.

<sup>98</sup> Los miembros del jurado para el libro de historia de México, cuarto grado, eran: Raúl Mejía Zúñiga de la Academia Mexicana de la Educación, Cecilia Noriega Elío de El Colegio de Michoacán, Cristina Urrutia Zimmer del INAH, Alicia Hernández Chávez de El Colegio de México, Leonor Ludlow Wlechers del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, Gisela von Wobeser de la Academia Mexicana de la Historia, Jesús Amezcua Pizano del SNTE, Alma Angelina Agüero Madero de la Asociación Nacional de Padres de Familia y los profesores representantes Abelardo Santillán Bárcenas (Chiapas), Edilberto Cervantes Galván (Nuevo León), Laura Lima M. (Distrito Federal) y Malinali Meza Herrera (Guerrero). Alberto Sánchez Cervantes, *op. cit.*, p. 196.

compareció ante los legisladores para rendir un informe sobre los criterios empleados para rechazar los proyectos ganadores. En esa oportunidad el subsecretario destacó la pretensión de la SEP, a todas luces peregrina, de apartar todo aspecto ideológico del concurso y, el menos ambicioso deseo de no llevar a los niños los debates de los adultos. También fue argumentada la integración imparcial y plural de los jurados, así como la apreciación de que las recomendaciones formuladas a los autores no fueron suficientemente incorporadas, por lo cual fue preferible no imprimir los libros.<sup>99</sup>

Entre las reacciones que concitó la decisión en el legislativo, las de los perredistas Porfirio Muñoz Ledo y Jesús Martín del Campo se encaminaron a censurar la determinación de la SEP. En tanto que Alfonso Ramírez Cuéllar, presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa, planteó dudas acerca de que la SEP tuviera a tiempo los materiales de lectura y apoyo para la enseñanza de la historia, pues la dependencia había demostrado una gran incapacidad para resolver y atender materias que eran de su competencia. Otro asunto comentado en el recinto legislativo fue el costo del concurso: a los cinco y medio millones de pesos que se pagó por concepto de premios se sumó el cobro de los jurados, cada uno de los cuales recibió ocho mil pesos por aceptar la labor y 600 pesos por cada trabajo examinado.<sup>100</sup>

En cuanto a los autores afectados, los del texto de cuarto grado en conferencia de prensa defendieron su propuesta y exigieron que se hiciera oficial y público el criterio adoptado por la SEP para tomar su determinación. Pero el principal reclamo fue la falta de comunicación con la dependencia, pues mientras las primeras recomendaciones fueron resueltas a tiempo, las transmitidas luego de

---

<sup>99</sup> Rosa Elvira Vargas, "La SEP no publicará los nuevos libros de historia", *La Jornada*, México, 18 de agosto de 1993, p. 19.

<sup>100</sup> A decir de Muñoz Ledo, la autoridad educativa no aceptó el resultado del concurso porque los trabajos de historia fueron elaborados por maestros democráticos, cuya visión reñía con la de los tecnócratas. Jesús Martín del Campo subrayó que la SEP se había tardado demasiado en dar un veredicto sobre la utilización de los libros de historia, y si bien reconoció que los textos ganadores del concurso no eran "la octava maravilla", sí se apegaron a los guiones técnico-pedagógicos que elaboró la propia autoridad educativa. Además, consideró que los libros ganadores de 1993 pagaron "los platos rotos" de los que se elaboraron el año anterior y fueron muy cuestionados; además, llamaba la atención que sólo las propuestas de historia hubieran sido llevadas a segunda revisión antes de decidir si se imprimían. Rosa Elvira Vargas y Angélica Enciso, "Erogó la SEP 2 mil millones de pesos en libros que no se usarán", *La Jornada*, México, 19 de agosto de 1993, p.17.

la segunda y tardía revisión anunciada el 13 de agosto no las conocieron por un conducto oficial, sino por la prensa. En todo caso, jamás se les permitió responder a la última auscultación de su obra. Por su parte, el equipo que elaboró la propuesta para sexto grado dio a conocer el contenido de una carta que dirigió a Ernesto Zedillo donde, además de expresar su molestia por la actitud asumida, afirmaba que las autoridades de educación no habían manifestado disposición para trabajar conjuntamente en el perfeccionamiento del libro, ya que nunca les comunicaron las observaciones a las que se obligaba la SEP conforme al contrato. Asimismo, manifestaron en la carta su preocupación porque al no editarse los libros ganadores en el concurso los alumnos recibirían materiales de estudio dispersos e inconexos.<sup>101</sup>

Respecto de estos incidentes, Alberto Sánchez formuló la hipótesis de que las obras de los autores ganadores, que no pertenecían a ningún grupo o corporación legitimadora de valores, prácticas y políticas del gremio de los historiadores, fueron minuciosamente revisadas y, pese haber sido primero declaradas vencedoras, incluso con comentarios elogiosos, el mismo jurado emitió después una gran cantidad de observaciones y sugerencias, muchas de las cuales contradecían dictámenes anteriores o inducían a modificaciones sustanciales difíciles de subsanar en breve tiempo. En su opinión, el caso corroboraba la subordinación de las instituciones y los historiadores a las políticas educativas dictadas verticalmente desde el Estado.<sup>102</sup>

Las obras ganadoras de historia tuvieron como principales críticos a la SEP y a un sector de la prensa escrita. Después del concurso quedó de manifiesto que para los libros de texto gratuitos los gobernantes “modernizadores” preferían una historia episódica, aparentemente imparcial, con vocación para destacar hechos ejemplares y exitosos del pasado, abocada a legitimar el orden social, político y moral establecido. Así se volvía a confirmar que la historia que se enseña a los niños jugaba un papel estrictamente pragmático: fomentar el sentimiento de unidad nacional y formar una moral ciudadana, por lo cual tendían a sacrificarse

---

<sup>101</sup> Ana Cecilia Terrazas, *op. cit.*, pp. 20-21.

<sup>102</sup> Alberto Sánchez Cervantes, *op. cit.*

las aportaciones y avances de la investigación historiográfica que en muchas ocasiones contradecían o quitaban brillo a tradiciones y epopeyas.

La decisión de la SEP de no publicar los libros de historia ganadores del concurso, volvió a provocar descontento pero no alcanzó las proporciones ni el revuelo que tuvo la polémica sobre la interpretación del pasado mexicano en los textos de 1992. Como expuso Jorge Alberto Manrique, puede decirse que todos los actores del proceso salieron mal librados. Quedó mal la SEP, porque en este caso fracasó su sistema de renovación de los textos, tanto más que se hicieron erogaciones fuertes para cubrir el monto de los premios. Los autores triunfadores experimentaron, como era lógico, una gran frustración pues, aunque recibieron el dinero del premio (500 mil “viejos” pesos por equipo), quedó incumplida su legítima aspiración de incidir con su trabajo en la educación de los niños mexicanos. Es decir, no vieron coronado el inmenso esfuerzo que significó para ellos elaborar los textos. Y, en cuanto a los jurados, tampoco salieron ilesos del trance porque premiaron algo que fue presentado a la opinión pública como defectuoso e indigno de publicarse.<sup>103</sup>

La discusión pública desatada en agosto de 1993 arrojó, en comparación con la producida un año atrás, una menor cantidad de información y opiniones, tanto de parte de los autores descontentos que sintieron que la SEP faltó a sus compromisos, como de las autoridades educativas que expresaron los motivos de la decisión inapelable de suspender la publicación de los libros. Era muy difícil saber en qué medida los señalamientos dados a conocer en la prensa podían ser extensivos a todos los libros vetados; pero cabía suponer que ninguna propuesta de texto de historia saldría avante sin un mínimo de apertura y disposición de dirimir controversias por parte de escrutadores y responsables de la conducción de la política educativa del país.

La convocatoria del concurso, que parecía la opción más viable y justa, prescribía un corto plazo de alrededor de tres meses para trabajar y redondear una propuesta de texto, diseño gráfico e ilustración. Tan breve lapso fue impuesto por la obsesión política de obtener resultados inmediatos a toda costa. Los libros,

---

<sup>103</sup> Jorge Alberto Manrique, *op. cit.*, p. 15.

después del concurso y del proceso de revisión, ajuste y edición, debían estar en manos de niños y maestros a principios del mes de septiembre de 1993, justo al inicio del ciclo escolar. De esa forma, el escaso tiempo y la exigencia de la presentación editorial comprometió a los autores a trabajar a marchas forzadas. Además, la circunstancia de tener que afrontar el compromiso en equipo los hacía requerir de un tiempo más amplio, pues si se pretendía alcanzar un buen funcionamiento grupal era indispensable un mínimo de entendimiento entre los participantes. Otra deficiencia de la convocatoria fue la falta de previsión de mecanismos de discusión entre sínodo y concursantes para acordar bajo qué términos procedían las correcciones planteadas.

La polémica de 1992 fue por la publicación de los textos de historia; la de 1993, por la decisión de no publicarlos. Los debates, aunque diferentes, dejaron un caudal de frustraciones. La historia patria y su enseñanza parecían fértiles parcelas de conflicto, donde inevitablemente colisionaban autoridades, historiadores, autores, partidos, grupos sociales. Una vez pasadas ambas polémicas, Pablo Latapí llamaba a no dejarlas enterrar sin más, porque el problema de fondo seguía sin resolverse: la conciliación de las expectativas de la sociedad civil con la función rectora del Estado en el orden educativo, ámbito en el que intervenían apreciaciones y juicios de valor, identidades colectivas e inclusive principios de conciencia individual.<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> Asimismo, Pablo Latapí consideró que el ejercicio de una rectoría en terreno tan espinoso no era labor fácil para el Estado, y antes que disposiciones legales se requería construir consensos, tarea que reclamaba tiempo y madurez. Respecto de la enseñanza de la historia nacional, algunos cuestionamientos mantenían su vigencia: ¿era deseable un libro de texto único? ¿era posible? y, de serlo, ¿qué características debía tener? Las respuestas a estas interrogantes, en opinión de Pablo Latapí, dependían de la existencia efectiva de acuerdos sociales sobre el papel cultural que el Estado debía jugar en el campo cultural y en el educativo. Sin tales acuerdos las respuestas seguirían careciendo de sustento político. Así, frente al liberal parecer de rechazar el texto único de historia de México porque "había muchas historias", persistía el criterio estatal de mantener un texto común de carácter nacional. Pero entonces la condición para sostenerlo radicaba en apartarlo de una visión doctrinaria y rígida de los hechos, así como en dotarlo de una exposición equilibrada y ponderada de los mismos, que constituyera un punto de partida para las interpretaciones, necesariamente diversas, que tiene toda historia. A partir de ese texto, el trabajo pedagógico de alumnos y maestros consistiría en conocer los acontecimientos del pasado, en madurar criterios aprendiendo a hacer juicios fundamentados, a plantear cuestionamientos y a esclarecer valoraciones personales. Para la difícil empresa de producir ese libro de historia deseable era indispensable acercarse a gobierno y sociedad para que juntos definieran sus características. Pablo Latapí, "Cómo evitar la tercera polémica", en *Proceso*, número 880, México, 13 de septiembre de 1993, pp. 36-39.

Sin embargo, para resolver este problema de la vida cultural mexicana que afectaba especialmente a millones de alumnos de primaria, no se buscaron soluciones de fondo sino se le dio la vuelta con medidas paliativas y remedios de momento. De esta forma, en prevención de una posible reactivación del conflicto, Ernesto Zedillo, en carta enviada a los medios masivos de comunicación, expuso las facultades de la secretaría a su cargo en relación con la negativa de editar los materiales educativos de los autores reconocidos y premiados como triunfadores en el concurso, quienes estaban en su derecho de manifestar su inconformidad, aunque en la convocatoria se establecía con claridad que los textos ganadores serían “propuestas”, no “versiones finales”.<sup>105</sup> El secretario de educación afirmó que la decisión de no imprimir estos libros, después de haber sido corregidos, atendía a razones estrictamente didácticas y se fundaba en el análisis de los jurados y opiniones calificadas de expertos en historia y educación. En tal situación, puntualizó, la SEP había empezado a trabajar en la elaboración de materiales de estudio sobre bases particulares.<sup>106</sup>

Como efecto de la decisión adoptada, los alumnos de los últimos años de primaria quedaron sin libros de historia, y los maestros tuvieron que valerse en las aulas de diversos materiales auxiliares, sin la observancia de colegios académicos y pedagógicos adecuados.

Así, la SEP volvió a decidir unilateralmente sobre el proceso de elaboración y contenidos de los textos de historia patria. A fin de cuentas, las obras ganadoras en el concurso público, al igual que la importante cantidad de ponencias presentadas en los foros de la comisión SEP-SNTE, sólo fueron utilizadas como diagnóstico y material didáctico de referencia para confeccionar textos más *ad hoc*

---

<sup>105</sup> El secretario de educación, Ernesto Zedillo, aludía a la cláusula 12.11 de la “Convocatoria nacional al concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos de educación primaria”, del 7 de enero de 1993.

<sup>106</sup> Las bases a las que aludía Ernesto Zedillo eran: 1) preparar libros con lecciones de historia de México que cubrieran los temas de los programas de cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria; 2) las lecciones corresponderían a los temas del México prehispánico, la época colonial y los siglos XIX y XX, y estos últimos comprenderían los procesos históricos fundamentales de la Independencia nacional, la Reforma y la Revolución Mexicana; 3) editar fascículos con narraciones de algunos de los principales episodios de la historia de México para los alumnos de quinto y sexto grados, cuya entrega se haría periódicamente durante el año escolar; 4) preparar adicionalmente lecciones de Historia Universal que complementarían el estudio de los temas señalados en los respectivos programas. “Ernesto Zedillo explica el proceso de renovación de los libros de texto gratuitos”, en *Forum. Periodismo de análisis y reflexión*, año 3, número 22, México, octubre de 1993, pp. 25-28.

a las preferencias e intenciones “modernizadoras” de los planificadores educativos en turno. De agosto de 1992 a agosto de 1993, de verano a verano, las condiciones habían variado, cerrando el paso a la posibilidad de debatir otra vez las características de la historia patria y las facultades de la SEP, como extensión del ejecutivo, para decidir con poderes poco menos que absolutos acerca del proceso de elaboración de los libros de texto gratuitos. Asimismo, el que las autoridades educativas se hayan rehusado a imprimir los textos ganadores fue muestra de la enorme dificultad de producir libros de historia aceptados en forma unánime por la crítica especializada y por la que no lo era tanto. La reminiscencia muy viva de la gran polémica que se abatió sobre los libros de texto de 1992, dio viabilidad a una solución finalmente impuesta.

Como era de esperarse, apartado de la esfera de la discusión cultural y académica, el proceso de producción editorial corrió en forma paralela al de la preparación de los materiales didácticos destinados al estudio de la historia. La Editorial Santillana, que en 1992 había editado los libros de historia del Grupo Nexos, los Talleres Gráficos de la Nación y tres empresas editoriales privadas más, obtuvieron la concesión para imprimir, encuadernar y empacar 37 millones de ejemplares de los nuevos textos para educación básica que la SEP distribuiría al inicio del ciclo lectivo 1993–1994. Aunque la dependencia llamó a los profesionales de la industria gráfica a concursar para la impresión de los nuevos libros, por medio de un acuerdo tácito y fuera de la licitación pública, otorgó asignaciones directas a editoriales comerciales y distribuyó entre ellas los volúmenes de las ediciones. Desde su fundación, en 1959, la *Conaliteg* había acudido regularmente a impresores particulares para producir parte de su volumen anual, de aproximadamente 90 millones de libros; pero en 1992 cedió 40% de ese total a los particulares y, en 1993, 50%. Entre los textos para primaria cuya impresión fue concesionada por la SEP a editoriales privadas figuraban 13 libros para alumnos y siete para maestros, dos publicaciones sobre ecología, un atlas geográfico, una antología de historia y el plan de estudios.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> De acuerdo con los programas de estudio y el plan general de la SEP, para el año lectivo 1993-94, se elaboraron nuevos materiales de estudio que, de acuerdo con las disposiciones formalmente establecidas, debían evitar mensajes ofensivos para cualquier grupo social, étnico o religioso y desarrollarían los temas a



El lunes 30 de agosto de 1993, al inaugurarse el ciclo escolar 1993–1994 en la escuela primaria "Defensores de Veracruz de 1914" de la colonia Moctezuma del D.F. y en la "Francisco I. Madero" de ciudad Nezahualcóyotl, la SEP presentó los materiales educativos elaborados directamente por la dependencia para cubrir los cursos de historia en los tres últimos grados de la primaria. Se trataba de la primera parte de las *Lecciones de Historia de México (desde el México Antiguo hasta la Colonia)* y de *Dos narraciones para el mes de la patria: la noche del 15 de septiembre (de Manuel Payno)* y *Asalto a Chapultepec (de Heriberto Frías)*. En la apertura de los cursos, el titular de la secretaría, Ernesto Zedillo, fue cáustico al explicar que la elaboración de esos materiales permitiría a alumnos de primaria volver a estudiar historia, y reparó en la injusticia que significaba dejarlos sin aprender más acerca de las raíces de México, del esplendor de sus civilizaciones, de la hazaña de construir la nación y de su diversidad cultural. Ufano añadió que la dependencia a su cargo había preparado con particular empeño lo necesario para cubrir los programas de historia. También volvió a insistir en la disposición de la SEP de restituir a la historia el lugar que debía tener como elemento para comprender la sociedad, valorar los ideales y las luchas libradas para construir la patria y tomar conciencia de los principios legados por los grandes hombres de México y de la responsabilidad que se comparte.<sup>108</sup> El discurso pareció romántica luciérnaga trasnochada en medio de la modernizadora oscuridad tecnocrática.

Como un libro "breve y sencillo" presentó la SEP la primera parte de las *Lecciones de Historia de México* con las que se debía cubrir el programa de esta asignatura en los últimos tres grados de primaria. Este volumen constaba de nueve lecciones en dos capítulos, el México antiguo y el México colonial. Se

---

partir de información actualizada. Desde el punto de vista pedagógico, los capítulos de las propuestas se presentarían en lecciones de trabajo, las cuales a su vez se agruparían en "bloques" temáticos. Los textos debían dar cuenta del contenido de los temas en forma "accesible y amena", resaltando información importante o interesante en recuadros y con sugerencias de lecturas y actividades complementarias "adecuadas al nivel de comprensión de los alumnos". Estos lineamientos correspondían supuestamente a un modelo pedagógico más activo, entendido como la realización del máximo esfuerzo por participar del estado actual del conocimiento y el empleo frecuente de recursos que facilitaran a los niños relacionarse con su medio. Alberto Aguirre M., "Presenta la SEP el primer paquete de libros de texto; nuevo experimento pedagógico con retraso de 10 años", en *Proceso*, número 876, México, 16 de agosto de 1993, pp. 18-19.

<sup>108</sup> "Libros de la SEP para enseñar historia en 4º, 5º y 6º", en *La Jornada*, México, 31 de agosto de 1993, p. 17.

mencionó que la coordinación editorial correspondió a Felipe Garrido, la iconografía fue seleccionada por Francisco Serrano y en el diseño y formación electrónica participaron Moisés Fierro, Juan Antonio García Trejo, Teresa Ojeda, Pablo Rulfo y Paola Stephens. Como auxiliar didáctico, las *Lecciones* incluían una barra o línea del tiempo que tenía su propia escala y debía leerse de manera independiente, pues la intención era que el alumno "transitara por ella con libertad". Se dijo que en la elaboración de este libro se procuró incluir, además de la labor de historiadores, la de especialistas en literatura infantil para hacer, de este modo, un texto ágil, ameno y accesible a infantes de entre nueve y doce años. Se recurrió además a fragmentos de textos clásicos de historia. El tiraje total de esta obra fue de 7 millones 764 mil 410 ejemplares. En total, se habló aquel año de 1993 de la distribución y entrega de casi cien millones de ejemplares de materiales de estudio, así como guías de apoyo para los maestros. Se trataba de 30 libros distintos para cursar de primero a sexto grados de primaria.<sup>109</sup>

Las circunstancias que se vivían trajeron consigo algunas reacciones poco coordinadas. Los voceros de un grupo de maestros de la sección X del SNTE, que se veían a sí mismos como democráticos, declararon que les preocupaba la entrega dosificada de los "fascículos" de historia a los alumnos de los últimos tres grados de primaria, porque las nuevas generaciones de estudiantes de secundaria arrastrarían un vacío de conocimientos en la materia. Los voceros lamentaron que las autoridades de la SEP hubieran rechazado la participación de la sociedad en general y de los maestros en la elaboración de planes, programas y libros de texto, lo que originó medidas de carácter unilateral y la no publicación de los libros de historia, a pesar del alto costo del concurso para su elaboración.<sup>110</sup>

La respuesta del comité central del SNTE fue muy tibia al anunciar el inicio de una movilización cívica para la promoción de valores históricos y culturales que permitiera "una reflexión sobre el futuro a partir del conocimiento de nuestro pasado". Al dar detalles de este programa que denotaba una conveniente

---

<sup>109</sup> Rosa Elvira Vargas, "No acredita a los autores de la obra. SEP: las Lecciones de historia de México, un libro breve y sencillo", *La Jornada*, México, 1 de septiembre de 1993, p. 23.

<sup>110</sup> Rosa Elvira Vargas, "Habrán vacíos de conocimiento, prevén. Preocupa a maestros la enseñanza de la historia", *La Jornada*, México, 5 de septiembre de 1993, p. 17.

sumisión política a las decisiones del Ejecutivo Federal, la dirigente Elba Esther Gordillo tuvo buen cuidado de advertir que no se trataba de una reacción del SNTE a la determinación de la SEP de no imprimir los libros ganadores del concurso de historia. De acuerdo con sus señalamientos, era lamentable que la autoridad educativa no informara con oportunidad a los autores sobre los resultados de su labor; pero, en su opinión, hubiera sido injusto empeñarse en que saliera un libro que no garantizara la calidad a la que los niños tenían derecho. En relación con las inconformidades surgidas por el nuevo calendario escolar de 200 días, la dirigente sindical aclaró que el SNTE lo aceptó porque representaba algo positivo; pero dijo que siempre se planteó que este incremento tendría que ser a cambio de una descarga burocrática. Por último, se refirió a las actividades específicas y permanentes de la llamada movilización cívica, que incluía llevar a las escuelas públicas obras de autores mexicanos contemporáneos, organizar concursos de narración y programas como “conoce tu barrio”, “defensa del idioma” e “identificación de nuestros orgullos”, así como certámenes de escoltas de la bandera, bandas de guerra, oratoria, murales históricos y protección de monumentos históricos.<sup>111</sup>

Se aprecia, a juzgar por las declaraciones de la lideresa del SNTE, que no entraba en la agenda de la cúpula sindical el apremiante problema de la diversificación de los materiales educativos que, en sustitución de los libros desaprobados, iban a ocuparse para la enseñanza de la historia en los últimos grados de la escuela primaria. Más aún, parece que la profesora Elba Esther Gordillo giró la orden de no emitir opiniones sobre el asunto. No obstante, los maestros advirtieron que la implementación de un curso de historia con materiales de apoyo dispersos provocaría confusión entre los niños. La operación didáctica con esos materiales podía confundir a los alumnos al complicarles el manejo de varios textos, e inclusive, en el peor de los casos, armar el rompecabezas movería a los niños a no tomar en serio sus clases de historia.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> Rosa Elvira Vargas, “No es respuesta a acciones de la SEP: Gordillo. Movilización cívica del SNTE para promover valores históricos”, *La Jornada*, México, 2 de septiembre de 1993, p. 15.

<sup>112</sup> Rosa Elvira Vargas, “Habrán vacíos de conocimiento...”, *op. cit.*, p. 17.

La tercera semana de agosto, dadas las opiniones vertidas sobre los libros de texto de historia, Ernesto Zedillo anunció en Guanajuato que la SEP procesaría adecuadamente el material de lecturas para cuarto, quinto y sexto grados de primaria. Al participar en la instalación del Consejo Estatal de Participación Social de la Educación, el secretario anunció que los niños contarían con un mismo paquete didáctico de historia. En todo caso, seguía en pie el compromiso de realizar las entregas y darlas a conocer por medio de la prensa la primera semana del ciclo escolar. Pese al claro anuncio de Zedillo de que la SEP estaba elaborando el material de estudio, varias empresas editoriales, entre ellas Ediciones Pedagógicas, McGraw-Hill, Patria, Publicaciones Cultural e incluso la editorial del SNTE, empezaron a publicar complementos didácticos para la enseñanza de la historia en primaria.<sup>113</sup>

La cuestión no era nimia si se considera que los libros de texto gratuitos habían acompañado a tres generaciones de mexicanos en las aulas. Por primera ocasión en el ciclo lectivo 1993-94 fueron sustituidos por materiales de apoyo de disímil manufactura. La investigadora María de Ibarrola, a cargo de los trabajos de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, opinó que la ausencia de los textos de historia resultaba una grave omisión porque constituían una herramienta escolar fundamental en muchas escuelas donde eran el único recurso de enseñanza y de consulta para el maestro. La posibilidad de que cada uno de los varios millones de alumnos de primaria tuviera su propio libro era un factor de calidad de la educación mexicana, frente a otros países. Además, la ausencia de los libros de historia significaba en realidad anular los cambios programados en la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, no podían descartarse la creatividad y la capacidad de los maestros de primaria para sacar adelante el curso de historia en las difíciles condiciones que se presentarían. En cierta forma, la falta de los libros abría la posibilidad de que los maestros instrumentaran procedimientos didácticos novedosos y utilizaran distintos canales para la

---

<sup>113</sup> Alberto Aguirre M., “La SEP y su miedo a la historia: diputado Martín del Campo. Protestan los maestros: ‘confusión’, el precio que pagarán los niños”, *Proceso*, número 877, México, 23 de agosto de 1993, pp. 22-23.

enseñanza de la materia. Sin embargo, esto parecía muy difícil, ya que pocos profesores estarían dispuestos a invertir tiempo y recursos en esta labor.<sup>114</sup>

La ausencia de los libros de texto de historia puso a prueba la capacidad organizativa y académica de los asesores del secretario de educación, Ernesto Zedillo, en virtud de que al retomar solapadamente el compromiso de producir los materiales de apoyo, la SEP no podía dar pasos en falso como en el caso de los libros de historia de 1992. Entonces, los equipos designados por la dependencia tuvieron que determinar con precisión las características de los materiales didácticos: contenidos, líneas de tiempo, mapas geográficos, actividades, textos de consulta, y otros que satisficieran las condiciones pedagógicas y de contenido requeridas.

### **3. 3 El plan de estudio y los programas de historia de 1993**

Al menguar la tormenta que se abatió sobre la versión modernizadora de los libros de texto gratuitos, atribuida al grupo *Nexos*, y sobre los materiales para la enseñanza de la historia, producto del concurso, se aprobó y aplicó un nuevo plan de estudios para la educación primaria, el cual se dio a conocer en septiembre de 1993. La SEP, en uso de las facultades que le confería la LGE, elaboró planes y programas de estudio para la escuela primaria, tomando en cuenta de manera discrecional las opiniones y sugerencias vertidas en los procesos de consulta por docentes, especialistas en educación, asociaciones de padres de familia, agrupaciones sociales y el sindicato de maestros. Los destinatarios predilectos del documento final eran los maestros, de quienes se esperaba tuvieran una visión de conjunto sobre los lineamientos académicos para los seis grados de educación

---

<sup>114</sup> En esa oportunidad, la doctora De Ibarrola comentó también que la decisión de la SEP de no publicar los libros de historia ponía en evidencia la existencia de problemas curriculares muy complejos en la realización de la reforma educativa, cuya solución la SEP no había sabido canalizar en procesos satisfactorios. También juzgó que hubo problemas en la elaboración técnica de los libros, pues era indispensable insistir en que su elaboración requería de una adecuada conformación de equipos de especialistas en las áreas de la disciplina académica, de las experiencias pedagógicas y del diseño gráfico como función didáctica. Un buen libro, en su opinión, requería de plazos más amplios y de grupos calificados, cuyos miembros pudieran lograr un sólido reforzamiento mutuo. Era indispensable, en todo caso, ajustarse en su elaboración a un proceso abierto, participativo, y que los libros ganadores fueran considerados proyectos sobre los cuales se abriera un amplio debate social sin apresuramientos políticos. *Ibid.*, pp. 19-21.

primaria y así poder establecer una mejor estructuración de su trabajo docente.<sup>115</sup>

El proceso de discusión, verificado entre 1989 y 1993, permitió acordar y proponer cuáles debían ser los conocimientos y habilidades estimados como realmente básicos, cuya enseñanza era indispensable fortalecer. El aparente consenso recayó en las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas de la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente, y un conocimiento más amplio y específico de la historia y la geografía del país.<sup>116</sup>

La última etapa en la transformación del plan de estudio se cumplió al adoptar la SEP las orientaciones emanadas del ANMEB, suscrito en mayo de 1992, las cuales inducían a dos cursos de acción. Primero, para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos se llevaron a cabo acciones inmediatas de cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida en su totalidad la propuesta de reforma. Por tanto, se solicitó a los profesores prestar especial atención a la enseñanza de la lecto-escritura, a la aplicación de las matemáticas y se restableció en definitiva la enseñanza específica de la historia en los últimos tres años de la educación primaria. Segundo, una vez elaborado el nuevo plan y programas de estudio, se ajustaron los contenidos de los materiales educativos y

---

<sup>115</sup> El poder de los deseos palpable en el plan de estudio 1993 guiaba con diligencia algunos propósitos. Uno era que el documento se convirtiera en instrumento para mejorar la calidad del aprendizaje de los niños mexicanos que vivirían una vida más compleja y demandante. Otro, que la propuesta educativa mejorara de forma continua por conducto de las observaciones y sugerencias de los actores del proceso escolar. La seguridad de que serían escuchados por la SEP estaba de manifiesto en el documento, pero quedó indefinido el compromiso de las autoridades de diseñar mecanismos incluyentes de participación en futuras reformas y actualizaciones del plan y programas de estudio. SEP, *Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica. Primaria*, México, Fernández editores, 1994, pp. 6-7.

<sup>116</sup> Con el plan y programas de estudio de 1993 se pretendía organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, a fin de lograr que los niños adquirieran y desarrollaran habilidades (lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitieran aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en cuestiones prácticas de la vida. En el ambicioso inventario de propósitos educativos, normal en todo plan de estudio, también se contemplaba que los alumnos de primaria adquirieran conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los relativos a la preservación de la salud y el uso racional de los recursos naturales, así como los que proporcionaban una visión organizada de la historia y de la geografía de México. No faltó en el *desideratum* la pretensión de formar éticamente a los estudiantes por medio del conocimiento de sus derechos y deberes y por la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional. El cuadro se completaba con el propósito de que los niños desarrollaran actitudes propias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo. *Ibid.*, pp. 12-13.

se precisaron las características de las guías didácticas impresas para los docentes.<sup>117</sup>

En cuanto a su organización, el plan de estudio 1993 preveía un calendario anual de 200 días laborales y jornadas de cuatro horas de clase. De esta forma, el tiempo de trabajo alcanzaba 800 horas anuales, con lo cual se superaban las 650 horas de actividad escolar que en promedio se venían cumpliendo en años anteriores. En el documento propuesto se indica que el profesor establecería con flexibilidad la distribución diaria del tiempo, pero también se le recomendaba, de manera un tanto contradictoria, respetar durante la semana las prioridades señaladas en el mismo plan de estudio. Para tal efecto se insertaron en el plan dos cuadros, donde se precisaba la distribución del tiempo de trabajo en la escuela primaria.

**Distribución del tiempo de trabajo**

**Primer y segundo grados<sup>118</sup>**  
**grados<sup>119</sup>**

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6

**Distribución del**

**Tercer a sexto**

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5

<sup>117</sup> El planteamiento general de los objetivos del plan de estudios repitió la clásica concepción pedagógica de que los contenidos básicos eran medios para que los alumnos logaran una formación integral. La expresión “contenidos básicos” no debía referirse a información mínima o fragmentaria, sino a aquello que posibilitara la adquisición, organización y aplicación de ideas de diverso orden y complejidad. Además, si se pretendía estimular el aprendizaje permanente, era necesario procurar en todo momento el ejercicio de las habilidades intelectuales y la reflexión al mismo tiempo que la adquisición de nuevos conocimientos. La trillada disyuntiva entre enseñanza informativa y formativa podía superarse si la adquisición de conocimientos iba asociada a la reflexión de su sentido y si el desarrollo de habilidades intelectuales dependía de su ejercicio continuo referido a contenidos de la realidad cotidiana. Ante la creciente exigencia de que la escuela primaria enseñara grandes volúmenes de información y realizara complejas funciones sociales y culturales, resultaba ineludible definir criterios selectivos en el conocimiento y establecer prioridades de la enseñanza. Pero, ante todo, era indispensable asegurar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la aptitud para seleccionar y manejar datos. En la medida que la enseñanza primaria cumpliera eficazmente sus cometidos fundamentales, podría atender con mayores posibilidades de éxito las demás funciones reclamadas. *Ibid.*, p. 13.

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 15.

Conocimiento del Medio (Trabajo integrado de: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
<b>Total</b>	<b>800</b>	<b>20</b>

Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
<b>Total</b>	<b>800</b>	<b>20</b>

Como se observa, la más alta prioridad se confiere al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los dos primeros grados se dedica a la asignatura de español el 45% del tiempo de trabajo, en tanto que del tercer al sexto grado su enseñanza representa el 30% de las actividades. Respecto del anterior plan de estudio, el cambio más importante operado en el área fue la eliminación del enfoque formalista que incluía el estudio de nociones de lingüística y principios de gramática estructural. En el nuevo programa de español el objetivo central era propiciar que los niños desarrollaran sus capacidades de comunicación en la lengua hablada y escrita. Esta prioridad, que pasó casi inadvertida, constituyó una de las medidas más trascendentes de la reforma educativa emprendida en 1993. En efecto, saber leer, aprender a escribir, reflexionar y dominar el español, eran tareas básicas de la educación, y si en ocasiones el



sistema escolar mexicano parecía un complot contra la inteligencia, se debía a que muchos maestros no comprendían la función formativa básica de la lengua.<sup>120</sup>

A la enseñanza de las matemáticas se dedicaría una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar durante los seis años de la educación primaria. La orientación adoptada implicaba suprimir en los contenidos de la materia las nociones de lógica de conjunto y organizar el estudio en torno a seis temas: números, relaciones y operaciones, medición, geometría, razón y proporción, predicción y azar. Tres horas a la semana se destinarían al estudio específico de las ciencias naturales de tercero a sexto años de primaria, poniendo particular atención en temas relacionados con la preservación de la salud, con los problemas ecológicos y con la protección de los recursos naturales.<sup>121</sup>

En el plan de estudio se reitera el criterio de suprimir el área de ciencias sociales para organizar por asignaturas específicas el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica. Con este cambio se esperaba establecer continuidad en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas.<sup>122</sup>

Es importante observar que, pese al acierto de haber aumentado 150 días el calendario escolar, se juzgaba poco probable que la magnitud de la empresa de enseñanza vislumbrada en los planes y programas de estudio pudiera cumplirse.

---

<sup>120</sup> Pablo Latapí, "Enseñar español", en *Proceso*, número 880, México, 13 de septiembre de 1993, pp. 36-37.

<sup>121</sup> *Plan y programa de estudio 1993, Educación Básica. Primaria, op. cit.*, pp. 15-16.

<sup>122</sup> En primero y segundo grados se integraba al aprendizaje de las ciencias naturales la enseñanza de nociones sencillas de historia, geografía y educación cívica. Se planteaba que en los dos primeros grados las nociones más sencillas de estas disciplinas se enseñaran de manera conjunta dentro del tema "Conocimiento del medio". La introducción de tópicos de reflexión como el pasado inmediato del niño, su familia y la localidad donde vivía, permitiría que los alumnos empezaran a comprender la noción de cambio en el tiempo y la idea de pasado. Además, se sugería emprender aquí el conocimiento parcial de algunos hechos destacados de la historia de México, siguiendo la secuencia del calendario cívico. En el tercer grado, se proponía que los alumnos estudiaran los rasgos generales de la historia, la geografía y la organización política y social de la entidad federativa donde habitaban. De cuarto a sexto años cada una de estas asignaturas tendría objetivos específicos. En particular, el estudio de la materia de Clío se dividió en tres cursos: uno completo de historia nacional, para cuarto grado, y en los de quinto y sexto se explorarían más detalladamente temas del pasado mexicano en relación con procesos fundamentales de la historia universal, desde el origen del hombre hasta la época actual. En los programas de cada asignatura se exponían, en primera instancia, los propósitos formativos y el enfoque pedagógico empleado; después se enunciaban los contenidos de aprendizaje correspondientes a cada grado. Los contenidos de la Geografía estaban distribuidos en tres partes según el grado escolar: el estudio del territorio nacional, del continente americano y de los elementos básicos de la geografía universal. En la asignatura de educación cívica se abordaban aspectos relativos a las garantías de los mexicanos, en particular a los derechos de los niños, a las responsabilidades cívicas, a los principios de la convivencia social y a las bases de la organización política del país. *Ibid.*, p. 16.

Impartir temas y desarrollar las actividades pertinentes con los alumnos, por ejemplo, en la asignatura de historia, contando a partir del cuarto grado con apenas 60 horas anuales, una y media a la semana, parecían retos muy difíciles para el magisterio. El desafío de la enseñanza en las escuelas primarias del país, en un tiempo que seguía siendo reducido, podría enfrentarse mejor si los maestros estuvieran dotados de una salud envidiable y si se agilizaran muchas de las acciones escolares cotidianas, tales como formar filas, pasar lista, mantener la disciplina, atender la cooperativa, elaborar periódicos murales y organizar festivales. Y sobre todo, era apremiante hacer efectiva la solicitud del SNTE a la SEP de poner en marcha un programa de descarga administrativa, a fin de propiciar las condiciones mínimas que permitieran a los maestros dedicar el mayor tiempo posible a sus actividades docentes y reducir las tareas burocráticas que habitualmente representan una carga muy onerosa.<sup>123</sup>

En los programas de la asignatura de historia del plan de estudio 1993, la parte correspondiente al *Enfoque* hizo suyos, con muy ligeras variantes, diagnóstico, supuestos y objetivos planteados desde el ANMEB. El programa repite las consideraciones señaladas en el *Acuerdo*, en el sentido de que la integración por áreas de los estudios sociales había producido durante veinte años una deficiente y escasa cultura histórica en los estudiantes y egresados de la escuela primaria. Es decir, se atribuían las deficiencias en el aprendizaje de la historia a la estructuración por áreas del programa heredado de la reforma educativa de los setenta, sin reparar en que múltiples factores pedagógicos, institucionales y sociales también estaban presentes en los resultados criticados. Así, sin ahondar en el diagnóstico, la enseñanza específica de la historia se restableció y, además, se le atribuyó especial valor formativo, pues favorecería la adquisición de valores éticos y contribuiría a la afirmación consciente de la identidad nacional. El *Enfoque*<sup>124</sup> que se adoptó para la enseñanza de la historia

---

<sup>123</sup> “Nuevo calendario escolar. 200 días efectivos de clase”, en *Siempre*, número 2094, México, 11 de agosto de 1993, p. 93; Pablo Latapí, “Una nueva cultura del trabajo”, en *Proceso*, número 880, México, 18 de octubre de 1993, p. 42.

<sup>124</sup> Las principales características del *Enfoque* para el estudio de la historia, previstas en el plan de estudio de 1993 para los seis grados de la educación primaria, eran las siguientes: **1) Los temas de estudio se organizarían de manera progresiva partiendo de lo que para el niño era más cercano y concreto, para**

debía ser congruente con el propósito de estudiar sistemáticamente y sin rupturas la disciplina. Además, en el ámbito de los deseos, se prevenía contra la posible adopción de una concepción docente que privilegiara los datos, las fechas y los nombres, dado que con ello se promovería casi exclusivamente el aprendizaje apoyado en la memoria.

El enfoque dado a los programas de historia en la escuela primaria presuponía concepciones del conocimiento, del proceso de aprendizaje y de las metodologías de enseñanza. Los fundamentos pedagógicos también estaban presentes en la planificación curricular y en la presentación de la materia de estudio, aunque no siempre explícitos ni formulados de manera sistemática. En el enfoque de los programas era posible identificar una concepción del conocimiento de la historia que, aunque arraigada en el pragmatismo, enunciaba la conveniencia de permitir a niños y jóvenes la construcción de opiniones propias acerca de los acontecimientos sociales del pasado y del presente. Sin embargo,

---

**luego avanzar hacia lo más lejano y general.** Tanto en primero como en segundo grados se intentaría propiciar una primera reflexión acerca de los acontecimientos centrales que conforman el pasado común de los mexicanos, para lo cual se utilizarían narraciones, explicaciones y actividades sencillas de acuerdo con la secuencia de las conmemoraciones cívicas que se celebran en la escuela. En el tercer año, cuando se inicia el estudio sistemático de la disciplina, los estudiantes aprenderían los elementos más significativos de la historia y la geografía de la entidad federativa donde viven, poniendo especial atención en las características del municipio o de la región de residencia. A partir del cuarto año los alumnos estudiarían un curso general de historia de México, con un importante componente narrativo, el cual pretende que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las etapas formativas de la nación mexicana y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos. El curso destinado a los estudiantes de quinto y sexto grados presentaría mayores elementos de información y análisis; asimismo en él se articularía la historia de México con la universal, en particular con la de las naciones del continente americano. **2) Para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico se estimularía el desarrollo de algunas nociones.** Los conceptos que se procuraría que los alumnos asimilan mejor serían: tiempo, cambio, causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias, diversidad de procesos históricos y de formas de civilización. **3) La diversificación de los objetos del conocimiento histórico.** Sin disminuir la importancia del conocimiento de procesos políticos y militares, el programa integraría elementos de historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de los cambios en la civilización material, en la cultura y en las formas de vida cotidiana. **4) El fortalecimiento de la función del estudio de la historia en la formación cívica.** Al respecto, una primera intención sería conceder importancia al conocimiento y reflexión de la personalidad y del ideario de las figuras centrales en la formación de la nacionalidad mexicana y en el desarrollo independiente del país. Otro propósito de la formación cívica del estudio de la historia se alcanzaría promoviendo el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural de México y el mundo, así como la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida. **5) La articulación del estudio de la historia con el de la geografía.** En el tercer grado se harían coincidir los temas centrales de estudio de ambas asignaturas para que los alumnos reconocieran la influencia del ambiente físico sobre las posibilidades de desarrollo humano, la capacidad de la acción del hombre para aprovechar y transformar el entorno natural, así como las consecuencias de una relación poco reflexiva y destructiva del hombre con el medio a su alrededor. *Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica, op. cit., pp. 89-91.*

era necesario no perder de vista que la pertinencia de cualquier referente pedagógico no implica dejar de prestar atención a las características de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto social en el que se inscriben.

Parte fundamental del plan de estudio, los programas de las asignaturas expresaban de manera indicativa los fines y contenidos de la enseñanza. La organización de los contenidos en bloques que ostentan los programas de la asignatura de historia para cuarto<sup>125</sup>, quinto<sup>126</sup> y sexto<sup>127</sup> grados de educación

---

<sup>125</sup> El programa de la asignatura de historia de cuarto grado de educación primaria comprende siete bloques. El primero, titulado México prehispánico, abarca un periodo muy largo que va desde el inicio del poblamiento de América y el desarrollo de las culturas mesoamericanas, hasta la sociedad azteca o mexicana. El segundo aborda los antecedentes y las formas que adquirieron los procesos denominados Descubrimiento de América y conquista de los señoríos mesoamericanos, que el programa extiende hasta el siglo XVI. En el tercero, la Colonia, incluye el estudio de la conquista espiritual, la economía y la organización social y política en ese periodo. Concluye esta parte con temas de reflexión sobre la herencia colonial para el México de hoy (hasta 1964). El cuarto bloque, denominado la Independencia y el Primer Imperio, refiere no sólo el proceso de emancipación política del país y el Imperio de Iturbide, sino que enuncia entre sus apartados de manera inapropiada los primeros gobiernos, la Reforma, la invasión francesa y el Imperio de Maximiliano, y la Restauración de la República. El quinto contempla el periodo del Porfiriato, en cuanto a forma de gobierno, crecimiento económico y descontento social que desembocó en la Revolución Mexicana. Esta última enuncia el tema que encabeza el sexto bloque e incluye desde un breve panorama de sus antecedentes hasta la promulgación de la Constitución de 1917. En el séptimo, el México contemporáneo, se revisa la historia del país desde 1920, cuando inicia el proceso de reconstrucción y reorganización social y política, hasta el México de nuestros días, que no va más allá de 1964, destacando aspectos de la evolución social del país: la industrialización, el crecimiento de la población, la educación, así como los cambios en la cultura y la vida cotidiana. El listado de bloques y temas concluye con una recapitulación para reforzar los esquemas de temporalidad y secuencia histórica y para la mejor identificación de acontecimientos y personajes. *Ibid.*, pp. 97-99.

<sup>126</sup> Los temas del programa de quinto grado están agrupados en nueve bloques y cada uno de ellos abarca lapsos en los que una o varias sociedades mantuvieron determinadas características en sus formas de vida, que las distinguen de otros tiempos o de otras culturas. El primero abarca desde el origen de los seres humanos, su dispersión en diversas regiones del mundo, América entre ellas, hasta el descubrimiento de la agricultura y el surgimiento de las primeras ciudades. En el segundo bloque se aborda el surgimiento de las primeras civilizaciones agrícolas de Oriente (Mesopotamia, Egipto, China e India) y las antiguas culturas griega y romana. En el tercer bloque se consideran las civilizaciones de Mesoamérica y los Andes. En el cuarto bloque el tema principal es la Edad Media europea hasta el siglo XV. Dos temas complementan el panorama de esta parte: el feudalismo y el mundo del Islam. En el quinto bloque se contempla el fin de la Edad Media y el Renacimiento en Europa. Los bloques sexto y séptimo corresponden al Descubrimiento de América, así señalado en el programa, y a las conquistas españolas en América. El octavo bloque hace referencia a la Nueva España y a las demás colonias de España en América. De aquélla se revisa su organización política, la catástrofe demográfica indígena, la conquista espiritual, la economía y la situación de los grupos sociales al terminar el siglo XVIII. De éstas se estudia la ubicación y rasgos distintivos de los virreinos y las capitánías generales. También se incluyen en el octavo bloque las trece colonias inglesas y sus características respecto de otras formas de colonización, así como las posesiones coloniales de Portugal, Francia y Holanda. El último de los bloques, el noveno, está destinado a la revisión del tema de los Estados absolutistas y los imperios coloniales entre los siglos XVI y XVIII. Aquí, además de destacar los conflictos entre las potencias europeas, se indican las ideas de la Ilustración, la independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa. *Ibid.*, pp. 100-102.

primaria, tenían la finalidad de orientar la enseñanza hacia la comprensión de los grandes periodos de la historia patria y del mundo. Así, en vez de estudiar cada lección como tema aislado, se estudiaría como información correspondiente a un periodo o proceso de más larga duración. El tiempo dedicado al trabajo de cada una de las extensas partes del contenido no dependería tanto de la recomendación en horas explicitada en los cuadros incluidos en el plan de estudios, sino de las actividades que el maestro diseñara, del interés que lograra despertar en los niños y del ritmo de aprendizaje de cada grupo.

### **3. 4 Los libros de texto gratuitos de *Historia de 1994***

El titular de la SEP y su grupo de colaboradores afrontaron el problema de sustituir los extensos y fragmentarios materiales educativos para el estudio de la historia por libros de texto mejor estructurados. Para ello, dejaron de acudir al dividido gremio de historiadores y recurrieron a equipos de trabajo de la propia secretaría. En la decisión iba implícita la opinión de que el asunto debía enfocarse en lo fundamental como un problema pedagógico-editorial y, accesoriamente, historiográfico.

---

<sup>127</sup> El programa de historia de sexto grado, conforme se indica en el Plan de estudios 1993, se organiza en trece bloques. En el primero comprende el movimiento de Independencia, hasta la caída del Imperio de Iturbide y el establecimiento de la república. El segundo trata del proceso y consumación de la independencia de las colonias españolas. En el tercero se enuncia el complicado periodo que abarca las primeras décadas de la República en México durante el siglo XIX. El cuarto integra los temas relativos a los conflictos internacionales y a las pérdidas territoriales. El quinto, la reforma liberal, refiere entre otros temas la dictadura de Santa Anna, las ideas de los liberales y los conservadores, la Constitución de 1857, la guerra de Reforma y el triunfo liberal. El sexto se concentra en los temas de la intervención francesa y el segundo Imperio. El séptimo corresponde a la Restauración de la República. El octavo considera el desarrollo de Europa en el siglo XIX, en términos de los avances científicos y técnicos, el apogeo del industrialismo, el colonialismo, las transformaciones sociales y sus conflictos, las ciudades y los cambios en la vida cotidiana. En el noveno, dedicado al Porfiriato, se refiere a temas como el arribo al poder de Porfirio Díaz, el establecimiento de la dictadura, los cambios económicos, el crecimiento del descontento social y la represión. La Revolución Mexicana, tema del décimo bloque, incluye aspectos como el de la revolución maderista y la derrota de Díaz, el gobierno de Huerta, la revolución constitucionalista, las divisiones entre los caudillos, el triunfo de Carranza, la Constitución de 1917 y las reformas de la revolución entre 1920 y 1940. En el undécimo bloque se desglosa el tema del mundo durante la Revolución Mexicana en aspectos como la Primera Guerra Mundial, las revoluciones sociales, entre las que se incluye la URSS y el nacionalismo chino, las transformaciones técnicas y los cambios de la vida cotidiana. El duodécimo bloque hace referencia a las transformaciones del México contemporáneo que se aprecian en la estabilidad política, los avances y conflictos hasta el gobierno de Adolfo López Mateos, la trayectoria económica y el cambio social en cuanto a desarrollo de la sociedad urbana, crecimiento de la población, seguridad social, educación y cultura. En el decimotercero se considera el mundo a partir de 1940: el militarismo autoritario, la Segunda Guerra Mundial, la descolonización del mundo, la “guerra fría” y la crisis del sistema socialista, los cambios científicos y técnicos y su impacto en la vida cotidiana, la desigualdad entre las naciones y los riesgos del deterioro ambiental. *Ibid.*, pp. 102-105.

Se decidió entonces encomendar a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, al frente de la cual se encontraba Olac Fuentes Molinar, la supervisión técnica y pedagógica de la elaboración de los libros. Además, obtuvieron el apoyo del escritor Felipe Garrido, uno de los mejores editores de libros en México. Este personaje, descrito por uno de sus compañeros como el *hooligan* de la literatura mexicana, había pasado por el Fondo de Cultura Económica, donde lo mismo se dice que emprendió batallas contra las formas burocráticas estatales que hacía trabajar hasta la diaria extenuación a los correctores. En su gestión en la dirección de literatura del INBA depuró el departamento y peleó con todos, según parece, por principios, ideas y actitudes.<sup>128</sup> Aparte de la enorme habilidad literaria para escribir con exactitud, sus dotes de escritor, su fama de trabajador fanático y su conocimiento profundo de los entresijos del medio editorial lo colocaron a la cabeza de dos equipos de trabajo para confeccionar los libros de texto gratuitos de historia de cuarto y sexto grados. Bajo su dirección, los episódicos trabajos se prolongaron por varios meses gracias a la complicidad de una prensa silente, para la que ya habían pasado los mejores momentos del debate por la historia patria.

La autoría del *Libro Integrado. Primer grado*<sup>129</sup> se adjudica a Luz María Chapela Mendoza, quien para su elaboración contó con la supervisión técnica pedagógica de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y con la colaboración de Ricardo Peláez, Alberto Taffoya y Alcibíades Papacostas, así como con la asistencia de diseñadores y caricaturistas profesionales, entre los que se encontraba el destacado José Trinidad Camacho Orozco (Trino). Este libro, impreso con pocas modificaciones para el ciclo escolar 1994–95, sustituyó al que se había utilizado durante los anteriores veinte años.<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> Eduardo Mejía, “Felipe Garrido, el *hooligan* de la literatura mexicana”, en *Siempre*, número 2094, México, 11 de agosto de 1993, p. 53.

<sup>129</sup> Luz María Chapela Mendoza, *Libro Integrado. Primer grado*, México, SEP–Conaliteg, 1993.

<sup>130</sup> En la presentación se menciona que la renovación del *Libro Integrado. Primer grado* se realizó mediante convocatoria a concurso abierto en el que el jurado, formado por personas con prestigio y experiencia, seleccionó el libro ganador y la SEP lo adoptó como texto gratuito. Los contenidos de historia, geografía, ciencias naturales y educación cívica se estudian conjuntamente en este grado, a partir de temas centrales que permiten relacionarlos. Por eso, el *Libro Integrado* de primer grado está estructurado en ocho bloques: los niños; la familia y la casa; la escuela; la localidad; las plantas y los animales; el campo y la ciudad; medimos el tiempo y México, nuestro país. Los temas del libro que es posible considerar propios de la asignatura de Historia son: 1) Antes y ahora en la historia personal, donde se invita a los niños a apreciar los principales cambios a través del tiempo en su cuerpo, formas de comunicación y actividades diarias, 2) Algunos

En el *Libro Integrado. Primer grado* la historia comparte con la educación cívica los contenidos referentes a la explicación y narración de los orígenes de los símbolos patrios: escudo, bandera e himno nacional. A lo largo del año escolar, de acuerdo con el calendario cívico, se estudiarían en el Libro Integrado temas relativos a acontecimientos y personajes de la historia de México: la defensa del Castillo de Chapultepec y los Niños Héroes e inicio de la lucha por la Independencia Nacional (septiembre), el arribo de Cristóbal Colón a América (octubre), inicio de la Revolución Mexicana (noviembre), promulgación de la Constitución de 1917 y día de la bandera nacional (febrero), expropiación petrolera y natalicio de Benito Juárez (marzo), día internacional del trabajo y batalla del cinco de mayo en Puebla (mayo).<sup>131</sup> La importancia de estos motivos históricos no radicaba en la arbitraria selección que de ellos se hace, sino en el destacado valor simbólico que se les confiere para integrarlos como elementos funcionales del nacionalismo mexicano, cíclicamente alimentado en los niños por el libro de texto.

En el *Libro Integrado. Segundo grado*<sup>132</sup> también aparece como autora Luz María Chapela Mendoza, con la supervisión técnica y pedagógica de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, pero en esta ocasión comparte créditos con otro equipo de colaboradores y diseñadores gráficos. La edición de este material educativo estuvo lista para el ciclo escolar 1994–95 y su presentación fue prácticamente la misma del libro antecedente.<sup>133</sup>

---

elementos de la historia familiar relacionados con la familia del alumno y sus costumbres, 3) La escuela antes y ahora, 4) El pasado de la localidad, donde se enuncian ejemplos de cambios en el paisaje, servicios y festividades, 5) La medición del tiempo, en el que se contemplan elementos tan básicos como el reloj, el calendario, las horas, los días, la semana, los meses del año, las edades y, no podían faltar, los cumpleaños.

*Idem.*

<sup>131</sup> *Idem.*

<sup>132</sup> Luz María Chapela Mendoza, *Libro Integrado. Segundo grado*, México, SEP–Conaliteg, 1994.

<sup>133</sup> En el libro de segundo grado, como en el anterior, los contenidos de historia, geografía, ciencias naturales y educación cívica se abordan de manera conjunta a partir de temas que facilitan su integración. En particular los tópicos que corresponden a la materia de historia son: 1) El tiempo en la historia personal y familiar, que describe el regreso a la escuela, los principales acontecimientos en la historia personal y familiar, las edades de padres y abuelos, los cambios en las costumbres y actividades diarias, 2) La medición del tiempo, apoyada en instrumentos como el reloj y el calendario, o en referentes como las edades y los cumpleaños, 3) Breve historia de la escuela, planteada desde la identificación de los principales cambios en la planta física, el personal que ha laborado en ella, el número de alumnos, las tradiciones y las costumbres, o bien desde los testimonios de maestros y padres de familia como fuente para conocer lo ocurrido, 4) El pasado de la localidad, cuyo conocimiento engloba el origen y significado del nombre de la localidad, principales cambios en el paisaje, la población, las vías de comunicación y transporte, testimonios materiales como construcciones, utensilios de uso común, vestido, tradiciones, costumbres y leyendas, similitudes y diferencias

Los libros de historia del tercer grado fueron publicados gradualmente a partir de dicho ciclo escolar como monografías de los estados del país. En concordancia con el programa de la asignatura, profundizan en el estudio del pasado aportando testimonios de la historia familiar y de la comunidad, como documentos, objetos, relatos de abuelos y de personajes de la región.<sup>134</sup> A partir de considerar que cada entidad tiene su historia, se establece su relación con la de la nacional y se perciben los elementos de la vida local como parte de un pasado propio y compartido. Así, apreciable número de libros de texto de tercer grado discurren sobre la historia y la geografía de los estados del país en relación con distintas épocas de la historia nacional.

En la página de créditos del libro *Historia. Cuarto grado*,<sup>135</sup> cuya primera edición es de 1994, se expresa que fue preparado por la Secretaría de Educación Pública a partir de sugerencias recogidas en un foro nacional para la enseñanza de la historia de México en la educación primaria convocado, como se recordará, por el *Conalite* en los momentos más candentes de la polémica sobre los libros de texto de 1992. El coordinador editorial, Felipe Garrido, contó en su elaboración con el apoyo de dos asistentes, Juan Díez-Canedo y Antonio Ruiz Mariscal, de la supervisión técnica y pedagógica de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, del soporte orográfico para mapas de *Mountain High Maps Images, Digital Wisdom, Inc.*, y para el diseño de la portada se recurrió a la *Conaliteg*. Se aprecia que la producción del libro de texto fue asumida por un equipo editorial competente, que dispuso de varios meses para su elaboración.

En la presentación se dice que la finalidad del libro era proporcionar información sobre nuestro pasado, despertar en los niños el gusto por la historia y el amor por la patria, crear una conciencia de identidad común entre los mexicanos y ofrecer un material de consulta al que pudiera acudir, aun fuera del tiempo destinado a la asignatura, muchas veces por el deseo mismo de leer. El objetivo y los contenidos plasmados en el libro *Historia. Cuarto grado* se apartan

---

entre los juegos y juguetes de niños, padres y abuelos, 5) Costumbres y tradiciones de los mexicanos que, a lo largo del año lectivo, se estudian en correspondencia exacta con las fechas destacadas en el calendario cívico desde el primer grado. *Idem*.

<sup>134</sup> *Plan y programa de estudio 1993, Educación Básica, op. cit.*, p. 96.

<sup>135</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1994.



de los establecidos en el programa de la asignatura del plan de estudio vigente. Al parecer, el equipo que lo elaboró decidió enmendar la deficiencia advertida en el programa respecto de la conformación del tercer bloque temático y enriquecer los contenidos con temas e información adicionales.<sup>136</sup> Las diferencias fáciles de apreciar en cuanto a organización y denominación entre programa y libro de texto no suscitaron ninguna reacción o exabrupto. A lo sumo, movieron a un señalamiento en el *Libro para el maestro*, en el cual se dice que aunque el libro de texto de cuarto grado constaba de 20 lecciones y un capítulo final, distribuidos en ocho bloques, su estructura correspondía a la secuencia establecida en el programa de la asignatura.<sup>137</sup>

No pasa inadvertida la estrategia didáctica seguida en el libro de cuarto grado de cubrir temas del programa con lecturas cortas de autores que abordan tópicos y situaciones históricas dirigidas a incitar la curiosidad y la empatía de los alumnos. De ese modo se dan al texto algunas pinceladas anecdóticas y de belleza narrativa, con lo cual se pretende aminorar el tedio al que muchas veces condena el estudio forzado de una asignatura.

---

<sup>136</sup> Por ejemplo, el equipo de trabajo coordinado por Felipe Garrido estimó conveniente dividir el primer tema del programa y presentarlo en dos bloques del libro de texto de cuarto (La prehistoria y El México antiguo). La justificación de tal decisión quizá se encuentre en lo extenso de la materia de estudio desde el punto de vista cronológico, y en la idea de que el uso y difusión de cierto tipo de escritura entre los pueblos mesoamericanos los coloca fuera del ámbito de la prehistoria. En el segundo bloque del libro se prefiere la denominación de “México Antiguo”, en lugar de la de “México prehispánico” del programa. El privilegiar una u otra etiqueta depende de la referencia que se adopte. En un caso actúa el deseo tradicional de hacer un paralelismo entre la historia occidental “clásica” o “antigua” y la del mundo indígena, visto como sustrato o antecedente remoto del México actual; en el otro, también usual, se privilegia la entidad española para marcar dos épocas distintas: la anterior a la conquista hispana o mesoamericana y la posterior o colonial. En el cuarto tema del libro se realiza otro enroque, el de “México virreinal” por el de “La Colonia”. Aquí el cambio enfatiza la denominación del largo periodo de trescientos años vivido por el país, más por su “estructura de gobierno” que por su “estatus colonial” que determinó muchas situaciones de la vida de sus habitantes. En el bloque cuarto del programa, equivalente al quinto y sexto del libro, es notoria la deficiencia cronológica de agrupar las etapas históricas comprendidas entre la Independencia (1810-1821) y la República Restaurada (1867-1876) bajo el rubro de “La independencia y el Primer Imperio”. Por tal motivo, resultó acertado enmendar el desajuste advertido al momento de definir los bloques y las lecciones del libro de texto. Otro gusto denominativo se lo dio el equipo redactor del libro de cuarto al borrar “El Porfiriato” y poner en su lugar “Consolidación del Estado mexicano”. Este gusto desafía la propensión historiográfica posrevolucionaria de calificar en forma peyorativa al enemigo histórico derrotado, el régimen cuya cabeza visible fue “Don Porfirio”, para dar cabida a una expresión que, además de asear un tanto la imagen del régimen porfirista, privilegia a un sujeto abstracto: el Estado, más difícil de asimilar por los estudiantes de educación primaria.

<sup>137</sup> Secretaría de Educación Pública, *Libro para el maestro. Historia, cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1994, p. 15.

El proyecto pedagógico de investigación y redacción que culminó en 1994 con la producción del libro de texto gratuito *Historia. Quinto grado*,<sup>138</sup> se atribuye a un equipo técnico de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. La coordinación editorial corrió a cargo de María de los Ángeles González, Patricia van Rhijn y Rocío Miranda, y el diseño de la portada, de la *Conaliteg*. Aunque en la presentación del libro se establece claramente que la SEP lo elaboró conforme a los planes y programas de estudio de 1993, más bien tendría que decir que no desarrolla con fidelidad dicho programa, sino que lo excede. Asimismo, la estructura del libro no mantiene la división en bloques temáticos, pues está integrada exclusivamente por lecciones.

Se observan también cambios en el libro de texto de quinto, respecto del programa de la asignatura, en cuanto al orden de los temas, enfoque más actualizado de algunos contenidos e información no contemplada pero que enriquece la trama discursiva.<sup>139</sup> Las omisiones e inclusiones detectadas obligan a comentar que las faltas de concordancia entre programa y libro de texto son asunto menor cuando el responsable único de su elaboración es la autoridad educativa federal.

Se tuvo cuidado de advertir que el libro de quinto presenta sólo datos fundamentales relativos a fechas y nombres de personajes y lugares, los cuales pueden precisarse en la línea del tiempo de la parte inferior de cada página, que tiene carácter de material de apoyo. El criterio de plantear panoramas históricos

---

<sup>138</sup> Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, México, SEP–Conaliteg, 1994.

<sup>139</sup> El libro de texto consta de 15 lecciones que en sí mismas funcionan como bloques. Al comparar los temas y la estructura del material de estudio de quinto con los del programa oficial de la asignatura fue necesario establecer una forzada correspondencia entre ellos. En ocasiones, fue preciso alterar el orden de las lecciones del libro de texto de quinto grado para ajustar sus contenidos a los solicitados por el programa. Me refiero a la colocación de las lecciones ocho, nueve y diez antes de la seis y siete, a fin de restablecer la relación con el temario programado para la materia. Aunque, a grandes rasgos, los contenidos planteados en el material didáctico de quinto grado exceden en número de temas a sus equivalentes del programa, en el caso del décimo bloque de este último, titulado “Los movimientos liberales”, que refiere los importantes tópicos de las ideas de la ilustración, la independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa, no se desarrollan en el libro de texto. En cambio, incluye una lección sobre un tema no previsto en el programa, tal es el caso de “El Oriente durante la Edad Media”: India, China, el Imperio Mongol y Japón. Asimismo, hay que celebrar la introducción en el libro de temas no considerados explícitamente en el programa, tales como: las olimpiadas, el nacimiento de la historia y la geografía, la escritura y los escritores griegos, la difusión del cristianismo, el origen del español, el nacimiento de las lenguas modernas, la cultura, las artes y las técnicas del lejano oriente, la imprenta de Gutenberg, la Reforma y las guerras de religión, el español de América, la aventura de los rusos en América, el origen de Canadá, la educación y la lectura, Newton y la física, y el correo. *Ibid.*, pp. 43, 46, 48, 59, 77-87, 130, 142, 145, 173, 181, 182, 196, 200 y 2002.

amplios, con abundantes recursos gráficos y temas colaterales, se consideró adecuado; aunque, evidentemente, no era suficiente para intentar que los niños adquirieran una estructura básica en la comprensión de la historia y desarrollaran su imaginación y placer en el conocimiento del pasado humano. Estas líneas de elaboración del texto lo ubican marginalmente dentro de la tendencia del constructivismo pedagógico.

Cabe hacer notar que, a diferencia de los libros de texto de cuarto y sexto coordinados en su elaboración por Felipe Garrido, los mapas incluidos al principio de cada una de las lecciones sirven únicamente para que los alumnos visualicen globalmente el escenario geográfico en que se desenvuelven las entidades históricas estudiadas. No desempeñan una función didáctica más dinámica porque los mapas no se intercalan a lo largo de los textos para profundizar o añadir información que permita una mejor comprensión del tema.

El libro *Historia. Sexto grado*,<sup>140</sup> cuya primera edición corresponde al año de 1994 y estuvo disponible para su distribución a los alumnos en el periodo escolar 1994–95, también fue encargado a Felipe Garrido, quien como coordinador editorial contó con la obligada supervisión técnica y pedagógica de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, la asistencia de Antonio Ruiz Mariscal y Moisés Fierro, la aportación de fotografías e ilustraciones del Archivo de Investigaciones Estéticas de la UNAM y de Michael Calderwood, el soporte orográfico para mapas de la *Mountain High Maps Images Digital Wisdom, Inc.* y de la *Conaliteg* para el diseño de la portada. En la presentación se menciona que el libro, destinado a los niños y niñas de sexto grado de la escuela primaria, abarca los siglos XIX y XX y que trata “sobre todo” de la historia política de nuestro país, de los afanes y las hazañas que le fueron dando unidad y lo hicieron soberano.<sup>141</sup> Al parecer, en este libro de texto existe un déficit de

---

<sup>140</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado*, México, SEP–Conaliteg, 1994.

<sup>141</sup> A juzgar por el índice, el contenido del libro de texto para sexto grado se circunscribe a la historia de México tratada en ocho lecciones que se agrupan en dos bloques (los siglos XIX y XX), más uno dedicado a plantear actividades relativas a cada una de las lecciones tituladas: la revolución de independencia, la consumación de la independencia, los primeros años del México independiente, la Reforma, la consolidación del Estado mexicano, la Revolución Mexicana, la reconstrucción del país y la consolidación del México contemporáneo.

aproximadamente el 40% de contenidos, en relación con los solicitados por el programa oficial de la asignatura.

El libro de texto de sexto grado no cubre los bloques de contenido referentes a la historia universal, en cuyo contexto también se comprende la historia nacional, planteados en el programa de la materia. En efecto, se omiten los bloques, y sus respectivos temas, de la independencia de las colonias españolas, del desarrollo de Europa en el siglo XIX, del mundo durante la Revolución Mexicana y del mundo a partir de 1940. Si bien la determinación de suprimir del libro de sexto las partes del programa señaladas se ha intentado explicar por una deseable articulación de contenidos entre la enseñanza primaria y la secundaria a partir de que ambas forman parte del ciclo básico, queda completamente anulado el propósito indicado en el Plan de estudio de 1993 de desarrollar más detalladamente en quinto y sexto grados temas de la historia de México en sus relaciones con procesos fundamentales de la historia universal. De esta forma, el libro de sexto se convierte en una obra de repaso del curso de historia de cuarto porque repite con otra denominación la estructura del libro de ese grado, y porque reproduce parte de su redacción, lecturas e interpretación dada a los acontecimientos nacionales en los siglos XIX y XX. No se percibe justificación alguna de la publicación del libro de texto gratuito *Historia. Sexto grado* para los alumnos de la escuela primaria, porque ellos bien pueden recurrir al de cuarto, que contiene prácticamente el mismo material de estudio.

La última versión de la historia patria es perceptible en los libros de texto gratuitos distribuidos a partir del ciclo escolar 1993–1994, los cuales presentan un formato editorial más amplio, 20.5 X 27 centímetros, en cuya elaboración se emplearon tipografía, ilustraciones y papel de mejor calidad. Cada grado escolar se reconoce por el color de fondo de sus portadas, donde aparecen también obras representativas de distintos periodos de la historia plástica mexicana. En obsequio del típico sabor rural mexicano del siglo XIX, aparecen en los *Libros Integrados* de primero y segundo grados las obras *El globo*, del pintor Ramón Cano Manilla, y *La feria de San Juan*, de Ezequiel Negrete Lira. En el repertorio visual de la faz de estos libros se encuentran, además, artísticas estampas de la geografía del país,

como *El Ciltlaltépetl*, óleo de José María Velasco, o *Los volcanes*, del Doctor Atl, y representaciones de personajes del canon mexicano de la historia. En el caso de los libros de historia para cuarto, quinto y sexto grados se aprecian, respectivamente, las obras *Miguel Hidalgo*, de José Clemente Orozco; *Juárez, símbolo de la República contra la intervención francesa*, de Antonio González Orozco; y *Sufragio efectivo. No-reelección*, de Juan O´Gorman.<sup>142</sup>

Por otra parte, cada una de las lecciones de los libros de Historia, para cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria, contienen varios elementos indicativos del esfuerzo de presentar novedades editoriales y pedagógicas. El texto principal contiene información básica acerca de diversos acontecimientos y procesos que se estudian. En su redacción se pretende sostener un tono explicativo y narrativo, con el propósito de que puedan ser comprendidos por los niños sin mucho apoyo adicional. No obstante, la aspiración de una exposición clara y fluida no es suficiente para la comprensión de textos de historia. Por tanto, sigue siendo indispensable ubicar temporal y espacialmente los acontecimientos de los que se habla y realizar ejercicios de análisis y ejemplificación. Se aspira a que gran parte de los propósitos del curso se logren si los niños comprenden adecuadamente la explicación expuesta en el texto principal.

Las lecturas y recuadros, otros de los elementos presentes en el libro, aportan información complementaria al texto principal. Los recuadros se encuentran distribuidos a lo largo de la lección y las lecturas casi siempre aparecen al final de la misma. En ambos casos se da cabida a textos que versan sobre el pensamiento de personajes destacados de la historia, a relatos épicos o de la vida cotidiana, así como a los aspectos culturales y sociales del país. A lo largo del libro se incluyen además mapas que contienen información sobre el territorio, su división política, los centros económicos o de gobierno y la infraestructura. Otros mapas están orientados a describir campañas militares o transformaciones del territorio nacional; es decir, de sus fronteras y de su división política. Los niños, evidentemente, tendrán mayor oportunidad de entender mejor los contenidos de cada lección si ubican dónde sucedieron los hechos históricos y

---

<sup>142</sup> Antonio Meza Estrada, *Los libros de texto*, en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *op. cit.*, p. 56.

si se forman una idea, al menos aproximada, de las características de esos lugares.

Por otra parte, las abundantes ilustraciones que acompañan a los textos permiten visualizar algunos aspectos de la vida social, del paisaje y del arte. No está de más enfatizar la necesidad de apoyar a los niños en la descripción, percepción de detalles sugestivos, solicitud de referencias comunes y comentarios de las ilustraciones que, además, incluyen al pie de ellas información adicional en textos breves. En cada una de las lecciones se introducen sugerencias de actividades, diseñadas con el propósito de ayudar a los niños a reflexionar sobre la información, estimular su capacidad para identificar procesos de cambio o permanencia y para desarrollar su imaginación histórica. Las actividades corresponden a alguna lección en particular, o bien, permiten repasar lo estudiado acerca de un periodo más largo.<sup>143</sup>

Otro de los elementos más reclamados por el magisterio para que se contemplaran en los libros de texto, la cronología, hizo al fin su aparición. En su margen inferior los tres libros contienen una cronología o “línea del tiempo”, donde se registran datos concernientes a hechos políticos, arte, ciencia y tecnología. La cronología, independiente del texto principal, consigna datos que no se corresponden necesariamente con la información ofrecida en cada página. No obstante, ésta puede tener varias utilidades: enterar a los niños de algunos hechos que sucedieron en el mundo al mismo tiempo que en México se desarrollaban otros acontecimientos, localizar rápidamente datos que requieran en la resolución de algún ejercicio, o simplemente satisfacer su curiosidad. Tanto la cronología como las líneas de tiempo añadidas en algunas lecciones corren el riesgo de ser mal asumidas didácticamente cuando, en vez de considerarlas fuentes de consulta, se incite a su memorización. El aprovechamiento de estos recursos presupone la guía continua del profesor para que los niños realicen una lectura dinámica.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Secretaría de Educación Pública, *Libro para el maestro. Historia, cuarto grado, op. cit.*, p. 16.

<sup>144</sup> *Ibid.*, p. 17.

### 3. 5 Análisis de los libros de *Historia* de 1994

#### La historia patria en los libros de texto gratuitos de 1994

La historia patria propuesta en los libros de texto de 1994 muestra un conjunto de rasgos similares a los que concurren en los materiales educativos oficiales de anteriores generaciones. La historia que se enseña en las escuelas primarias carece de un narrador explícito y, por tanto, habrá de suponer que la institución escolar asume esa función. Además, en ella no se explicitan las fuentes de información, y el conocimiento de la historia se aprecia como algo acabado o estático; es decir, supone en él un alto grado de certidumbre que invalida cualquier problematización o cuestionamiento de la información. La concepción de la historia escolar como materia formadora de un sentido de unidad e identidad nacionales, e instrumento básico para la interiorización de valores, suscita que sus contenidos no se ajusten a la intencionalidad académica pura de conocer, subordinando cualquier consideración al fin mismo de conocer. El control que ejerce el Estado sobre los libros de texto gratuitos de historia y el carácter pragmático de éstos, explica la dificultad de mejorar su calidad introduciendo avances pedagógicos e historiográficos producidos en el terreno de la investigación básica.

La escuela, como institución del saber, ostenta poder para establecer lo que es válido o no en cuanto a la producción de significados de la historia. El discurso histórico escolar es un tipo de conocimiento instituido que no entra en discusión porque el sistema educativo presupone automáticamente su validez. Además, transmite un sentido global y único de las realidades del pasado que alienta la formación de una determinada concepción del desarrollo social. La importancia de un acontecimiento y su causalidad no están dadas por sí mismas ni por la inmediatez de los sucesos ordenados cronológicamente, sino en relación con acontecimientos posteriores que le dan significado dentro de la trama narrativa en su totalidad.<sup>145</sup> Los libros de texto gratuitos, vehículos del discurso escolar, no muestran abiertamente la posición social, ideológica y cultural de quienes los producen. Pero, en cambio, aparecen con claridad las intenciones últimas de

---

<sup>145</sup> Paul Ricoeur, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, UIA-Siglo XXI Editores, 1995, pp. 92-100; Julio Valdeón Baruque, “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?” en Varios autores, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México, Editorial Laia, 2002, pp. 25-27.

producir esta peculiar forma de escribir historia: moralizar y crear un sentimiento de nacionalidad, de pertenencia a una comunidad diferenciada del resto del mundo.

La institución escolar impone la desaparición del alumno como intérprete del pasado, lo convierte en receptor del discurso histórico planteado en los libros de texto gratuitos y mediado por los docentes, quienes la mayoría de las veces aceptan como correcta una sola interpretación. Dado que la libertad de interpretación sobre el pasado nacional está muy restringida dentro del ámbito escolar, parece evidente que los productos del aprendizaje no vayan más lejos de los límites fijados institucionalmente. El discurso escolar adquiere relevancia social porque genera aceptación a la moral y a la conducta cívica que se impone mediante el significado dado a los acontecimientos pasados.<sup>146</sup>

Los conceptos, entendidos como generalizaciones de la experiencia que intentan sustraerse a la variabilidad de la opinión, se incorporan en los textos escolares para nombrar, sintetizar o explicar situaciones históricas. Términos como sedentarismo, cultura, religión, política, nación, Estado, república, democracia, crisis y crecimiento económicos, no se explican por sí mismos ni son entendidos de igual modo por todos los estudiantes. Aun y cuando haya un esfuerzo didáctico para explicar estas nociones con sencillez y claridad, utilizando un buen número de ejemplos, es necesario tomar en cuenta que, de acuerdo con la teoría de Vygotsky, la evolución en el uso y comprensión de los conceptos permite hacer una distinción entre éstos y los llamados pseudoconceptos. La generalización de una realidad histórica formada en la mente de un niño o pseudoconcepto, aunque se asemeja al concepto manejado por un experto adulto, no necesariamente implica una comprensión abstracta. La importancia de los pseudoconceptos en el desarrollo del pensamiento es que ejercen la misma función de los conceptos genuinos y, por tanto, los anteceden.<sup>147</sup> En el discurso

---

<sup>146</sup> Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 1990, pp. 9-15; Julio Rodríguez Frutos, "Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de historia" en Varios autores, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, op. cit., p. 91.

<sup>147</sup> Lisbeth Dixon Krauss, "Vygotsky en el aula", en *Educación 2001*, número 9, México, febrero de 1996, pp. 39-43; L. S. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica-Grijalbo, 1988, pp. 93-94.



histórico escolar se privilegia la exploración de los acontecimientos del pasado con ayuda de conceptos, antes que el análisis de los conceptos puros.

La intertextualidad hace explícitos los variados textos que intervienen en la composición del significado de un discurso. También puede entenderse como el proceso mediante el cual se construye el pensamiento a partir de conocimientos previos elaborados por otros o por oposición a hipótesis o presupuestos que dan significado al pasado histórico. El discurso histórico informal lo conforma el cúmulo de mensajes sobre el pasado que rodea al estudiante y lo influye en su concepción del mismo, procedente de los medios de comunicación, de las interpretaciones familiares, compañeros o de cualquiera otra fuente similar. El discurso histórico formal es el construido sistemáticamente dentro de las normas de la historiografía profesional.<sup>148</sup> La separación analítica de ambos tipos de discurso que se da en algún momento de la evolución del pensamiento histórico, no se plantea como objetivo explícito que deban cumplir los estudiantes de educación básica. Entre mayor cantidad de discursos informales influyan en los alumnos mayor cantidad de juicios no estructurados ni fundamentados en fuentes históricas se introducen en la construcción del significado del pasado. En la historia escolar predomina la transmisión de un conocimiento cuyo diseño pedagógico se basa en el presupuesto de la ignorancia del estudiante. El principio de autoridad inherente a las instituciones educativas, que normalmente se impone al principio de verificación de las fuentes históricas, tiende a paralizar el desarrollo del pensamiento crítico.

La historia patria representa la más elemental imagen de la sociedad mexicana que reciben los niños. Algunas de las principales características que se pueden identificar en el discurso escolar histórico son: desaparecen o disimulan los hechos desagradables; los triunfos adquieren tal relevancia y significación que oscurecen a las derrotas; se enfatizan los acontecimientos donde más claramente quedan expuestos los valores que se desean enseñar (honradez, valentía o

---

<sup>148</sup> La llamada historiografía profesional encuentra su fundamento en: a) la verificabilidad de sus fuentes primarias que le permiten mostrar que lo que asevera es válido al menos en parte; b) el pensamiento crítico entendido como intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios; c) el reconocimiento de una obra por los pares de su autor que permite realizar nuevas investigaciones. Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, México, UIA, 1993, pp. 71-76.

primacía de los intereses colectivos sobre los particulares); la presentación de los sucesos muchas veces adopta una forma maniquea: los héroes, seres de una pieza dispuestos siempre al sacrificio en aras de la comunidad, enfrentan a los antihéroes, encarnaciones del mal que juegan un papel necesario pero accesorio en el teatro de la nación.

La historia patria tiene la función de acercar por primera vez a los niños al mundo político y social dibujado en blanco y negro. Las tonalidades grises, es decir, las conductas de los personajes históricos que podemos ubicar en algún punto intermedio entre el "bien" y el "mal", representan problemas de interpretación cuyas soluciones muchas veces rebasan las posibilidades y buenas intenciones de la educación primaria. La pedagogía sugiere amortiguar, mediante adecuadas formas docentes, el impacto en las mentes infantiles de la enseñanza de una historia donde la naturaleza humana da abundante cabida a vicios, defectos, injusticias y vanidades. La prudencia psicológica aconseja sacrificar los avances en el conocimiento histórico para no sembrar en la cabeza de los niños la figura de un pasado plagado de dudas, el desencanto de un perfil mediocre del país o la visión pesimista de un futuro nebuloso. Cuando el niño se transforma en adolescente, en los ciclos escolares de secundaria y preparatoria, la complejidad de su vida y su ambiente lo colocan de cara a un mundo embrollado en sus componentes. Percibe entonces la ambigua realidad donde todo está expuesto a la corrupción y donde el poder no siempre se funda en razones legítimas, ni su ejercicio se apega a las normas jurídicas establecidas. Este es el momento propicio para mostrarle una historia cuyo estudio revele serios esfuerzos por combatir la mentira flagrante, develar los mitos y controlar el método para ofrecer una visión más realista y edificante del pasado y el presente.

Dado que la historia patria es el escenario donde la voluntad y la acción de personajes o héroes juegan un papel muy importante en la explicación de los acontecimientos, conviene tener presentes algunos elementos teóricos concernientes a estos sujetos de la narrativa histórica. De acuerdo con Fernando Savater, héroe es quien logra ejemplificar con su acción la virtud entendida como fuerza y excelencia. Dadas las cualidades de los encumbrados personajes, parece

normal que las descripciones históricas escolares, que los exaltan por encima de cualquier exigencia de ecuanimidad, busquen como parte de la tarea educativa propagar la confianza en la acción humana tan abierta a “lo posible” como condicionada por “lo necesario”. Y, no obstante, “lo posible” es más significativo que “lo necesario” porque ahí se resguarda lo que dignifica al hombre y lo hace sentir más firme y libre. El héroe es el hombre que al vencer lo inhumano se revela pariente de lo sobrehumano, aspira a la nobleza cumplida, y el deber no se le impone sino es vigorosa expresión de su ser independiente.<sup>149</sup>

Si se toman en cuenta los inalcanzables requisitos de la conducta heroica, ¿no es sueño vano superar la necesidad y alcanzar la excelencia? Cuando se analiza con fría mirada psicoanalítica, las pretensiones del héroe parecen injustificadas y la admiración a él profesada se juzga políticamente dudosa. Sin embargo, desde la perspectiva de la educación básica se sigue acudiendo a estos hombres con reputación de excepcionales porque personifican modelos de conducta que permiten a los niños encontrar sentido en la vida, y los sentimientos positivos que generan dan fuerza para desarrollar su racionalidad. La polarización maniquea domina la mente del niño, quien no se identifica con el héroe por su bondad sino porque su condición lo atrae profunda y positivamente. Él no quiere ser bueno, quiere parecerse a alguien que él cataloga como bueno. La mejor estrategia de educación moral para los alumnos de primaria no se finca en aceptar conceptos éticos abstractos sino en asumir lo que parece tangiblemente correcto y lleno de significado.<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> El héroe busca su independencia del azar o de cualquiera otra determinación y obtiene de su propia entraña la sustancia y la fuerza que lo constituye. Para eso se abre al mundo de la aventura donde, abolida toda seguridad, la muerte acecha sin tregua. El mal es rechazado por la voluntad de preservarse en el bien, no deriva de ningún castigo externo. El héroe no puede triunfar de cualquier modo ni aspirar a algún premio ajeno. Toda su nobleza consiste en no olvidar sus orígenes ni en enajenarse por lo que la convención externa estima como bien. Esta misma nobleza se conquista y se merece por medio del valor para considerar que nada está vedado por su altura y de la generosidad para no necesitar nada. El heroísmo, en tanto lucha contra la instrumentalidad del hombre, su reducción a lo útil e intercambiable, entra en lo inconmensurable, no hay patrón para medirlo. La autarquía es el sueño del héroe, de ahí que no sea amo para no ser esclavo, y nacido libre su tarea es liberar. Para los círculos exigentes el único héroe tolerable es el derrotado porque revela la imposibilidad de la virtud y exalta los mecanismos de orientación de la conducta a partir de lo inevitable. Fernando Savater, *La tarea del héroe. Elementos de una ética trágica*, Barcelona, Ediciones Destino, 1992, pp. 165-201.

<sup>150</sup> Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1999, pp. 11-12.

La historia escolar simplifica cualquier situación y los personajes quedan muy bien definidos. El bien y el mal cobran vida en determinados personajes y sus acciones. El maniqueísmo plantea con más fuerza un problema moral que exige dura batalla para resolverlo, y el hecho de que el malvado al final sea relegado u olvidado es lo que hace que el relato histórico proporcione una experiencia de educación moral. Al concluir el relato la moralidad no deriva tanto del resultado de las acciones sino de la identificación del niño con el héroe a quien acompaña en sus batallas, sufrimientos, pruebas y tribulaciones. Es decir, las luchas internas y externas del héroe imprimen en él la huella de la moralidad, pues al menos aparentemente la virtud siempre alcanza la victoria.<sup>151</sup>

El mito, otro componente sustancial de la historia patria, no es “enfermedad del lenguaje” ni sinónimo de mentira, sino relato verosímil que, en ciertos campos, expresa aquello de lo cual no se puede decir nada mejor ni nada más válido. El mito es la vía más breve a la persuasión, su dominio se localiza fuera del círculo del pensamiento racional donde sólo es lícito aventurarse con suposiciones plausibles. Además, tiene validez moral porque su significado es claro respecto de lo que enseña sobre la conducta del hombre.<sup>152</sup> El mito, justificador retrospectivo de los elementos fundamentales de toda cultura nacional, adquiere la forma de relatos fabulosos o históricos, de figuras humanas (héroe, caudillo o jefe), de conceptos o nociones abstractos (nación, patria o libertad) y de proyectos de acción improbables de realizar (democracia o justicia social). La función dominante del mito parece ser la formación o consolidación de una tradición capaz de controlar la conducta de los individuos. Su importancia no radica en la lógica del contenido sino en el hecho de ser una creencia social compartida, repetida y divulgada por vastos sectores sociales. Por ser recipiente de creencias humanas, el mito expresa identidades y aspiraciones colectivas.<sup>153</sup>

Enrique Florescano ha señalado la importancia del mito en Mesoamérica para relatar el ordenamiento del mundo, el comienzo del tiempo y el nacimiento de

---

<sup>151</sup> *Ibid.*, pp. 16-17.

<sup>152</sup> Kurt Hübner, *La verdad del mito*, México, Siglo XXI Editores, 1996, pp. 81-89; Paul Diel, *El simbolismo en la mitología griega*, Madrid, Idea Books, 1996, pp. 21-40.

<sup>153</sup> G. S. Kirk, *El mito. Su significado y funciones en la Antigüedad y otras culturas*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1985, pp. 44-54.

la vida civilizada. En la época colonial el relato de la aparición de la virgen de Guadalupe se instauró como mito fundador de la patria mexicana. El milagro del Tepeyac se esgrimió para demostrar que el suelo mexicano era lugar favorecido por Dios, redimir a los nacidos en la Nueva España de su pasado pagano y dar unidad a indígenas, criollos y españoles. Esta línea de análisis se prolonga por los siglos XIX y XX hasta el presente, descubriendo la fuerza activa del mito en la construcción del edificio político. De acuerdo con las sugerencias de B. Anderson y E. Gellner, el nacionalismo es un estado de conciencia, fruto cultural de la imaginación surgido de condiciones históricas concretas, que inventa las naciones donde éstas no existían. El Estado-nación no es pues una realidad preexistente sino una invención que sustenta la función política de reunir en un mismo territorio a individuos que comparten una lengua, un gobierno y valores comunes. En este sentido, el discurso histórico escolar es poderoso artefacto destinado a reforzar el mito de la nación mexicana que contribuye a estructurar la vida social y a generar el deseo de un destino común promisorio.<sup>154</sup>

Los libros de texto gratuitos son promotores del culto civil a la patria representada en la bandera, el escudo y el himno nacionales. En la parte del material de enseñanza donde se reproducen las imágenes y se señalan los detalles característicos de los símbolos patrios,<sup>155</sup> hay una breve introducción en la que se identifica a la patria con “nuestra tierra”, “la tierra de nuestros padres”. De ahí se infiere un fuerte vínculo de la patria con los sentimientos y emociones de los

---

<sup>154</sup> Tania Carreño King y Angélica Vázquez del Mercado, “Mito e historia en la memoria mexicana. Una entrevista con Enrique Florescano”, en *Nexos*, número 193, México, enero de 1994, pp. 41-43; Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismo*, México, Conaculta–Alianza Editorial, 1991, pp. 161-162; Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993, pp. 23-25.

<sup>155</sup> En los libros de texto se dice que la patria está representada o “como guardada” en los símbolos patrios, los cuales se describen de manera muy formal. “La Bandera Nacional es un rectángulo dividido en tres franjas verticales del mismo tamaño y de colores verde, blanco y rojo, a partir del asta. En el centro, el escudo nacional es una águila mexicana de perfil, que va hacia la izquierda con las alas ligeramente desplegadas en actitud de lucha. La garra izquierda está sobre un nopal florecido que nace en una peña que emerge de un lago. Con la derecha y el pico sujeta a una serpiente con la que combate. Una rama de encino al frente y una de laurel al lado forman un semicírculo inferior alrededor del águila y se unen al centro por medio de un listón tricolor”. Luego de reproducir la letra oficial del himno nacional se explican algunos términos de la misma, como: “el acero aprestad”, “bridón”, “ceñir”, “más si osare un extraño enemigo”, “profanar con su planta tu suelo”, “sin tregua”, “manchar los blasones”, “pendones”, “inermes”, “bajo el yugo su cuello dobleguen”, “exhalar en tus aras su aliento”, “clarín”, “bélico”, “convoca”, “lidiar” y “guirnalda”. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 176-177; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 102-103.

individuos, comparable con el que generalmente debiera imperar dentro de una familia. En todo caso, no se justifica el amor a la patria por ser grande y poderosa (normal arrogancia), o por ser pequeña y débil (ineludible modestia), sino por íntima necesidad de pertenencia fraguada en la normal convivencia diaria. La óptica romántica, que abastece de potente carga simbólica<sup>156</sup> a la bandera, al escudo y al himno, invita a sustraernos de las reglas formales y abstractas de la lógica, a apreciar estos emblemas como representaciones de la patria, la nación, la república y el universo cultural mexicano. Los símbolos nacionales son entidades abstractas ideadas para alimentar un proyecto político surgido en el pasado y transmitido mediante la historia escolar, que si no refrendan su valor con eficacia en el presente corren el riesgo de la indiferencia o de su reemplazo por expresiones de incierta procedencia.

Respecto de los valores que impregnan la historia patria, podemos definirlos como aquellas cualidades humanas cuyo significado o importancia las hace dignas de compartirse y vivirse. Los valores son fuentes últimas de motivación de toda conducta consciente y racional. En cada época y lugar se ha establecido una jerarquía o escala de valores particular. Los valores cuyo vehículo es la historia oficial, apelan a las emociones y a cierta capacidad de entender y juzgar la realidad política y social del país a fin de aceptarla y mejorarla.<sup>157</sup> Las formulas narrativas de la historia patria desembocan en un acto conclusivo moralizante que da sentido y significado a todos y cada uno de los acontecimientos y episodios. La moralización última de cualquier relato no es neutra, supone la toma de posición del o los autores en cuanto a los problemas epistemológicos, ideológicos y políticos de su tiempo. La finalidad latente o manifiesta de la historia escolar es el deseo de moralizar los acontecimientos que aborda, de legitimar la autoridad que gobierna la sociedad y de justificar o resistir

---

<sup>156</sup> El término símbolo, procedente del griego, designaba las dos mitades de un objeto roto que podía recomponerse reuniendo las partes. De la función práctica derivó la representativa que puede expresarse como un “estar en lugar de”. Entre el símbolo y el objeto simbolizado se establecen relaciones de semejanza o analogía. La inmediatez sensible del símbolo presupone afinidades y plena compenetración con lo representado invisible. La expresión estética de los símbolos es un medio apto para unificar y dar sentido a la multiplicidad de lo sensible. Mircea Eliade, *Imágenes y símbolos*, Madrid, Taurus Ediciones, 1992, pp. 12-16; Walter Benjamin, *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*, Barcelona, Ediciones Península, 1988, pp. 69-84.

<sup>157</sup> Risieri Frondisi, *¿Qué son los valores?*, México, FCE, 1995, pp. 19-21.

la cultura en la que está inmersa.<sup>158</sup> El caudal mítico, simbólico y valorativo que subyace en los contenidos de los libros de texto gratuitos de historia refleja y refuerza los perfiles ideológicos de la sociedad mexicana.

### La aproximación hermenéutica

Los libros de texto gratuitos de historia de 1994 se ajustan a una concepción de la historia cercana a la tradición hermenéutica.<sup>159</sup> En dichos materiales educativos se

---

<sup>158</sup> Hayden White, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, FCE, 1992, pp. 13, 36; Georg G. Iggers, *La ciencia de la historia en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona, Idea Books, 1998, pp. 96-104.

<sup>159</sup> El término hermenéutica designa el arte y la técnica de la interpretación (en la filosofía griega: *hermeneutike techné*). En la actualidad se entiende por filosofía o tradición hermenéutica una teoría general y una práctica de la interpretación crítica. La amplitud del problema hermenéutico queda de manifiesto al considerar que todo conocimiento implica una interpretación y que ésta, por tanto, aparece como el modo fundamental del entendimiento y la comprensión humanos. La conciencia crítica puede explicitar y traer a lenguaje lo que sucede en todo acto de conocer, constituyéndose así el pensamiento en interpretación de la interpretación, lo cual también es función de la hermenéutica. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1996, pp. 237-252.

En el terreno de la historia, dentro del cauce de la tradición hermenéutica se encuentra el historicismo alemán para el que todo acontecimiento histórico es manifestación singular e irrepetible del espíritu, y momento de un proceso temporal dirigido hacia alguna meta. Dilthey, en su polémica contra el positivismo, fundamenta su distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu (o del hombre) en la oposición ontológica entre naturaleza y mundo histórico, entendido este último no ya románticamente como manifestación del espíritu o del absoluto, sino como obra de los hombres. Las ciencias de la naturaleza explican, intentan descubrir relaciones causales entre los sucesos en términos de leyes universales y necesarias. Las ciencias del espíritu comprenden, captan el significado de los sucesos reconociendo las conexiones dinámicas que los vinculan al contexto de su tiempo y establecen un nexo entre el pasado y el presente, entre el objeto puesto para su conocimiento y la experiencia de vida de quien lo conoce. El historicismo italiano introdujo en la tradición hermenéutica de la historia un contenido más inmanente al cambiar la fe en la existencia de un mundo suprahistórico de ideas y valores por un ascenso progresivo hacia la libertad en la realidad del mundo (Croce). Gianni Vattimo (asesoría general), *Enciclopedia de la filosofía Garzanti*, Barcelona, Ediciones b, 1992, pp. 496-498.

En el siglo XX el estructuralismo, el marxismo y la filosofía analítica mantuvieron posiciones alejadas de la tradición hermenéutica. El primero ocupó una posición antihistoricista al sostener la tesis del primado epistemológico de la sincronía respecto de la diacronía. De igual modo el marxismo compartió con el positivismo la idea de concebir la historia como ciencia natural fundada en categorías de análisis como condiciones materiales de existencia, fuerzas productivas, estructura social, dialéctica y lucha de clases, pero aceptaba el principio historicista básico de dotar de sentido al movimiento de la historia: la sociedad sin clases y la desaparición del Estado. Asimismo, la filosofía analítica intenta descubrir la definición mínima del conocimiento histórico, para lo cual empieza por distinguir entre psicología del historiador y lógica del discurso histórico. A los ojos de los filósofos analíticos, quienes escriben los relatos de la historia, ya sea que deseen instruir, distraer o fastidiar a los políticos o al pueblo, formulan proposiciones que pueden ser juzgadas verdaderas o falsas, acerca de los acontecimientos y sus conexiones. Todo lo demás es exterior a lo que constituye el objeto propio de la reflexión analítica de la historia. J.M. Mardones y N. Ursúa, *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*, Barcelona, Editorial Fontamara, 1990, pp. 195-231.

La Escuela de los *Annales*, que también participa de la tradición hermenéutica y cuyo principal objetivo era superar el enfoque político-diplomático y militar dominante en los estudios históricos, se basó en la enorme ampliación de los campos de trabajo y en el uso de métodos de investigación tomados de otras disciplinas: el análisis sociológico y demográfico, el trabajo de campo geográfico y etnológico, la estadística, el estructuralismo lingüístico, la arqueología y el método comparativo. En contraste con la Escuela de los

identifica el estudio de la historia con la búsqueda e interpretación de fuentes o “huellas”, y muchas de las actividades planteadas se dirigen a tal propósito. Bajo la premisa de que la noción de pasado de un niño en edad de cursar los últimos tres años de la escuela primaria se relaciona con lapsos breves de tiempo y con experiencias propias y las de su familia, los libros de texto colocan primero la perspectiva individual del infante para permitirle después captar con mayor facilidad que la vida de los pueblos, como la de cada persona, también dejan huellas (edificios, retratos, fotografías, cartas, periódicos, videos y, en general, todo tipo de documentos) que deben ser interpretadas.<sup>160</sup>

La concepción de la historia observada en los libros de texto de 1994 es diferente de la sostenida en los de la anterior generación. En los de Ciencias Sociales que circularon en las décadas de los setenta y ochenta se acreditaba a la historia la característica de conocimiento científico, cuyo método permitía reunir información, analizarla, clasificarla, resumirla y presentarla bajo el aspecto de un informe escrito, oral, gráfico o esquemático.<sup>161</sup> Asimismo, el estudio de la historia, que tenía alcance de síntesis y necesitaba de otras ciencias, requería de la

---

*Annales* y, por tanto apartados de la tradición hermenéutica, los historiadores marxistas británicos, reunidos en torno a la Revista *Past and Present*, combinaron la aplicación de los métodos disponibles de otras ciencias humanas con el tratamiento de asuntos “estructurales” tanto como “episódicos”, restituyendo a la política un lugar central en la evolución histórica al considerarla como el plano en el que se resuelven los proyectos antagónicos, latentes en toda sociedad de clases. En dos casos más de la historiografía contemporánea se aprecia respectivamente un distanciamiento y un apego a la tradición hermenéutica: la cliometría norteamericana y la microhistoria italiana. Enrique Moradiellos, *El oficio de historiador*, México, Editorial Siglo XXI, 1994, pp. 1-60.

<sup>160</sup> En el libro de cuarto grado, por ejemplo, se clasifican las huellas en *testimonios escritos*, que nos sitúan en terreno de la historia, y en *testimonios no escritos*, que nos instalan en el ámbito de la prehistoria. Este último, según se indica, obliga a buscar información del pasado en cuevas, huesos, objetos y tumbas. Se expresa además que la información disponible sobre diversos aspectos de la vida y del pasado de los individuos y de los pueblos está elaborada más a partir de estudios cuyos reportes escritos podemos consultar que de observaciones directas. La situación descrita llevó a Marc Bloch a afirmar que el investigador del presente no goza de mayores privilegios que el historiador del pasado. El conocimiento por huellas, entendidas éstas como las marcas que ha dejado un fenómeno, las cuales pueden percibir nuestros sentidos, sugiere un procedimiento de reconstrucción, pues resulta evidente la imposibilidad de reproducción de los hechos humanos. El pasado como tal es un dato que ya nada habrá de modificar, pero el conocimiento de ese mismo pasado es algo en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar en virtud de que su interpretación se desprende de la experiencia del presente. La definición hermenéutica de la historia acepta la experiencia vivida por todos los individuos, como seres sociales y, por tanto, históricos. Además, muestra el paso del conocimiento espontáneo del mundo que nos rodea a la reconstitución de las sociedades que una vez fueron realidad, pero que ya no existen. Véase el capítulo “La observación histórica” en: Marc Bloch, *Introducción a la historia*, México, F.C.E., 1995 (c. 1949), Breviarios No. 64. Asimismo, *cfr.* Raymond Aron, *Lecciones sobre la Historia. Cursos del Collège de France*, México, F.C.E., 1996, pp. 109-111.

<sup>161</sup> Josefina Vázquez de Knauth (coordinadora), *Ciencias Sociales, Sexto grado, op. cit.*, p. 5.



aplicación de principios rigurosos para comprobar la veracidad o inexactitud de las hipótesis de trabajo y, en última instancia, descubrir regularidades, conexiones o reciprocidades entre acontecimientos del pasado, bajo un esquema de causa y efecto.

Pero, además de estas consideraciones, el libro de Ciencias Sociales introducía en el modelo científico de la historia dos elementos de “relatividad”: aceptaba que todo juicio sobre las acciones del pasado podía modificarse si se ampliaban los conocimientos en la materia y constataba la dificultad de que dos o más personas tuvieran “igual” opinión sobre un mismo asunto. En función de esos dos factores de “relatividad” cabía esperar que el material de estudio ofrecido a los niños en el libro de texto de Ciencias Sociales mostrara una historia en proceso de incesante cambio y reflejara el estado del conocimiento histórico en cuanto a las diferentes interpretaciones conferidas a un mismo acontecimiento. Sin embargo, una revisión somera de sus contenidos permitía asegurar que los niños se topaban con una historia acabada y concluyente, en lugar de introducirse en el proceso de hacer historia.<sup>162</sup> Por lo mismo, era más que seguro que en los cursos no se introdujera a los alumnos en las incertidumbres y dudas de los historiadores y sociólogos, en sus disputas acerca de la interpretación de la información o en la manera de figurarse la realidad histórico-social.

En 1992 el juicio y denuncia formulados por el entonces secretario de educación, Ernesto Zedillo, y sus asesores, entre quienes figuraba Gilberto Guevara Niebla, en el sentido de que los libros de texto de Ciencias Sociales no enseñaban historia y habían incubado generaciones enteras de mexicanos ignorantes de su pasado, eran opiniones que soslayaban la intención de la metodología de enseñanza de dotar a los alumnos de instrumentos para conocer, más que de poner a su disposición un cúmulo de conocimientos disciplinarios. Es decir, era desacertado el juicio respecto de los propósitos de enseñanza del libro de texto, pero acertado en relación con el diagnóstico más global de que los profesores, y muchos otros elementos del sistema educativo, no habían estado a

---

<sup>162</sup> Regina E. Gibaja, *Las ciencias sociales en la escuela. Supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado*, México, UNAM, 1979, p. 19.

la altura del reto implícito en la pedagogía de enseñar a aprender, conformándose con impartir conocimientos histórico–sociales fraccionados, con escasa o nula conexión entre ellos.

En los libros de texto de 1994 no hay referencia a la concepción científica de la historia, sustentada en expresiones como “causa–efecto”, “regularidad de los fenómenos”, “planteamiento de hipótesis” o “verificación empírica”. En vez de eso, se ponen de relieve dos elementos básicos del estudio de la historia, los “hechos”<sup>163</sup> y su “interpretación”<sup>164</sup>, lo cual parece corroborar el intento de apoyarse teóricamente en la filosofía hermenéutica. Pero la manera de definir estos dos elementos se aprecia un tanto ingenua por la obligación manifiesta de ser accesibles a la comprensión de los niños. Por “hechos” se entiende lo sucedido que hay que recordar, y por “interpretación”, la reflexión sobre los “hechos” y las respuestas a preguntas dirigidas para saber ¿por qué sucedieron

---

<sup>163</sup> La noción de “hecho” histórico propuesta en el libro de cuarto grado, “lo sucedido que hay que recordar”, se acerca más a la de “suceso” e involucra un enfoque positivista inclinado a postular la autonomía de los acontecimientos del pasado respecto de quien los estudia. E.H. Carr, empleando su ya clásica fórmula, advierte contra la posición empirista de pensar que los “hechos” son totalmente autónomos del sujeto que los conoce, puesto que aparentemente inciden desde el exterior y son independientes de su conciencia. De esto se deriva la idea de que los “hechos” se encuentran en los documentos y testimonios, lo mismo que los pescados sobre el mostrador de una pescadería. Basta con reunir los “hechos” o los pescados, llevarlos a casa e interpretarlos o sazónarlos al gusto del apetente. En realidad, es absurda la creencia de un núcleo de “hechos” existente objetivamente y que habla por sí solo. La reconstrucción del pasado en la mente de un autor, apoyada en la evidencia empírica de los testimonios, gobierna la selección y la interpretación de una serie de datos que se transforman en “hechos” históricos gracias a ese proceso. Los “hechos” de la historia nunca llegan en estado puro, siempre pasan por el tamiz de la mente de quien los recoge o los estudia. De ahí el interés de dirigir nuestra curiosidad al leer cualquier libro de historia, tanto por la información que contiene como por el autor. Para comprender el carácter relativo del “hecho” histórico es importante saber el contexto en el que se inserta y el sistema de referencia con el que se relaciona. En todo esto, se presupone la existencia de un sistema de referencia en función del cual se opera la valoración y la presencia de un “sujeto” que realiza las operaciones para establecer cuándo un suceso es históricamente relevante o superficial. Cfr. E.H. Carr, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Editorial Seix Barral, 1978, p. 12; Adam Schaff, *Historia y verdad*, México, Editorial Grijalbo, 1974, pp. 252-253.

<sup>164</sup> Más atinada desde el punto de vista teórico y pedagógico parece la noción de “interpretación” manejada en los libros de texto, la cual se expresa en función de la reflexión, del cuestionamiento crítico de los “hechos históricos”. En términos formales, interpretar, derivado del latín *interpretatio*, que a su vez traducía del griego la palabra *hermenéia*, es remontarse desde un signo hasta su significado en un contexto donde los objetos puestos para su conocimiento presentan problemas a la inteligencia porque conmueven los sentidos con impresiones encontradas entre sí. Interpretaciones serían las proposiciones nacidas de sensaciones opuestas, tanto como el trabajo de la inteligencia encaminado a eliminar las contradicciones. El sentido moderno del concepto “interpretación” remite a dos significados: 1) la comprensión de un texto cuyo sentido no es inmediatamente claro porque nos separa de él algún tipo de distancia lingüística, histórica o psicológica; en tal caso la “interpretación” es restauración o manifestación (*kerygma*) de un mensaje dirigido desde el pasado, y 2) la búsqueda de criterios que permiten limitar las arbitrariedades implicadas en versiones alegóricas o ilusorias de una realidad estudiada. Cfr. Mariflor Aguilar Guerrero, *Confrontación, crítica y hermenéutica*, México, Distribuciones Fontamara–UNAM, 1998, p. 55.

los “hechos”?, ¿qué beneficios o qué problemas provocaron?, ¿qué herencia nos dejaron? o ¿sucedió sólo en México?<sup>165</sup>

Para ilustrar la posibilidad latente de atribuir significados distintos a un mismo “hecho” histórico, se menciona que a los mexicanos nos interesa la historia y por eso a veces la interpretamos de manera diferente y la discutimos. La enseñanza desprendida de tal realidad tiene repercusión ética: las diferencias no son malas y debemos respetar las ideas de los demás, pues de sus puntos de vista también podemos aprender.<sup>166</sup> El respeto a las ideas de los demás, emanado de la libertad de pensamiento y discusión, conforma un precepto no valioso por sí mismo sino en cuanto que de las opiniones de los otros podemos aprender. Es decir, la conducta de respeto no deriva de un valor implícito, sino es antecedente de un éxito posterior: el conocer.

Se percibe también otro aspecto importante de la tradición hermenéutica cuando se solicita a los estudiantes no sólo que lean con cuidado los libros de texto de historia y traten de recordar lo que dice, sino que lo “comenten” con sus compañeros, maestros y familiares, “escuchen” las opiniones de los demás y “comparen” los contenidos con los de otros libros.<sup>167</sup> Las tareas de escuchar, comentar y comparar lo aprendido en las lecciones de historia apuntan al objetivo social de conocer lo que ha sido y lo que es México, pero también a la intención cognitiva de iniciar a los alumnos en el cuestionamiento y la crítica, en la “sospecha” de que la información del libro de texto y de otros más, así como las opiniones de los demás, no agotan el conocimiento histórico. En el enfoque hermenéutico no sólo está en juego la duda racionalista o cartesiana aplicada al contenido informativo de la materia, sino la extensión de la conciencia que mira el conocimiento como una empresa siempre abierta.

### **Los elementos del discurso escolar de la historia**

La historia, en su sentido de *res gestae*, sería inabordable en su totalidad si no hubiera criterios para discriminar qué es lo que se debe analizar y explorar de toda

---

<sup>165</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 9.

<sup>166</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>167</sup> *Idem.*

la vasta pluralidad de sucesos y procesos que acontecieron en el pasado. Dentro del horizonte metodológico es imprescindible distinguir diferentes elementos en el estudio del pasado, aunque no sea más que para identificar los componentes de la “totalidad” de la historia. A fin de realizar esta tarea se concibe a la sociedad como una realidad compuesta por aspectos o esferas de actividad humana distintas pero interdependientes. Por tanto, para el análisis de los procesos históricos referidos en los libros de texto gratuitos de 1994, fue necesario considerar esos elementos sociales e intentar establecer las relaciones que ligan unos con otros.<sup>168</sup>

La historia estudia, en términos generales, los cambios que experimentan las sociedades a lo largo del tiempo. Para visualizar mejor dichos cambios éstos se dividen y se agrupan en grandes etapas o temas históricos. Los libros de texto de historia de 1994 organizan en temas de estudio, entre otros, sucesos políticos, procesos económicos, organización social, conflictos entre naciones, situaciones de vida y pensamiento. La división periódica del tiempo histórico es un instrumento metodológico que permite establecer cortes en una cronología. Tiempo, cambio y sucesos son conceptos básicos que, en parte debido a sus mutuas implicaciones, resultan de difícil comprensión para los niños. De acuerdo con la concepción clásica, el tiempo remite a una medida del perdurar de las cosas mudables y a una sucesión rítmica de fases en que se desarrolla el devenir de los individuos, de la naturaleza, de la sociedad. No obstante, esta noción aparentemente simple del tiempo se complica al considerar los estados mentales de las personas que captan la duración de los sucesos de su vida y de la comunidad.<sup>169</sup>

---

<sup>168</sup> Para realizar el análisis de los contenidos de los libros de texto de historia de 1994 se tomaron como referencia algunas de las categorías sugeridas por la doctora Sánchez Quintanar, y se complementaron con otras relativas a la concepción de la historia subyacente en los materiales educativos, los procesos históricos, así como con los valores desprendidos de la conducta de “héroes” y sujetos colectivos. De tal forma que las categorías que sirvieron de guía para el análisis de cada periodo histórico fueron: la concepción de la historia, la temporalidad, el marco geográfico, los procesos, los sujetos y los valores de la historia. Véase: Andrea Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, op. cit., pp. 52-87; Maarten Prak. “Los misterios del pasado: ¿historia total o historias múltiples?”, en *Segundas Jornadas Braudelianas. Historia y Ciencias Sociales*, México, Instituto Mora-UAM, 1995, p. 101.

<sup>169</sup> La idea del pasado que generalmente posee un adulto se forma gradualmente atendiendo a los cambios de la vida social en los que ha participado o de los que ha sido testigo. Esas mismas experiencias le ayudan a integrar, en un esquema temporal, lo que cambia y permanece, el antes y el después, lo antiguo y lo nuevo, tomando como referencia el siempre fugaz instante presente. Pero como la idea del pasado personal suele ser muy restringida, el estudio de la historia promueve la formación de una idea general del devenir de la sociedad en su conjunto y confiere importancia a la acción individual y colectiva. Cuando se enseña historia a

El libro de texto de cuarto grado presenta los contenidos en bloques que corresponden a etapas de la historia de México. Su periodización amplia y general se aparta de la más simple y recurrente que la divide en épocas prehispánica y colonial y siglos XIX y XX, la cual se aplica al libro de historia de sexto grado. En su lugar, en el de cuarto se propone un esquema temporal de nueve bloques que representan otros tantos periodos de la historia del país: Prehistoria, México antiguo, Descubrimiento y Conquista, México virreinal, Independencia, de la Independencia a la Reforma, consolidación del Estado Mexicano, Revolución Mexicana y México contemporáneo.<sup>170</sup> Al añadir cinco a los cuatro periodos sugeridos por el modelo tradicional más condensado, esta periodización complica didácticamente el esquema temporal que deben asimilar los niños, al obligarlos a realizar un mayor esfuerzo para relacionar cada uno de los nueve bloques o etapas con su respectiva cronología.

Un elemento de gran importancia didáctica que por primera vez se incluye en los libros de texto gratuitos de primaria es la línea del tiempo. Se trata de una barra de cuatro centímetros de ancho por veinte de largo, colocada en la parte inferior de las páginas del libro, cuyo color varía al pasar de un bloque temático a otro. Este recurso gráfico es útil para representar por medio de pequeñas

---

los alumnos de primaria se les plantea el reto de comprender hechos o procesos sociales pretéritos, algunos de los cuales ocurrieron en épocas muy remotas, quizá inconcebibles para ellos. La imagen que se forman en su mente de lo que había antes y la medición del tiempo en décadas, siglos o milenios, con frecuencia es errática y nebulosa. Para los niños el pasado está referido a lapsos breves, relacionados con su experiencia y la de su núcleo familiar. Los libros de texto de historia atienden al problema de lo que “cambia” y “permanece”, y afianzan en ellos la noción de tiempo convencional. Pero, la ubicación de los hechos históricos en el tiempo no consiste exclusivamente en identificar el año o el siglo en que ocurrieron un acontecimiento o un proceso, o bien, en calcular la distancia temporal transcurrida desde un suceso hasta el presente. Para tener una mejor idea del tiempo histórico de determinados “hechos” del pasado y comprender su significado en el curso de la historia, es preciso además establecer relaciones con otros sucesos o procesos, sus antecedentes y consecuencias, y tener una imagen aproximada de cómo era la vida y cómo estaba organizada la sociedad de la época. Si se pretende que los alumnos aprendan un esquema de ordenamiento en grandes épocas, es indispensable durante los cursos de historia y mediante el estudio del libro de texto, atender a la comprensión de los procesos estimados fundamentales que caracterizan cada periodo en que se ha dividido la historia y, al mismo tiempo, tratar de superar la enseñanza concentrada en una miscelánea de detalles que muchas veces sólo consigue agobiar y aburrir a los estudiantes. Aunque son evidentes los axiomas que postulan la continuidad de la historia y la imposibilidad de fechar con exactitud el inicio y el final de un periodo, la periodización es un recurso explicativo y didáctico obligado en cualquier material de estudio que intente dar cuenta de los procesos históricos. El planteamiento de un esquema temporal es básico para organizar la información histórica que de otra manera sería muy difícil de manejar. Véase: Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 9; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 8; Secretaría de Educación Pública, *Libro para el maestro, op. cit.*, p. 24.

<sup>170</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 4-7.

imágenes y frases breves los hechos y las épocas históricas, su secuencia y duración, para ilustrar la continuidad y los momentos de ruptura más relevantes del proceso histórico, así como para relacionar y comparar diversos acontecimientos o procesos históricos simultáneos en diversos lugares del mundo. Su lectura y estudio pueden contribuir indudablemente a desarrollar la noción de tiempo histórico en los niños. La línea o barra del tiempo es independiente del contenido de las lecciones, lo cual le confiere la peculiaridad de ser una especie de material de apoyo en las clases para que los alumnos se percaten de la secuencia de las diversas épocas y de su diferente duración, calculen la duración de una época y la cotejen con otras, recapitulen lo estudiado y, posiblemente, al terminar el curso, lleven a cabo una revisión rápida de la historia en su conjunto.

En virtud de que todos los acontecimientos de la historia requieren de un escenario para desarrollarse, resulta ineludible establecer las condiciones geográficas en las que se inscriben los sucesos del pasado, las cuales se perciben en los libros de texto gratuitos de 1994. De la íntima y complementaria relación entre la historia y la geografía para el análisis de la sociedad mexicana en el tiempo, el material didáctico concibe el medio físico como elemento de transformación, estímulo u obstáculo, de la actividad humana.<sup>171</sup> En la historia de México el medio geográfico ha ejercido poderoso influjo en la configuración de las

---

<sup>171</sup> Respecto de la acción del ambiente geográfico en el desarrollo de los pueblos se observa su efecto permanente en todas las etapas de su desenvolvimiento, aunque con intensidad y características variables. Además, dicho influjo puede adoptar diversas formas, piénsese por ejemplo en la influencia del clima, de la rugosidad de la superficie del territorio y de otros fenómenos meteorológicos en hechos tan importantes de la vida de los pueblos como el suministro de agua, las cualidades del suelo para los cultivos, el aprovisionamiento de alimentos, la presencia de agentes transmisores de enfermedades o, en general, la delimitación de zonas habitables o inhabitables. En sentido inverso, luego de establecerse y desarrollarse, las sociedades transforman las condiciones del medio que habitan y le imprimen una conformación propia. A lo largo del tiempo, el ambiente geográfico ha cambiado paulatinamente por la acción humana concertada. Por eso, es usual convenir que la historia se escenifica en un espacio socialmente modificado. Al enfatizarse ambos tipos de relación, de la geografía a la historia y viceversa, se facilita a los estudiantes la comprensión de los diversos elementos presentes en el desarrollo de una sociedad como la mexicana y puede inducirse una actitud de respeto hacia la naturaleza. Detrás de la ocupación improductiva del suelo y las irreversibles devastaciones vegetales y animales existen problemas económicos y sociales que la historia recoge y estudia. Gustavo Fochler Hauke, "Las relaciones entre geografía e historia", en: Esperanza Figueroa de Alcocer (compiladora), *Antología de geografía histórica moderna y contemporánea*, México, UNAM, 1974, (Lecturas Universitarias, 16), pp. 19-21; Jean Brunhes, "El carácter propio y el carácter complejo de los hechos de la geografía humana", en: Josefina Gómez Mendoza, Julio Muñoz Jiménez y Nicolás Ortega Cantero, *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología (De Humboldt a las tendencias radicales)*, Madrid, Alianza Editorial, 1988, p. 255.

formas de vida, la organización social, las costumbres y las tendencias del carácter, hasta el punto de considerar que los individuos somos fieles discípulos del terreno. Esto queda de manifiesto si se compara en el tiempo la vida de los habitantes de las zonas desérticas del norte del país, con la de los agricultores de las regiones de clima templado o la de la gente de las comarcas de tierra caliente y húmeda.

Para visualizar el escenario ocupado por las colectividades históricas es indispensable el uso de los mapas, que son representaciones espaciales donde se disponen y correlacionan diferentes componentes del medio geográfico.<sup>172</sup> La mayoría de los mapas del libro de historia para cuarto y sexto grados incluyen un título principal referente a su contenido y una brújula que apunta al norte para dar sentido de orientación geográfica, se representan con diferentes colores las variedades climáticas, aparece dibujado y sombreado el relieve de la superficie terrestre, se nombran y simbolizan con flechas, esquemas e íconos los motivos históricos a destacar, por medio de la simulación de nubes se intenta dar la apariencia física de una vista aérea de los territorios y océanos perfilados, y se integran imágenes relacionadas con el tema abordado que se explican en textos adjuntos. Asimismo en gran parte de los mapas del libro de cuarto, se anexa también en un recuadro una guía de lectura de los mismos, cuya aparente intención es que los niños se percaten de aspectos importantes de la información geográfica representada.

---

<sup>172</sup> De modo aproximado, los mapas vienen a ser la escritura abreviada de los conocimientos topográficos de un territorio, su imagen en tamaño reducido. En apego, hasta donde es posible, a las características del espacio, los mapas reproducen superficies terrestres y acuáticas, montañas y ríos, núcleos de población, vías de tráfico, y muestran cómo se estructuran estos elementos en un cuadro del paisaje. El necesario complemento interpretativo de esta imagen espacial es la enunciación escrita o simbólica de los principales lugares o situaciones descritos: constitución geológica, condiciones climáticas, disposición del tapiz vegetal, distribución de grupos humanos, lenguas, religiones, centros de población, regiones económicas, y circunstancias culturales en una zona. Los mapas son un recurso importante para la comprensión y enseñanza de la historia. En ellos los alumnos localizan en el espacio los acontecimientos que estudian y son imprescindibles cuando se trata de hacer patentes cambios en actividades o situaciones ocurridos en determinados tiempos y lugares: la residencia de los pueblos, los límites y áreas culturales, la importancia de los núcleos de población, los nombres de ciudades, las vías de comunicación, el crecimiento de espacios político-geográficos y tendencias expansionistas de estados, pueblos y culturas, la localización de rutas militares, la identificación de centros mineros, el estudio de las variaciones operadas en las fronteras del país y en su división política. Hugo Hassinger, *Fundamentos geográficos de la historia*, Barcelona, Ediciones Omega, 1958, pp. 13-14.

Si se contrastan los mapas y sus respectivos elementos didácticos del libro de texto de cuarto grado con los utilizados en el de quinto, se observa en este último cierto descenso de la calidad y cuidado de su producción. Además, las representaciones cartográficas del libro de quinto grado, que se insertan al principio de cada lección, pierden relación con el texto principal de la obra. Es decir, su colocación debiera adaptarse a las exigencias didácticas del texto, no al formato de edición que las emplaza rígidamente en la mayoría de los casos al comenzar las lecciones.

El libro de texto de historia de cuarto grado incluye secciones novedosas bajo el título de *Evolución de la división política de México I y II*, en las que se agrupan un conjunto de mapas con información histórico-geográfica. Al concluir el bloque temático de la Independencia y el de la Revolución Mexicana, se insertan respectivamente cuatro mapas, ocho en total, que muestran la evolución de las divisiones territoriales de México. Discurre en forma paralela algo parecido a una breve historia visual del escudo nacional cuyas características, apreciables en el ángulo inferior izquierdo de cada mapa, atañen a algunos acontecimientos alusivos a la época referida.<sup>173</sup>

Quienes elaboraron los mapas referentes a la evolución de la división política de México, muy probablemente privilegiaron como fuente de consulta la obra de Edmundo O’Gorman, *Historia de las divisiones territoriales de México*.<sup>174</sup>

---

<sup>173</sup> Con el título *Evolución de la División Política de México I* se insertan cuatro mapas en dos páginas del libro de cuarto grado. Los primeros exhiben dos momentos de la organización territorial del virreinato: las audiencias (1556) y las intendencias y provincias (1786); los otros dos revelan la demarcación territorial establecidas en el Primer Imperio (1823) y la República de 1824. *Evolución de la División Política de México II* es el rubro que agrupa los otros cuatro mapas incluidos al finalizar el bloque referente a la Revolución Mexicana. En ellos se presentan algunos momentos importantes de la historia que definieron el actual perfil geográfico del país. Los encabezados de los mapas hacen referencia a las pérdidas y recuperaciones territoriales entre 1824 y 1893, las divisiones por entidades señaladas en las Constituciones de 1857 y 1917, así como las fronteras, denominaciones y actual división política establecidas en 1974. En la sucinta historia visual del escudo nacional se aprecian ocho águilas: la que ilustra la fundación de Tenochtitlán, procedente del *Atlas* de Durán; la que aparece en la portada del *Comentario a la Ilíada* del jesuita Francisco Javier Alegre (1729-1788); la que figuró coronada en un escudo de la bandera del Imperio de Iturbide; la que fue pintada en una bandera del primer batallón ligero de Jalisco, creado tras la caída del primer imperio; la del estandarte arrebatado a las tropas mexicanas durante la guerra con los Estados Unidos; la proveniente de la bandera del batallón de artillería fija de Matamoros, que peleó al lado liberal en la Guerra de Reforma; la que figura en una bandera del batallón libre de Tuxtepec, que formó parte del Ejército Constitucionalista; la del actual escudo nacional cuyas características formales y disposiciones para su uso datan de 1984. Véase: Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 108, 158.

<sup>174</sup> Edmundo O’Gorman, *Historia de las divisiones territoriales de México*, México, Editorial Porrúa, 1977.



Al equipo que elaboró el libro de texto de cuarto grado le asiste el mérito de haber confeccionado mapas histórico-sintéticos en su explicación y evocativos de cambios territoriales asociados a las transformaciones de la imagen del escudo nacional. Asimismo, se pone de manifiesto en la selección de los tiempos en que se captan las modificaciones de las fronteras y de la organización del territorio, el criterio que suma en la historia únicamente los éxitos de las facciones triunfadoras, en este caso, la liberal, y delega al olvido los eslabones de la cadena identificados con sus opositores, los conservadores, imperialistas o porfiristas. Por ejemplo, si se toma como referencia la misma obra de O’Gorman, se contemplan algunas opciones alternativas a las elegidas: la división en 24 departamentos durante el primer centralismo (1843–1846), las leyes expedidas para la variación del territorio durante la vigencia de las “Bases” con las que “gobernó” Santa Anna en 1853, o los cambios territoriales registrados a partir del estatuto provisional del Imperio Mexicano de 1865 y de las reformas constitucionales de 1885 y 1902.<sup>175</sup>

La lectura de los mapas requiere que los alumnos tengan nociones acerca de la escala, orientación y simbología en ellos expuestas, así como experiencias previas que les faciliten la tarea de interpretar contenidos donde se relacionan espacios geográficos con procesos y situaciones ocurridos en diferentes tiempos. La noción formada en los estudiantes acerca del espacio geográfico con base únicamente en el estudio de los mapas, sin el referente de los lugares concretos y vividos, puede resultar insatisfactoria. No me refiero a la vivencia del espacio, entendido como ámbito de la existencia real, donde se desarrollaron los acontecimientos del pasado, sino a las experiencias significativas del presente surgidas de la interacción con el medio que habitamos y, en el mejor de los casos, de los viajes y recorridos por el territorio mexicano.

Por otra parte, todo proceso es un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno, y evoca naturalmente el comienzo, el fin y las etapas intermedias de algo que ocurre en un lapso determinado. El cambio dentro de una sociedad, es obvio decirlo, se produce por medio de una serie de acontecimientos, pero éstos por sí mismos no expresan con mayor claridad las mutaciones operadas. Para dar

---

<sup>175</sup> *Ibid.*, pp. 94, 116, 141-142, 164.

cuenta de las transformaciones se recurre a la noción de proceso histórico, mediante la cual se intenta contrastar la red de relaciones sociales o “estado” previamente existente con el nuevo sistema de relaciones creado por el mismo cambio.

En la historia observamos una serie de estados sucesivos, cada uno de ellos muestra una estructura conformada primordialmente por la acción de los sujetos, las bases materiales, el régimen político, las fuerzas y relaciones sociales, las instituciones y el mundo cultural y sus representaciones.<sup>176</sup> Los cambios experimentados por la sociedad en el tiempo se sistematizan, en los programas de estudio y en los libros de texto de historia de 1994, en forma de bloques y temas de estudio en los que se identifican relaciones con el entorno geográfico, procesos de producción, estructuras sociales, regímenes políticos, sucesos culturales, conflictos entre etnias y naciones. Esta sistematización de la materia de estudio lleva implícita la noción de proceso histórico, la cual condensa el ordenamiento secuencial de los grandes periodos, la relación entre los principales elementos que dan estructura inteligible a la sociedad durante un tiempo determinado, y los acontecimientos cuya importancia abren paso a la sucesión de un estado histórico a otro.

Como es lógico suponer, uno de los principales objetivos de la asignatura de historia en la escuela primaria es que los estudiantes consigan describir un esquema de ordenamiento de la historia, tanto de las grandes épocas como de los procesos característicos en que es posible dividir y subdividir cada una de ellas.<sup>177</sup>

---

<sup>176</sup> De acuerdo con estas consideraciones, los procesos históricos se definen en alusión a dos situaciones: 1) al movimiento de los estados sociales, en cuanto a la determinación de sus características estáticas y dinámicas, duración temporal, orden secuencial narrativo y transición de unos a otros; 2) al encadenamiento de acontecimientos, entendidos como unidades mínimas identificables de movimiento que encuentran significado en referencia al estado social que ayudan a mantenerse o a transformarse. La sucesión de los estados socio-históricos no implica destrucción completa de los mismos, sino evolución diferenciada de sus componentes estructurales. Esto es, cada vez que uno de ellos es “sustituido” por otro en virtud de un proceso histórico, muchos componentes del anterior quedan “absorbidos” o, por así decirlo, “acumulados” al nuevo. El cambio acumulativo posibilita la elaboración de una cultura, pues permite la formación de un acervo de experiencias, el arsenal disponible de respuestas de una comunidad para construir el mundo socio-histórico. Véase: Julio Aróstegui, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica (Grijalbo Mondadori), 1995, pp. 211-212.

<sup>177</sup> Un aprendizaje de la historia fincado en procesos significa unir información fragmentada, pero sobre todo implica comprender cómo se encadenan a lo largo del tiempo los acontecimientos, cómo se transforman las estructuras de la sociedad, cuáles son las relaciones entre periodos anteriores y posteriores, y cuál puede ser el

La historia es continua, pero el recurso de limitar con la mayor precisión el principio y el fin de un periodo para identificar en él los principales rasgos de las estructuras sociales y los acontecimientos más relevantes, es indispensable para organizar la información en procesos históricos y no fincarla exclusivamente en datos, fechas y nombres inconexos que muchas veces la escuela tradicional ofrece a la memoria de los niños, de donde es fácil que rueden al olvido.

Los libros de texto, en tanto revisten la forma de un discurso histórico, presentan entidades que actúan como sujetos activos responsables de las acciones narradas. Para su estudio suelen distinguirse tres tipos: 1) los personajes o héroes, muy comunes en las historias escolares, dotados de voluntad que afecta a los acontecimientos o bien son afectados por ellos; 2) los conjuntos sociales que no pueden descomponerse en una multitud de acciones individuales, tales como las instituciones, la nación, el pueblo, la iglesia, los grupos políticos e intelectuales, o los gobiernos; 3) las entidades conceptuales, que cumplen la función de sujeto gramatical en las oraciones discursivas y en su significado son responsables teóricos de una acción determinada, por ejemplo, un fenómeno social, una corriente artística, una tendencia de pensamiento político o un proceso histórico.<sup>178</sup> Los sujetos de la historia encuentran significado en las condiciones de tiempo y lugar donde están inmersos, en las relaciones establecidas entre ellos y en la alternancia de su protagonismo.

Los personajes no pueden ser desligados de su tiempo histórico ni de las acciones particulares que se les atribuyen; en cambio, los conjuntos sociales y las entidades conceptuales pueden transformarse en elementos de análisis y así trascender la temporalidad en la cual se les sitúa. La concepción de sujetos históricos lleva implícita, además, la noción de causalidad. Al respecto, se ha advertido que la historia escolar destinada a la enseñanza primaria es propensa a considerar la acción individual como principal móvil de los acontecimientos del

---

significado de cada época para los estudiantes de primaria del presente. El estudio de los procesos sociales del pasado se ofrece también como apoyo a la memoria, pues del significado e importancia atribuidos a cada uno de ellos los alumnos pueden desprender la necesidad de rememorar nombres, fechas y otras minucias de la historia. Véase: Julián Casanova, *La historia social y los historiadores*, Barcelona, Crítica (Grijalbo Mondadori), 1997, p. 63.

<sup>178</sup> Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, Tomo I, México, Siglo XXI Editores, 1996, pp. 315-316, 331-332.

pasado. En contraste, la historiografía profesional tiende a estimar las causas estructurales, muy ligadas a los conjuntos sociales y a las entidades conceptuales, en la explicación de los procesos históricos. También cabe distinguir, por un lado, la voluntad de los sujetos y las circunstancias en que creyeron haber actuado ellos mismos y, por otro, las que les otorgan sus intérpretes alejados en el tiempo.<sup>179</sup> Desde esa óptica, al analizar las acciones de cualquier personaje descrito en los libros de texto, puede identificarse su correlación con fechas o acontecimientos, o bien su nexo causal con otros sujetos sociales o conceptuales en cuanto incide en ellos o está condicionado por ellos.

El estudio de los sujetos de la historia en los libros de texto revela también un componente ideológico que se manifiesta en la presencia o ausencia de héroes y villanos, en los diferentes componentes de la construcción narrativa desde la perspectiva del Estado o de cualquier grupo de poder y en la interiorización de un discurso clasista al momento de dar significado en el aula a los materiales de estudio de la historia. Algunas de las manifestaciones más palpables del vínculo entre ideología e historia patria operan al delinearse dualidades entre personajes (Cortés/Moctezuma, Morelos/Calleja, Juárez/Maximiliano, o Villa-Zapata/Carranza-Obregón), o al otorgar preeminencia o subordinación a clases sociales, instituciones, gobernantes, pueblo, nación, grupos marginados, o a sujetos conceptuales como reformas borbónicas, liberalismo, Revolución Mexicana o neoliberalismo.

Enseguida, se emprenderá el estudio de los elementos constitutivos del discurso histórico identificables en el contenido de los libros de texto gratuitos editados a partir de 1994.

### **Análisis del discurso de la historia en los libros de texto gratuitos**

**La prehistoria.** En la descripción de este bloque, el texto de cuarto grado comienza a la manera de los cuentos de hadas “Había una vez, hace muchísimos años, un continente...”,<sup>180</sup> que era América, pero que entonces no se llamaba así,

---

<sup>179</sup> Roland Barthes, “El discurso de la historia”, en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Editorial Paidós, 1987, pp. 184-187.

<sup>180</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 11.

ni de ninguna manera, porque estaba deshabitado. El recurrir a la fórmula de los cuentos infantiles tiene la intención didáctica de fijar cronológicamente la existencia de una masa continental en un tiempo indeterminado, cuyo origen en el cosmos corre paralelo a la formación de nuestro planeta. Parecen aceptables las expresiones de inicio del texto, porque trasladan al campo de la geografía el problema del origen del continente que posteriormente se denominó América, deshabitado por seres humanos durante un extenso periodo de su existencia.<sup>181</sup>

Las referencias cronológicas a sucesos en otras entidades históricas del mundo, las cuales se incluyen en la barra del tiempo a lo largo de la lección, podrían no ser más significativas, a menos que la actividad docente en el aula procure un más activo aprovechamiento de este recurso para contribuir a madurar la noción de tiempo histórico en los alumnos de primaria.

En los libros de texto gratuitos de historia de 1994 se pueden localizar referencias geográficas descritas textualmente en algunos de los componentes didácticos de los mismos y, de manera especial, en los mapas incluidos en las obras. La primera lección del libro de historia, cuarto grado, introduce con sentido pedagógico la idea del poblamiento de América a partir de una breve descripción de la existencia de un continente que, se dice, desde hacía muchísimos años tenía montañas, bosques, ríos y llanuras, vegetales, animales, cielos estrellados, pero estaba deshabitado, le faltaba la gente. Se refieren a América, que entonces no se llamaba de ningún modo, pues no había hombres, mujeres o niños para darle nombre. La narración recurre en esta lección a muchas referencias geográficas

---

<sup>181</sup> La barra del tiempo, al pie de las páginas donde se desarrolla el tema de la prehistoria, muestra la ubicación cronológica de la presencia y cultura de los grupos humanos cazadores y recolectores en Mesoamérica, así como referencias cronológicas de sucesos trascendentes de otras civilizaciones en el mundo: hombre de El Cedral, San Luis Potosí, 33 000 años a.C.; hombre de Los Ángeles, 23 000 años a.C.; punta de piedra, encontrada cerca de la ciudad de Puebla, 15 000 años a.C.; cabeza de coyote tallada en un hueso, hallada en Tequixquiac, 10 000 años a.C.; primeros vestigios del cultivo del maíz en Coxcatlán, Puebla, 5 000 años a.C.; primeros objetos de cerámica en Puerto Marqués, Guerrero, 4 000 años a.C.; surgen en Mesopotamia los carros con ruedas de madera, 3 600 años a.C.; rastros de domesticación del perro en Tehuacán, Puebla, 3 400 años a.C.; escritura cuneiforme en Mesopotamia y empieza a elaborarse pan y cerveza en el Medio Oriente, 3 200 años a.C.; surgen la escritura pictográfica y el arado de madera en Sumeria y en Egipto, 3 100 años a.C.; los sumerios dividen el día en 24 horas y las horas en 60 minutos, 3 000 años a.C.; comienza la construcción de las pirámides de Egipto, 2 600 años a.C.; comienzan en China la escritura y la acupuntura, 2 500 años a.C.; hombre de Tepexpan, 2 000 años a.C.; primera gran dinastía china, 1 800 años a.C. Véase: *Ibid.*, pp. 11-17.

para mostrar el peso tan grande que tenía el medio en etapas tan tempranas del desarrollo humano.<sup>182</sup>

Para matizar en la descripción histórica la influencia del medio ambiente en la forma de vida nómada, factor esencial de impulso para explicar el poblamiento de América,<sup>183</sup> se afirma que los cazadores–recolectores no sólo se mudaban de lugar por los cambios de clima, terremotos o inundaciones, sino también por la llegada de grupos humanos más poderosos. No obstante, el influjo del escenario geográfico es fundamental en la explicación del pasado prehistórico.

Desde el punto de vista de su proceso, el tema de la prehistoria se describe considerando al menos tres aspectos: el origen del hombre en África y su expansión por Asia, de donde pasó por el Estrecho de Bering hace al menos 40 mil años hacia el continente deshabitado de América; el cambio de clima y el establecimiento sedentario, primero en aldeas agrícolas y luego en ciudades más complejas, de los grupos humanos que poblaron originalmente los territorios americanos; y la valoración de la concepción mitológica acerca del origen de los seres humanos inmersa en un fragmento del relato del Popol Vuh.<sup>184</sup>

A diferencia del libro de texto de historia de quinto grado que presenta un conjunto de lecciones donde se combinan temas relacionados con la Historia Antigua Universal, de América y de México, el de cuarto año, al estar dedicado a desarrollar lecciones de historia patria, delimita su enfoque de estudio a Mesoamérica. Por eso, lo expuesto en cuanto al proceso de poblamiento de América y desarrollo agrícola y aldeano, sirve de antecedente a la definición de la zona cultural mesoamericana, la cual se describe como una región de variada geografía, donde diversos pueblos desarrollaron rasgos culturales semejantes.

---

<sup>182</sup> En la primera lección del libro se ubica la aparición de los seres humanos en África; de ahí se extendieron a todos los rincones de la Tierra y al parecer llegaron a América hace cuarenta mil años o cuatrocientos siglos. Procedentes de Asia pasaron a pie por Alaska y ocuparon paulatinamente todo el continente. Felipe Garrido (coordinador editorial), *ibid.*, pp. 11-12.

<sup>183</sup> En el mapa *El poblamiento de América, 40 000 – 10 000 años a.C.*, del libro de cuarto grado, las flechas señalan las rutas de migración de los grupos nómadas a partir del Estrecho de Bering, y la ocupación de este a oeste y de norte a sur del continente americano. La imagen que lo acompaña es una pequeña reproducción de *Nómadas*, pintura de José María Velasco donde aparecen siluetas humanas apenas iluminadas y perceptibles por las llamas encendidas en medio de un bosque oscuro. El pie explicativo de la escena alude al nivel cultural de los grupos cazadores-recolectores que poblaron originalmente América, a su alimentación y utillaje, así como a la importancia de saber encender y controlar el fuego. *Ibid.*, p. 13.

<sup>184</sup> *Ibid.*, pp. 11-17.

Para reafirmar la imagen de Mesoamérica, más que para definir otra zona con personalidad cultural propia, se contrasta con la región de Aridoamérica. A fin de mostrar por qué los habitantes nómadas o seminómadas de esta última permanecieron en un más bajo estadio de evolución cultural, en el texto se recurre al doble condicionamiento de la falta de agua y de la carencia de tecnología para obtener y almacenar el vital líquido por la vía de cavar pozos o construir presas.<sup>185</sup>

En las anteriores generaciones de libros de texto gratuitos de historia los temas acerca del origen del hombre americano, el desarrollo agrícola que fincó la vida indígena en aldeas y ciudades, y la definición de la zona cultural de Mesoamérica, se abordaban bajo la denominación “los orígenes” u “horizontes arcaico y preclásico”, inscritos a su vez dentro de la unidad del México prehispánico. Los libros de texto de 1994, apartados de ese proceder, tratan dichos temas en el bloque temático de la prehistoria, previo e independiente al del México antiguo. La diferencia permite suponer que sus autores prefieren fijar la transición de la prehistoria a la historia entre los horizontes preclásico y clásico (entre los años 500 a.C. y 200 d.C. aproximadamente), superando así el ambiguo criterio que prevaleció anteriormente según el cual el ámbito cronológico prehistórico de la Historia de México abarcaba desde los primeros vestigios de la ocupación humana de América hasta la conquista española. En apoyo de esta postura se menciona en los libros de cuarto y quinto que muy probablemente el nacimiento del cálculo y la “escritura” se produjo en la civilización olmeca, y a partir de ésta ambos elementos culturales se difundieron a otros pueblos mesoamericanos. Se expresa además que los mayas desarrollaron un sistema de escritura mediante dibujos o jeroglíficos que representaban ideas o palabras.<sup>186</sup>

Hoy se acepta que el desarrollo de la escritura fue un saber que revolucionó la transmisión del conocimiento en Mesoamérica. Inclusive, uno de los descubrimientos más importantes en la década de los noventa ha sido el desciframiento de la escritura pictográfica maya, gracias a lo cual se sabe que las inscripciones en numerosas estelas aluden no sólo a temas religiosos,

---

<sup>185</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>186</sup> *Ibid.*, pp. 20, 22; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, p. 95.

astronómicos y calendáricos, sino también conmemoran el ascenso al poder de sus gobernantes y sus hazañas militares.<sup>187</sup>

Por tanto, si el estudio de la historia de los pueblos mesoamericanos desde finales del periodo formativo, y más claramente desde el clásico, no puede prescindir de la referencia a la escritura jeroglífica y fonética que reflejaba un lenguaje hablado, y aunque el abrumador peso de la reconstrucción histórica de esa época sigue recayendo en el dato arqueológico, no hay motivos importantes para seguir asimilando a la prehistoria todo el periodo mesoamericano hasta la irrupción de la cultura europea.

**El México antiguo.** La compleja ubicación temporal del proceso histórico de los pueblos antiguos de México se resuelve en el libro de cuarto grado insertando en dos páginas un cuadro cronológico, donde se visualiza la duración de las principales culturas mesoamericanas y sus ciudades.<sup>188</sup> La decodificación del cuadro cronológico requiere el auxilio del maestro, sobre todo para relacionar los elementos gráficos propuestos con las culturas mesoamericanas, pues seguramente de muchos de ellos no tienen antecedentes los niños, ni se explican en el libro de texto. Más aún, muchos de los elementos con los que se pretende relacionar cada cultura indígena, pueden ser desconocidos o superficialmente entendidos por el profesor de primaria. Para una más cabal comprensión del cuadro cronológico y prevenir respuestas a las naturales preguntas de los alumnos, el maestro requiere identificar y documentarse sobre las figuras que en

---

<sup>187</sup> Enrique Florescano, *El nuevo pasado mexicano, op. cit.*, 1999, pp. 19-20.

<sup>188</sup> En el cuadro están colocadas verticalmente, en bloques de diferentes colores, las diferentes zonas mesoamericanas: altiplano central, Oaxaca, costa del golfo, región maya, occidente y Aridoamericana. Luego, se colocan en la parte superior unas barras, también coloreadas en distintos tonos, que representan los diferentes estadios de desarrollo de la cultura de los pueblos indígenas u horizontes: preclásico, clásico y Posclásico. Por debajo de éstas, y al igual que en la línea del tiempo, se traduce el tiempo a espacio de tal manera que cada 2.2 centímetros equivalen a 200 años. Las cifras de los años anotados fluctúan desde el 1 500 a.C. hasta el 1 500 de nuestra era, es decir 3 milenios de historia. Para trasladar la cronología de las culturas mesoamericanas al canon actual más usado en Occidente, una línea punteada trazada verticalmente casi a la mitad del cuadro divide el tiempo a partir de la fecha convencional del nacimiento de Cristo, por eso inmediatamente a los lados de dicha raya aparecen las abreviaturas a.C. y d.C., y los años 100 de las respectivas eras. Otras barras de colores llamativos donde se inscribe el nombre de las principales ciudades de los pueblos de Mesoamérica, tienen la visible peculiaridad casi todas ellas de que sus bordes al comenzar y terminar se notan difuminados, con lo cual se quiere dar a entender el carácter tentativo y aproximado del tiempo acordado para ubicar cronológicamente el comienzo y la decadencia de las diversas culturas mesoamericanas. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 42-43.



él aparecen. Asimismo, los libros de texto describen como un logro cultural los calendarios civil y religioso usados por los pueblos mesoamericanos, cuyo estudio y comprensión pueden ayudar a consolidar el concepto de tiempo convencional en los niños.<sup>189</sup>

La delimitación geográfica de Mesoamérica, o América media, visualizada en mapas de los libros de cuarto y quinto grados, comprende una zona que abarca las tierras más húmedas del centro y sur de México y de Centroamérica, y se distingue de la más árida ubicada al norte (Aridoamérica). En los libros de texto se expresa que las diferencias de clima influyeron decisivamente para que ambas regiones tuvieran formas de vida contrastantes. De acuerdo con el libro de quinto año, el clima y las condiciones naturales de la zona eran favorables para la vida humana. Cuando empezó a poblarse, hace 200 siglos, se menciona que era más húmeda que ahora; inclusive, en muchos lugares que hoy son bastantes secos, como el valle de México, había bosques, lagos y pantanos.<sup>190</sup>

Cada cultura mesoamericana<sup>191</sup> tuvo rasgos propios; no obstante, se afirma que el comercio, las migraciones y las expediciones militares posibilitaron la influencia de los pueblos más avanzados. Por eso, había costumbres, creencias y formas de trabajo compartidas por todos los pueblos de Mesoamérica. Aquí conviene observar que no solamente los grupos indígenas más avanzados ejercieron influencia cultural por los medios indicados (el comercio, las migraciones y la guerra). El bien conocido caso de los chichimecas ilustra cómo algunos pueblos dominadores estuvieron expuestos y asimilaron la influencia cultural de los vencidos. De Aridoamérica procedían estos grupos que en su mayoría seguían siendo nómadas o seminómadas, y la única explicación que se

---

<sup>189</sup> *Ibid.*, pp. 34-35, 37; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, p. 90.

<sup>190</sup> Se indica en el texto que en esos lugares: abundaban los animales para la cacería y la pesca y podían recolectarse muchos vegetales comestibles; el surgimiento de la agricultura se vio favorecido por la disponibilidad de agua, la fertilidad de la tierra y la variedad de plantas; la diversidad de climas, desde las cumbres nevadas hasta las costas tropicales, y de productos naturales, permitieron desde épocas tempranas el intercambio comercial y cultural entre regiones apartadas. Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, p. 90.

<sup>191</sup> En el mapa *Principales culturas de Mesoamérica*, del libro de cuarto año, se establece una relación entre los sitios arqueológicos considerados más importantes de Mesoamérica y las cinco regiones en que se divide la zona. En cada uno de los cinco territorios demarcados geográficamente se ubica a los diferentes pueblos mesoamericanos, cuyo desarrollo alcanzó su mayor auge en distintos periodos. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 19.

ofrece en el texto sobre tal estadio cultural es la falta de agua que impedía sembrar. Así, el escenario geográfico se privilegia como factor explicativo de la historia en esta etapa; es decir, la vida de los grupos indígenas se asume como un fenómeno que se asimila y confunde con los procesos de la naturaleza. De ahí la necesidad de describir también prolíficamente el medio ambiente en las lecciones referentes a los pueblos mesoamericanos.

La ubicación geográfica de diversos lugares del México antiguo se realiza considerando la delimitación política del territorio mexicano de nuestros días, lo cual carece de sentido como criterio demarcativo de las sociedades indígenas del pasado. El ejercicio es útil, pues lo peculiar de la historia patria es construir el estudio de una sociedad como un conjunto histórico significativo, antecedente de nuestra realidad social actual, que puede contribuir a entendernos mejor como mexicanos y a comprender la tradición pluricultural del país. Si se tuviera la pretensión de estudiar a los pueblos mesoamericanos independientemente de nuestra realidad presente, sería necesario considerar la existencia de grupos sociales que, estrechamente interrelacionados durante milenios, lograron crear un mundo con historia, características y tradiciones culturales comunes.

En tal caso podrían identificarse en el territorio, que después sería parte de México, cuatro grandes áreas denominadas mesoamericana, aridamericana, oasisamericana y californiana, las cuales ocuparon la mitad meridional, el noreste, el noroeste y la península de Baja California, y rebasaron al norte y al sur las actuales fronteras del país. Los grupos indígenas de cada una de las cuatro áreas, en tanto conjuntos históricos estructurados, dejaron su particular impronta cultural por los cuatro rumbos de lo que andando el tiempo sería México. Por ejemplo, no se podría entender mejor la unidad histórica y cultural de Oasisamérica si se fragmentara su porción meridional, ubicada en Chihuahua y Sonora, de la septentrional, situada en Arizona, Nuevo México y parte de Colorado y Utah.<sup>192</sup>

Con base en el conocimiento de las cuatro áreas mencionadas y desde la perspectiva de nuestra actual realidad nacional, con todo y su respectiva división

---

<sup>192</sup> Tania Carreño King y Angélica Vázquez del Mercado, “Antigüedades mexicanas. Una entrevista con Alfredo López Austin”, en: *Nexos* 193, México, enero de 1994, p. 46.

política, los libros de texto de historia de 1994 pudieron haber tratado de introducir el estudio de las características esenciales de las dos culturas “norteñas” (oasiamericana y californiana) relegadas del patrón de la historia patria. De esa forma, se comprenderían mejor los antecedentes prehispánicos de la realidad que hoy en día viven en particular los mexicanos del norte de la república.

La trama geográfica también está muy presente en la comprensión histórica del postclásico mesoamericano. La lección “De Teotihuacan a Tenochtitlan”, del libro de quinto grado, caracteriza ese tiempo como una época de invasión de Mesoamérica por parte de pueblos seminómadas procedentes del norte, de la vasta extensión de Aridoamérica.<sup>193</sup> Se expresa, asimismo, que las difíciles condiciones de la región, con lluvias escasas, grandes llanuras y serranías semidesérticas, hicieron a sus habitantes guerreros duros y temibles.

El libro de cuarto grado se apega con fidelidad al relato tradicional de la fundación de México–Tenochtitlan en la porción central de los lagos de Texcoco, Xaltocan, Xochimilco y Chalco.<sup>194</sup> Además, como es tradicional hacerlo en los libros de texto gratuitos de historia, el libro de quinto grado describe con orgullo la gran Tenochtitlan, capital de los mexicas que albergaba, según estimaciones, a más de 200 mil habitantes, lo que hacía de ella una ciudad más grande que las capitales de los reinos de Europa.<sup>195</sup> En el relato hay un ingrediente de nostalgia y otro de censura por la destrucción de un medio ambiente, descrito casi como un paraíso, perpetrada por la civilización introducida por los españoles y los avatares históricos subsecuentes. En tono más romántico, el libro de cuarto incluye una lectura que lleva por título “Jardines inolvidables”, en la cual el viejo soldado de

---

<sup>193</sup> Se dice en la lección que varias oleadas de invasores del norte irrumpieron en Mesoamérica desde finales del clásico. De los grupos recién llegados, se afirma que los más importantes fueron los purépechas, establecidos en las cercanías de los lagos del actual estado de Michoacán, los chichimecas que dieron origen al señorío de Tula, y los mexicas asentados en el llamado valle de México. Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, pp. 111-113.

<sup>194</sup> La representación geográfica de la región, en la que se señala con una estrella el islote donde se fundó la ciudad, está acompañada de un breve texto en el cual se comenta el asombro de ver que hacia el año 1500 el valle de México estaba ocupado por varios lagos, y la posibilidad de que los alumnos conocieran como barrios o suburbios de la actual ciudad de México las ciudades y pueblos que se levantaron en sus orillas. El motivo puede ser aprovechado por los profesores de educación primaria para formar conciencia en sus estudiantes del deterioro ambiental de la urbe capitalina y perfilar así la posibilidad de revertir el fenómeno. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 28.

<sup>195</sup> Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, p. 116.

Cortés, Bernal Díaz del Castillo, ya anciano, rememora, en la que se califica de admirable y divertida *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, unos hermosos jardines mexicas plantados por el rumbo de Iztapalapa de los que nada quedó en pie por efecto de la guerra.<sup>196</sup> El corolario inmediato de la depredación ecológica a que dan lugar estos relatos puede ser amplificado o minimizado, según el manejo que de él se dé en el aula. En el mismo sentido, algunos de los pueblos mesoamericanos tampoco están exentos de haber provocado el deterioro ambiental, al respecto cabe recordar los casos de desastre ecológico entre mayas y teotihuacanos.

En las lecciones “Los pueblos mesoamericanos”, del libro de cuarto, y “El esplendor de Mesoamérica”, del de quinto, para entender mejor este largo y complicado proceso histórico se le divide en tres horizontes o periodos, en los cuales, hay que suponer, los pobladores de la región compartieron un nivel semejante de desarrollo cultural. Los cortes cronológicos fijan etapas aproximadas, pues los cambios por lo general no se producen en forma precipitada sino gradual: el *Formativo* o *Preclásico* (1800 a.C.–200 d.C.), el *Clásico* (200–800) y el *Posclásico* (desde el año 800 hasta la incursión española).<sup>197</sup>

Dentro del proceso histórico mesoamericano se reseñan algunas de las características del pueblo olmeca en el Preclásico, y del maya, teotihuacano, mixteco, zapoteco y del occidente, en el Clásico. En el Posclásico se traza una conexión entre el señorío tolteca, que preservó y difundió las tradiciones teotihuacanas, y el mexica, cuyo proceso de ascenso transcurre entre el imprescindible relato de la peregrinación y de su llegada al valle de México, y la concreción de la Triple Alianza con la cual se inició la etapa de expansión y dominio sobre otras entidades mesoamericanas. La narración referente a la “flor

---

<sup>196</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 33.

<sup>197</sup> Las características referidas para los tres periodos son: el *Formativo* o *Preclásico* (1800 a.C. - 200 d.C.), en el que cada vez más grupos humanos viven en aldeas agrícolas sedentarias; el *Clásico* (200 – 800), caracterizado como época de esplendor de numerosas ciudades independientes donde se erigieron grandes centros ceremoniales; y el *Posclásico* (desde el año 800 hasta la incursión española), el cual se considera una etapa de migración de grupos de pobladores procedentes del norte, de abandono o destrucción de las antiguas ciudades del Clásico, cuya población se dispersó, de surgimiento y apogeo del señorío mexica que, al momento del contacto entre Europa y América, a principios del siglo XVI, dominaba gran parte de Mesoamérica. Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, p. 91.

acuática” de Tenochtitlan, a la estructura social mexicana, a su religión, educación y valores, mueve a admiración y orgullo tanto como prepara la versión trágica de su caída por efecto de lo que ocurriría en el siguiente episodio del proceso: la conquista a manos de un poder ajeno al mundo mesoamericano.<sup>198</sup>

Los libros de texto de historia de 1994 mantienen la postura de enaltecer a los pueblos mesoamericanos, principalmente en cuanto a sus logros artísticos, matemáticos y astronómicos, al desarrollo de técnicas de producción agrícola y a la herbolaria. Además, conservan la tendencia a no conferir demasiada importancia a aspectos de las culturas prehispánicas que, en relación con valores actuales, pudieran resultar desagradables o inaceptables. Los libros de cuarto y quinto mencionan muy brevemente las prácticas mesoamericanas de auto administrarse y “padecer con satisfacción” tremendos sufrimientos físicos y de realizar sacrificios humanos con propósitos religiosos, omiten detalles cruentos de esas acciones e, inclusive, las dotan de una particular racionalidad para hacerlas más digeribles a la comprensión de los niños.<sup>199</sup>

Algunos de los factores potenciales de conflicto en el periodo prehispánico, como las profundas desigualdades sociales, el régimen de propiedad de la tierra y el dominio por conquista y sumisión, se abordan en los textos sin ahondar en explicaciones ni en implicaciones de crítica social o política. La persistente imagen mostrada en los libros de 1994 es la de un conjunto de comunidades indígenas partícipes de un incesante proceso de evolución en el que el aprendizaje cultural de los pueblos, más que cualquier otro acontecimiento de carácter social, político o militar, es el factor determinante para alcanzar mayores perfecciones.

En el libro de quinto grado el ciclo de conquistas y expansión de los mexicanos inclusive concita el elogio por varios motivos: por haberse elevado desde la condición de pueblo pobre y atrasado, a principios del siglo XIV, hasta la de fuerte señorío y eficiente poder militar; por lo que se califica de sorprendente hazaña guerrera que en tan sólo setenta años los hizo dueños del más grande

---

<sup>198</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 19-23, 26-32; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, pp. 89-121.

<sup>199</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 15, 30, 31; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, pp. 97, 113, 119.

imperio que había existido en Mesoamérica; y porque sus extensas conquistas hasta el territorio del Soconusco, dependieron de la concertación de alianzas, del acertado mando de notables jefes, de la organización militar y del valor de sus soldados. Asimismo, se describen con relativa frialdad las acentuadas diferencias de categoría social entre los mexicas.<sup>200</sup>

El sentido asertivo y esquemático como se relatan en los textos los procesos políticos y sociales del pueblo mexica dejan, como en las anteriores generaciones de libros de texto gratuitos de historia, la impresión de que los más antiguos habitantes de la cuenca de México vivían en un mundo con fuerte carga de idealización por su aparente nivel de funcionalidad y eficiencia. Esta versión excluye del relato, o no deja ver con claridad, las confrontaciones, rebeliones y divisiones que enfrentaron primero la Triple Alianza, y luego los mexicas, debido a las pretensiones de autonomía de otros señoríos y a las modificaciones en las fronteras de las regiones dominadas. De igual modo, esta interpretación no prepara el terreno para una mejor comprensión del proceso de la conquista de México–Tenochtitlan, el cual puede verse como el desenlace de luchas intestinas que minaron la hegemonía política mexica. De tal suerte, la incursión de las huestes españolas en el mundo mesoamericano fue el último y decisivo episodio que alentó un nuevo juego de alianzas entre cacicazgos y señoríos locales.

De los tres tipos de sujetos empleados en la narrativa, cuya voluntad y acciones permitieron que la cultura mesoamericana se desarrollara por senderos propios hasta la irrupción española, cobran mayor relevancia los grupos sociales, por encima de individuos y entidades conceptuales.<sup>201</sup> En el cierre del relato de esta parte de los libros de texto se destacan las expresiones de la alta cultura

---

<sup>200</sup> Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, pp. 115, 117.

<sup>201</sup> Los sujetos colectivos son más numerosos y se incluyen con más frecuencia en la descripción de los procesos históricos: pueblos de Mesoamérica, olmecas, mayas, huastecos, mixtecas y zapotecas, purépechas o tarascos, toltecas, chichimecas, mexicas o tenochcas, cazadores y recolectores, agricultores y pescadores, guerreros seminómadas del norte, grupos de nuevos pobladores, invasores, pueblos sedentarios, señoríos conquistados, sacerdotes dirigentes, pipiltin, maceguals e indígenas actuales. Entre los sujetos individuales se menciona a Moctezuma Ilhuicamina, Tizoc, Moctezuma Xocoyotzin, Huey Tlatoani o tlatecutli, Huitzilopochtli, Coatlicue, Coyolxauhqui, Bernal Díaz del Castillo y al arqueólogo Alberto Ruz Lhuillier. Los sujetos conceptuales, más escasos, se identifican con los centros ceremoniales, por ejemplo, cuando se dice “Tenochtitlan creció como una flor acuática”, con la tumba real de Palenque y el sistema de numeración maya, o con un jaguar y un águila que dialogan en un relieve de piedra tallado por un artista mixteca. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 18-41.

indígena y su influencia en la vida cotidiana actual de los mexicanos. Al respecto se mencionan logros en materia de calendario, escritura, desarrollo de cultivos extendidos por todo el mundo, comida, botánica y artes plásticas. Además, la moralización es franca al recoger en la última lectura del tema los “Consejos de nuestros antepasados”, los *Huehuetlahtolli* o “antigua palabra”, que no se desvanecieron al sucumbir los pueblos mesoamericanos: no te burles de los viejos ni de los enfermos, no te emborraches ni tomes drogas, y cuida tus palabras para expresarlas oportunamente con prudencia y rectitud de intención.<sup>202</sup>

**Descubrimiento y Conquista.** A fin de ubicar cronológicamente ambos temas, los libros de texto señalan algunos antecedentes de la historia europea. En el libro de cuarto grado, como la lección precedente correspondía al México antiguo, para dar continuidad al relato e introducir la siguiente etapa histórica, se expresa que mientras en Mesoamérica comenzaban a construirse los grandes centros ceremoniales del Clásico, en Europa se suscitaban los movimientos migratorios de pueblos germanos (*Volkerwanderung*). Sin embargo, es impreciso dar como acontecimientos simultáneos el comienzo de la construcción de los centros ceremoniales mesoamericanos del Clásico (300 – 900) y las incursiones germanas para incorporarse al Imperio Romano de Occidente, pues mientras éstas se registraron entre los siglos IV y V, el inicio de la edificación de la mayoría de aquéllos se pierde en los tiempos del Preclásico (1 500 a.C. – 300 d.C.).<sup>203</sup>

Un conjunto de acontecimientos, situados con precisión en el tiempo, ponen en antecedentes históricos a los alumnos y los preparan para abordar el tema de los viajes de Cristóbal Colón a América.<sup>204</sup> Algunos otros sucesos se incluyen en

---

<sup>202</sup> *Ibid.*, pp. 40-41.

<sup>203</sup> Franz Georg Maier, *Las transformaciones del Mundo Mediterráneo, siglos III-VIII*, México, Editorial Siglo XXI, 1987, pp. 116-174. Inclusive, si recurrimos al cuadro cronológico de las culturas de Mesoamérica presentado en el mismo libro de texto de cuarto, observamos cómo de manera aproximada el comienzo de la construcción de Monte Albán data del año 500 a.C., la de Teotihuacan del 300 a.C., la de Palenque, Yaxchilán, Bonampak y Tikal del 200 a.C., la de Cholula, del 100 a.C. y la de El Tajín del 100 d.C. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 42-43.

<sup>204</sup> Invasión de los árabes a casi toda la Península Ibérica, 711; “Reconquista” en España, ocho siglos: VIII-XV; “Cruzadas” en Europa, 1096-1292; los portugueses navegan por las costas de África, siglo XV; creencias de los europeos de que en los mares habitaban sirenas, serpientes gigantes y otros monstruos, siglos XV y XVI; lapso en que Colón trató de convencer al rey de Portugal, y tiempo que pasó en España hasta que lo escucharon los reyes católicos, 14 y 7 años, respectivamente; toma de Granada por los reyes católicos y

las barras del tiempo al pie de las páginas donde se desarrolla el tema, por lo cual únicamente están enunciados. Aunque en la introducción al libro se advierte que éstas son independientes del texto, su emplazamiento coincidente con la lección hace ineludible su relación al estudiar el contenido. Además, la independencia indicada es relativa al texto impreso encima de las barras, no al tema de la lección en desarrollo. Por tanto, parece inevitable que los niños relacionen entre ambos elementos didácticos, lo cual inclusive es deseable, y soliciten más información para entender mejor varios de los acontecimientos señalados. Para satisfacer esa necesidad que no atiende el material de estudio, dado el propósito de su diseño, nuevamente el profesor deberá prevenir la situación, consultar otras fuentes y proporcionar información de los sucesos aludidos, si los alumnos la requirieran.<sup>205</sup>

En los temas del Descubrimiento y la Conquista, la geografía ha desempeñado tradicionalmente un papel importante no sólo como telón de fondo sino para dar sentido a los acontecimientos históricos. A fin de comprender el llamado descubrimiento de América el libro de quinto grado alude a las consecuencias de las cruzadas promovidas desde Europa.<sup>206</sup> El relato histórico del libro de texto señala que, desde principios del siglo XV, geógrafos y marinos de Europa sabían que la Tierra era esférica, idea que no era nueva pues Claudio Ptolomeo la había sostenido desde el siglo II. Con base en los escritos y mapas del geógrafo griego, después del año 1400, los navegantes pensaron en explorar dos rutas: una por la costa de África hacia el sur buscando un paso hacia la India;

---

Cristóbal Colón llega América, 1492; Bartolomé Díaz llegó al Cabo de Buena Esperanza, 1493; Moctezuma Xocoyotzin, hueitlatoani y cuarto viaje de Colón: llega a Centroamérica, 1502. *Ibid.*, pp. 45-49.

<sup>205</sup> Los acontecimientos indicados son: en el segundo viaje, Colón funda La Isabela en la isla La Española (hoy Haití y Santo Domingo), 1493; Tratado de Tordesillas que fija los límites entre las colonias españolas y las portuguesas, 1494; Juan Cabot descubre Terranova, hoy parte de Canadá, 1497; tercer viaje de Colón: desembarca en tierra firme venezolana, 1498; Vicente Yáñez Pinzón descubre la desembocadura del Amazonas, 1500; Américo Vespucio afirma que las tierras descubiertas por Colón son parte de un nuevo continente, 1503; muerte de Colón en España, 1506. *Idem.*

<sup>206</sup> Entre las principales consecuencias de las cruzadas se indican las siguientes: la apertura a un próspero comercio desde el Oriente que permitió el crecimiento de las ciudades europeas y su actividad industrial (debiera decir artesanal), así como la formación de un nuevo grupo social (la burguesía); los turcos otomanos al apoderarse de Constantinopla, a la que le pusieron por nombre Estambul, y cerrar la principal vía de paso entre Europa y Oriente, obligaron a los europeos a buscar nuevos caminos hacia India y China. Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, p. 135.



otra navegando por el Atlántico hacia el oeste para topar con las costas de China.<sup>207</sup>

En el libro de quinto grado se informa a los alumnos que la copia del mapamundi de Ptolomeo muestra la imagen del mundo que tenía la gente más instruida a mediados del siglo XV, y se les invita a examinarlo para percatarse de la inexistencia en él del continente americano y de la posible conexión entre las costas occidentales de Europa y las orientales de Asia. Dados esos elementos, se pretende que los alumnos deduzcan el motivo por el cual Cristóbal Colón creyó poder llegar a la Indias navegando directamente hacia occidente.<sup>208</sup>

Asimismo, en el libro de cuarto grado se alude muy brevemente al motivo por el cual se dio nombre a la masa continental y a los pueblos que emergieron en la conciencia planetaria: el italiano Américo Vespucio realizó en 1499 el primero de sus cuatro viajes al Nuevo Mundo, luego publicó un libro que llegó a manos del cosmógrafo Martín Waldseemüller. De los escritos de Vespucio se deducía que Colón había llegado a un nuevo continente que el propio Waldseemüller empezó a llamar América.<sup>209</sup>

El proceso histórico del llamado Descubrimiento de América en los libros de texto de 1994 se describe considerando una serie de componentes que por momentos se tornan difíciles de ensamblar didácticamente por los largos periodos de tiempo representados y las diferentes entidades culturales involucradas.<sup>210</sup> En

---

<sup>207</sup> El libro de cuarto año, refiere que las guerras contra los musulmanes, quienes se habían adueñado del sur del Mediterráneo, y el deseo de encontrar rutas más rápidas y seguras hacia Oriente, donde había productos muy apreciados, animaron las exploraciones marítimas europeas. Se afirma que los viajes de los navegantes portugueses, italianos y españoles cambiaron el mundo al poner en contacto tierras y pueblos que hasta entonces estaban incomunicados. La mayor de las sorpresas fue que entre Europa y Asia, viajando hacia occidente, Cristóbal Colón llegó a un continente desconocido en el Viejo Mundo y, como creyó haber llegado a la India, llamó a esas tierras “las Indias”. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 44. Lo anterior suponía haber logrado la construcción de barcos, impulsados por velas, no por remos, capaces de realizar largas travesías por mar, y de instrumentos para orientarse en los océanos. Se alude naturalmente a las carabelas, pequeños y macizos navíos construidos primero por portugueses y españoles, y a la brújula y al astrolabio con los que fijaban su latitud o posición norte-sur, sin poder aún establecer con precisión la longitud este-oeste. Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, p. 136.

<sup>208</sup> *Idem.*

<sup>209</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>210</sup> En primer lugar, la identidad europea se visualiza como resultado de la fusión de elementos romanos y germánicos. Después, al término del largo periodo medieval, se enfatizan los cambios operados durante los 200 años transcurridos entre 1450 y 1650 que condujeron a la formación de España, Portugal, Inglaterra y Francia como Estados-nación, fenómeno que se conecta con el desarrollo del comercio, el crecimiento de las ciudades y el empuje de una poderosa clase burguesa. Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto*

el libro de cuarto grado, se pone de relieve la actuación de los navegantes italianos y portugueses, quienes jugaron un papel importante en los procesos de “descubrimiento” y exploración.

Cristóbal Colón, la figura más importante del relato, reúne obstinada paciencia, para esperar largos años hasta que los Reyes Católicos estuvieran en condiciones de proporcionarle los medios para la empresa, y firmes convicciones geográficas para poner en práctica su proyecto de llegar a la India navegando hacia Occidente. En su camino se interpuso lo inesperado y nunca reconocido cabalmente por el navegante genovés: una isla, San Salvador, que formaba parte de una masa continental independiente del mundo conocido por los europeos. Pero la empresa y su continuidad no se explican sólo por la paciencia y los conocimientos cartográficos, sino porque en ella se amalgamó el afán de convertir infieles, conseguir riquezas y correr aventuras.<sup>211</sup>

Las consecuencias del viaje de Colón se perciben de manera contradictoria, principalmente en el libro de cuarto grado. Por una parte, la comunicación entre dos partes de la Tierra y el consecuente contacto entre sociedades distintas se califica de “encuentro” entre dos mundos, los cuales, se dice, cambiaron sus formas de vida mediante influencias mutuas. Por otra, cómo llamar “encuentro” a lo que para quienes vivían en uno de los “mundos”, el mesoamericano, de acuerdo con el propio libro de texto, significó expropiación de tierras, explotación del trabajo y esclavización, imposición de religión y formas de vida distintas, enfermedades infecciosas que contribuyeron enormemente al desastre demográfico y expoliación de recursos naturales.<sup>212</sup>

La contradicción puede ser consecuencia de la influencia ejercida sobre los autores de los libros de texto de 1994 del debate ventilado en la prensa durante

---

*grado, op. cit.*, p. 133. Por otra parte, se introduce en forma muy difusa el conocimiento de la expansión musulmana por extensos territorios del Cercano Oriente y el sur de África, hasta la Península Ibérica. Ambos grupos, cristianos y musulmanes, colocados frente a frente, se dice que dirimieron guerras por motivos no exclusivamente religiosos, entre las que se destacan las Cruzadas (1096-1292) y la Reconquista española (711-1492). A partir de aquí, se incita a la inferencia de que la guerra contra los musulmanes y el deseo de encontrar rutas más rápidas y seguras hacia el Oriente, movieron a los europeos a esforzarse por realizar exploraciones marítimas y hallar nuevas rutas para controlar el comercio de productos muy apreciados por ellos. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 46.

<sup>211</sup> *Ibid.*, pp. 47-49.

<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 49.

los años previos al V Centenario de los acontecimientos, celebrado en 1992. En él, una de las partes se empeñó en demoler el calificativo de “descubrimiento”, argumentado acertadamente que se trataba de un apelativo de estirpe eurocentrista: desde Europa, los europeos eran descubridores; en América, los indígenas no podían descubrirse porque, evidentemente, se conocían a sí mismos. En cambio, se tuvo poco tino en proponer el eufemismo de “encuentro” para situar en un mismo plano de igualdad y dignidad a ambos mundos, porque esa supuesta “paridad” es imposible sostener en la realidad tanto del memorado pasado de 1492 como en la del presente, a principios del siglo XXI. Una interpretación, siempre abierta, de la contradicción develada por la polémica suscitada por el V Centenario se reproduce en la versión de la historia patria promovida por el libro de texto de cuarto grado, editado a partir de 1994: acepta la visión tradicional eurocentrista que respalda la idea de “descubrimiento”, porque la asume en parte como propia, e introduce el término “encuentro” con la intención de dignificar desde el presente el mundo indígena y su legado; pero, al mismo tiempo, denuncia lo que para uno de los involucrados no fue “encuentro” sino desgracia, tragedia.

La cronología de los acontecimientos de la conquista de México implica un lapso de tiempo más amplio que el comprendido entre los años de 1519, cuando las huestes de Hernán Cortés llegaron a las costas del golfo y su posterior incursión por territorio mesoamericano,<sup>213</sup> hasta la caída de Tenochtitlan en poder de los españoles el 13 de agosto de 1521. La toma de la capital mexicana y las alianzas de Cortés con los señoríos indígenas, significó para los castellanos adueñarse del centro de lo que ahora es México. En los años siguientes, sin precisar cuántos, aunque más bien ese tiempo debiera medirse en siglos, el dominio hispano fue extendiéndose hacia el occidente, el sureste y el norte.<sup>214</sup>

---

<sup>213</sup> El recorrido seguido por los españoles desde las costas del golfo hasta Tenochtitlan, se aprecia en un mapa inserto en la obra: Villa Rica de la Veracruz, Cempoala, Jalapa, Xico, Zautla, Tlaxcala, Cholula, Amacameca, Iztapalapa, Tenochtitlán. El conquistador y sus hombres contemplaron desde las alturas del Popocatepetl, en el paso que lleva su nombre, el valle de México y el espejo de sus lagos. Cuando llegaron a Tenochtitlan, se dice que su belleza los deslumbró. *Ibid.*, p. 54.

<sup>214</sup> Los territorios más difíciles de someter fueron los del norte, donde las tribus de Aridoamérica estaban formadas por resistentes guerreros decididos a no mudar su forma de vida. Si bien, el texto indica que algunas de esas tribus conservaron su independencia hasta principios del siglo XX, sería más preciso señalar que la

Los acontecimientos de la conquista se apegan al relato habitual y la resistencia de la ciudad durante más de dos meses se tiñe de dramatismo. No obstante, se indica que la caída de Tenochtitlan y las alianzas con diversos señoríos indígenas, sólo permitió a los españoles apoderarse del centro de lo que hoy es nuestro país. En los años siguientes fueron extendiéndose hacia occidente, el sureste y el norte. Más difíciles de someter, se afirma, fueron los territorios del norte, donde las tribus seminómadas de Aridoamérica, que carecían de ciudades, estaban integradas por formidables guerreros dispuestos a resistir para mantener sus tradicionales formas de vivir.<sup>215</sup>

En las lecciones “La conquista de México”, del libro de cuarto, y en parte de la de “La conquista de América”, del de quinto, el tema se describe trazando un doble proceso: el histórico-militar de la caída de México-Tenochtitlan y el “religioso-espiritual”. Cabe observar la menor importancia conferida a este último, a juzgar por la brevedad con que se aborda en ambas lecciones.<sup>216</sup>

---

pacificación de la frontera norte, se completó en las últimas décadas del siglo XIX, durante el Porfiriato, gracias a la construcción de vías férreas en la región y a la alianza entre colonos militares y terratenientes norteros. Una reseña de este proceso puede encontrarse en el apartado “El dominio de la frontera norte”, del capítulo “La república Restaurada y el Porfiriato” en: Friedrich Katz, *Ensayos mexicanos*, México, Alianza Editorial, 1994, pp. 204-210. De la cronología de la otra faceta histórica de la conquista, la espiritual, aspecto considerado brevemente, se dice solamente que las primeras órdenes religiosas en llegar fueron las de los franciscanos, los dominicos y los agustinos; más tarde, sin indicar que fue en 1572, se agrega que lo hicieron los jesuitas. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 58, Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, pp.164-165.

<sup>215</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 57.

<sup>216</sup> El proceso de la conquista militar del señorío mexica se desglosa en varios aspectos. En primer lugar la ocupación española de las Antillas, especialmente de Santo Domingo y Cuba, desde donde se armaron las expediciones para explorar el continente. La valiosa colaboración de los intérpretes Jerónimo de Aguilar y Malintzin, y la concertación de alianzas con señoríos rivales de los mexicas, Cempoala y Tlaxcala por ejemplo, se mencionan como factores del éxito de la empresa de Cortés. La trayectoria de las huestes conquistadoras de Veracruz a Tenochtitlan y su precaria situación una vez aposentados en la ciudad de Moctezuma, culmina con la derrota española en la Noche Triste. Por último, se alude al restablecimiento de los conquistadores en Tlaxcala, y al sitio y resistencia de Tenochtitlan que sucumbe, al cabo de dos meses de asedio, el 13 de agosto de 1521. *Ibid.*, p.p. 52-57; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, pp. 147-152. Del proceso de conquista espiritual, complejo y largo en el tiempo, se indican esquemáticamente los principales elementos de su desarrollo. El sometimiento paulatino de los grupos indígenas y su congregación en pueblos, la difícil pacificación de las tribus seminómadas de Aridoamérica y el surgimiento de ciudades, minas y haciendas, se incluyen acertadamente dentro del marco de conquista espiritual como condiciones y factores de aculturación. El proceso se completa considerando la actividad de los religiosos que aprendieron las lenguas indígenas para predicar el evangelio, estudiaron a la gente que querían convertir, fundaron colegios para los hijos de los señores donde aprendían doctrina cristiana, español, latín, música y pintura. En las actividades de las órdenes religiosas que fueron llegando a la Nueva España, entre las que se señalan particularmente el bautismo de miles de indígenas y la destrucción de templos, códices e imágenes, se percibe el objetivo de sustituir las antiguas creencias por el cristianismo. Felipe

Entre los factores explicativos del resultado del proceso de Conquista, en los libros de texto de 1994 no se destaca exclusivamente la pretendida superioridad de las armas de acero, de los cañones, caballos, bergantines y las tácticas de guerra empleados por los españoles. Y aunque señalan la valiosa colaboración de los intérpretes Jerónimo de Aguilar y Malintzin para que los conquistadores se percataran de las rivalidades entre los señoríos indígenas y concertaran alianzas con los descontentos, no se profundiza en los rasgos y naturaleza de la organización política prehispánica que permitirían entender mejor cómo un puñado de soldados españoles pudo someter a una amplia población indígena asentada en un extenso territorio.<sup>217</sup>

La explicación dada en los libros de texto de 1994 del proceso de Conquista, traducible a una combinación de sagacidad española e infortunio indígena, es alternativa a la ofrecida por la historiografía actual que muestra la “debilidad inherente” de Mesoamérica. De acuerdo con esta tendencia, el mundo indígena mesoamericano en las condiciones del siglo XVI, era una entidad codiciable y conquistable para los ibéricos. Pedro Carrasco ha visualizado muy bien esta circunstancia al sugerir que los grupos mesoamericanos no estaban suficientemente avanzados en la técnica militar ni en la organización política para oponer una resistencia como la de los pueblos del norte de África y del Oriente, que en los mismos siglos hicieron fracasar los intentos de conquista y colonización europeos.<sup>218</sup>

---

Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 57-58; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, pp. 164-165.

<sup>217</sup> Entre las explicaciones ofrecidas al problema planteado se encuentra la ofrecida por Enrique Florescano, quien señala que los pueblos mesoamericanos conformaban sociedades fuertemente estratificadas, en las cuales las masas campesinas estaban acostumbradas a obedecer y pagar tributos. Mesoamérica no estaba unificada políticamente y las guerras de saqueo y conquista estaban a la orden del día. La multitud de culturas diversas no tenían nada remotamente parecido al sentimiento de nación como conjunto. Los conquistadores españoles supieron interpretar la situación, por eso aprovecharon la división política, concertaron alianzas y terminaron desfondando la hegemonía mexica. Una vez consumada la conquista de México-Tenochtitlan, los españoles arguyeron una pretendida restauración de los derechos de los señoríos antes sojuzgados por los tenochcas, a fin de usar a los caciques para montar un sistema de dominación y gobierno indirecto. La población indígena, ofrecida como mano de obra para las nuevas empresas económicas y de expansión, encendió también el celo misionero hispano y con su inclusión forzada en la cristiandad se bendijo y justificó la Conquista. Véase al respecto: Enrique Florescano, *Emia, Estado y Nación*, México, Editorial Taurus, 2001, pp. 130-132, 137-139.

<sup>218</sup> Pedro Carrasco, *La sociedad mexicana antes de la conquista*, en *Historia general de México*, tomo I, México, El Colegio de México, 1977, p.p. 287-288.

Dentro del proceso de la historia de México, visto en perspectiva general, la Conquista es el episodio que engendra a la nación. Pero los libros de texto de 1994 siguen concibiéndola como un acontecimiento traumático, dificultando o impidiendo encontrar su paradójico sentido en cuanto que los elementos de violencia conllevan gérmenes creativos. Se requiere de un mínimo de actitud reflexiva para advertir detrás de los actos bélicos de la Conquista el fragoroso origen de la nación mexicana, concebida en lo fundamental como sintética amalgama de elementos étnicos y culturales, aportados por indígenas e hispanos.

Los sujetos individuales tienen más peso y fuerza explicativa en el proceso de Conquista que los grupos sociales, los cuales están presentes como actores secundarios en la construcción de la trama de los acontecimientos.<sup>219</sup> Dentro del terreno de la historia patria, los libros de texto de 1994 toman partido y dotan a la figura de Hernán Cortés de valor excepcional en la configuración narrativa de la Conquista. Sus atributos no son pocos ni menores si su referencia se contrasta con la escueta alusión a Cuitláhuac y a Cuauhtémoc, su contraparte.<sup>220</sup> La presentación contrastante de los principales actores del drama histórico revela el alejamiento de los autores del texto del antihispanismo latente en la versión tradicional de la historia escolar que tilda la Conquista de injusta y rapaz, y recalca la condición de víctimas de los indígenas. La imagen de Hernán Cortés en los libros de texto de 1994 puede mover a la admiración de los niños de primaria, pero no gana su cariño. Por otra parte, se destiñe la imagen de Cuauhtémoc. El “héroe

---

<sup>219</sup> Los sujetos individuales son: el Rey de España, Diego Velázquez, Hernán Cortés, Jerónimo de Aguilar, Gonzalo Guerrero, Malintzin o Malinche, el Señor de Cempoala o Cacique Gordo, Moctezuma Xocoyotzin, Pedro de Alvarado, Cuitláhuac y Cuauhtémoc. Los grupos sociales mencionados: capitanes, soldados, infieles, mexicas, tlaxcaltecas, primeros mestizos, nobles y jefes mexicas, aliados indígenas, españoles, tribus seminómadas de Aridoamérica, chichimecas, religiosos, franciscanos, dominicos y agustinos. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 52-59.

<sup>220</sup> De Cortés se afirma que salió de Cuba con once naves y casi 700 soldados; en Yucatán recogió a Jerónimo de Aguilar; en Tabasco recibió a la Malinche, que fue su intérprete, consejera y compañera; se percató del odio profesado hacia los mexicas por otros pueblos indígenas; aprovechó las rivalidades de sus enemigos, concertó alianzas, sufrió los avatares de la Noche Triste como prisionero rescatado, fundó el primer municipio, inutilizó sus naves, los regalos a su persona acicatearon su ambición, la matanza de Cholula fue una acción disuasiva para espantar a los indígenas, enfrentó una expedición punitiva enviada de Cuba, lloró la derrota parcial al pie de un ahuehuete, se repuso en Tlaxcala, puso sitio a Tenochtitlan, destruyó acueductos y botó trece bergantines. De Cuitláhuac se dice que dirigió a los mexicas en la derrota inflingida a los españoles (Noche Triste) y murió enfermo de viruela. De Cuauhtémoc se indica que intentó retirarse de la ciudad sitiada para organizar la defensa en otra parte, pero fue hecho prisionero por un bergantín que alcanzó su canoa y ahorcado en 1525, junto con otros mexicas nobles, durante la expedición de Cortés a Centroamérica. *Ibid.*, pp. 53-57.

padre” o “joven abuelo” del imaginario colectivo se debilita en su simbolismo como representante del ser nacional que resiste denodadamente al invasor superior en fuerza y astucia, y como último gran mexica que dignifica la comunidad indígena antigua, pero no la actual.

El muchas veces irracional odio contra todo lo español perceptible en la actualidad, principal pero no exclusivamente en sectores populares de México, tiene su origen en el llamado “trauma de la Conquista”, construido por los historiadores después de la Independencia. De esta apreciación traumática, cuyo sentido, aunque menguado, sigue latente en los libros de texto de 1994, procede la negación de la propia Conquista y de nuestra raíz hispana. Otras infortunadas consecuencias de esa percepción son: la asimilación que hacen muchos mexicanos de la Conquista a las agresiones padecidas por el país durante el siglo XIX, que tuvieron por móviles el despojo y la salvaguarda de intereses de naciones más poderosas; la asociación de las causas populares al indigenismo y las conservadoras al hispanismo, prolongando en el tiempo y actualizando incesantemente el antagonismo entre los contendientes originales; la común disposición a explicar todos los males de la nación recurriendo más a la herencia española o a condiciones externas que a causas y situaciones internas.<sup>221</sup>

**El México virreinal.** Este tema no recibe un tratamiento rigurosamente cronológico, en el sentido de presentar los acontecimientos históricos en el orden que aparecieron en el tiempo. La división de este bloque temático, que abarca 300 años, en lecciones que abordan por separado los aspectos económico, político, social y la herencia del virreinato, rompe la secuencia cronológica dada a los anteriores y subsecuentes temas. Si bien, esa forma de organizar y desarrollar el relato de la historia, tiene el conveniente didáctico de permitir que los alumnos

---

<sup>221</sup> “Visiones y revisiones de la historia patria. Versiones editadas de cuatro de los programas televisivos de *Zona abierta* conducidos por Héctor Aguilar Camín”, en *Nexos*, número 285, México, septiembre de 2001, p. 56.

visualicen más claramente y discernan los aspectos de la vida social obliga, no obstante, a intercalar sucesos de un rubro en otros.<sup>222</sup>

El proceso de la historia colonial se fracciona en cinco campos de actividad humana: económico, político, social, artístico y cultural. Sin embargo, para subsanar la presentación del México virreinal como si fuera un estático recuento de sucesos según campos de actividades, los autores del libro de cuarto grado retoman el tiempo histórico como eje narrativo a partir de las transformaciones operadas en el mundo virreinal por la aplicación de las Reformas Borbónicas durante el siglo XVIII. Se aduce que los cambios reanimaron la economía pero causaron malestar y rompieron el equilibrio social que, pese a todo, existía.<sup>223</sup>

Se percibe, además, que el relato de los libros de texto de cuarto y quinto grados se adecua a la concepción histórica tradicional de corta duración.<sup>224</sup> Los acontecimientos se entrelazan y forman procesos más amplios, es cierto, pero conservan la particularidad de ser episodios fugaces que se encadenan y se precipitan rápidamente a un desenlace. Los libros de texto de historia, atribuidos al

---

<sup>222</sup> Por ejemplo, la cuestión eminentemente política referente a la transformación de antiguas comarcas mesoamericanas en *pueblos de indios*, con tierras, gobernador y cabildos propios, se trata en la lección dedicada a la economía; y la parte económica del tema de las Reformas Borbónicas aplicadas en la segunda mitad siglo XVIII, se aborda en la lección sobre el gobierno y la sociedad. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 62, 73-74; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, pp.166-173, 177.

<sup>223</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 74.

<sup>224</sup> Por ejemplo, los acontecimientos históricos enunciados en la barra del tiempo son los siguientes: Juan Pablos funda en la ciudad de México la primera imprenta del continente, 1539; promulgación en la Nueva España de las Nuevas Leyes que mejoran la condición de los indígenas, 1542; Fray Bernardino de Sahagún recopila la *Historia General de las Cosas de la Nueva España*. Muere Hernán Cortés en España, 1547; comienza la Guerra Chichimeca, 1550; apertura de la Real y Pontificia Universidad de México, 1553; Bartolomé de las Casas termina su *Historia de la Indias*, 1561; se establece formalmente el Tribunal de la Santa Inquisición, 1571; rebeliones indígenas en Campeche, 1580; fundación de Monterrey, Sebastián Vizcaíno explora California, 1596; fundación del Hospital del Espíritu Santo, de Juaninos, en León, Guanajuato, 1618; se suprime el repartimiento de indios, 1632; pinturas de Cristóbal de Villalpando, 1675; saqueo de Veracruz por corsarios franceses, 1685; obras de Sor Juana Inés de la Cruz, 1689; se publica la *Libra astronómica y filosófica* de Carlos de Sigüenza y Góngora, 1691; Eusebio Francisco Kino recorre las costas de Baja California, convierte a los indígenas y hace observaciones geográficas, 1693; *Gaceta de México*, primer periódico, 1722; se inicia la construcción de Santa Prisca en Taxco, 1751; Carlos III, rey de España, 1759; Jacinto Canek encabeza en Yucatán una rebelión indígena, 1761; declaración de Independencia de los Estados Unidos, 1776; división de la Nueva España en intendencias, 1786; se inicia la Revolución Francesa. Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789; censo de la Nueva España: 4,433,680 habitantes, 1793; Alejandro de Humboldt llega a la Nueva España, 1803; Napoleón invade España, 1808. *Ibid.*, pp. 61-83.



grupo *Nexos*, que desencadenaron la áspera polémica social de 1992, en contraste con los editados en 1994, rebasaban ese perfil *événementielle*.<sup>225</sup>

En cuanto a la información histórico-geográfica, los libros de texto enfatizan la expansión española por el territorio, motivada por el afán de dominio y la búsqueda de minerales, la imprecisión de las fronteras de la Nueva España y algunas características de la población. Aunque parco en cuanto a información geográfica, el libro de cuarto grado presenta el mapa que lleva por título *Expansión y colonización del virreinato, 1521-1821*, donde se describen gráficamente tales aspectos. Las divisiones territoriales modernas de México se aprecian en el mapa y son imprescindibles como referencia actual para los alumnos. Asimismo, cerca del ángulo superior izquierdo aflora una imagen de Fray Sebastián de Aparicio, el monje franciscano entre cuyos méritos está la ampliación en 1531 del camino de México a Veracruz y la introducción de las carretas tiradas por bueyes, que lo colocan en posición de homenaje dentro de la propuesta de historia patria.<sup>226</sup>

En el libro de quinto grado se comenta la dificultad de calcular la población novohispana, dadas las particularidades de los registros coloniales. No obstante, se emite la estimación de que, entre 1521 y 1650, la población indígena disminuyó drásticamente como consecuencia de la guerra, las epidemias, la explotación a que fue sometida y el trastorno de sus formas de vida. Lo ocurrido es calificado como una de las más grandes catástrofes humanas que registra la historia, pero

---

<sup>225</sup> Por ejemplo, en dicho material de estudio al referir en una línea del tiempo el desarrollo económico colonial en tres fases: durante los siglos XVI y XVII, más precisamente de 1524 a 1630, la economía española experimenta un crecimiento inicial; en el siglo XVII, de 1630 a 1700, se presenta un estancamiento y en el siglo XVIII, de 1700 a 1810, se produce otro crecimiento general. Del mismo modo, en la lección sobre la organización política colonial se ilustra con otra línea del tiempo el gobierno de dos dinastías de reyes españoles cuyo poder alcanzaba a la Nueva España: los Habsburgo, de 1521 a 1700, y los Borbones, de 1700 a 1821. Secretaría de Educación Pública, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 45, 49.

<sup>226</sup> En la representación geográfica aparecen iluminados con diferentes colores las regiones ocupadas paulatinamente a lo largo de trescientos años de colonia, destacándose que en el año de 1819, con el Tratado Adams-Onís, se registró la máxima extensión territorial de la Nueva España. Además, se señalan los nombres de las principales ciudades junto a la fecha de su fundación. Los principales caminos aparecen recorriendo vastas zonas desde Antigua (hoy Guatemala) hasta Santa Fe (en la actualidad, Nuevo México, Estados Unidos). La colonia tenía entonces una extensión aproximada de 4 millones de kilómetros cuadrados, el doble de la actual superficie de México. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 71.

de inmediato la aseveración es matizada por la consideración de que los investigadores no se ponen de acuerdo respecto de sus dimensiones.<sup>227</sup>

Buena parte de la información del libro de quinto grado refiere acontecimientos y circunstancias de carácter económico-geográfico que se insertan en el relato histórico del periodo colonial. La mayoría de las expresiones en torno al tema de la economía novohispana denotan un criterio histórico-geográfico más equilibrado al conferir a los individuos mayor autonomía y capacidad para transformar el medio ambiente en función de las necesidades de la sociedad colonial, no obstante que ésta incubó profundas desigualdades. Lo anterior queda de manifiesto si se contrasta con el mayor grado de dependencia y sujeción de los seres humanos respecto del escenario geográfico, en los temas de la prehistoria y del México antiguo.

El libro de cuarto año incluye la lectura “Para cruzar el mar”, en la cual se describen los peligros, requisitos burocráticos, tiempo de espera, instalación en el barco, incomodidades, rutas y limitaciones técnicas de la navegación, que tenían que sufrir viajeros como el italiano Juan Pablos para atravesar el Atlántico y llegar a la Nueva España (1539) donde instaló la primera imprenta del continente. Asimismo, la lectura “Fantasías mexicanas” es ilustrativa de cómo el virreinato ha servido de inspiración a escritores. El texto incluido de Julio Torri muestra la cómica soberbia de dos nobles novohispanos que al viajar en sus carrozas y toparse frente a frente en el angosto callejón de la Condesa ninguno concede el paso en virtud de su alcurnia. Tres días después ambos retroceden al mismo tiempo por mandato del virrey. La información presentada y la aderezada

---

<sup>227</sup> Al respecto se dice que para algunos investigadores había unos cuantos cientos de miles de indígenas a mediados del siglo XVII, otros elevan la cifra a unos dos millones de sobrevivientes. Entretanto, la población de origen español se multiplicó, primero con lentitud y después de 1550 más rápidamente. El espectro étnico de la Nueva España se amplió con la llegada de decenas de miles de esclavos africanos, traídos para resolver la falta de mano de obra indígena. En términos generales, se dice que durante la época colonial la población creció de manera desigual, registrándose etapas de estancamiento y de rápido avance. La población originaria empezó a recuperarse, la migración se sostuvo y aumentó el número de mestizos con alguna porción de sangre indígena, española o africana. Al inicio de la guerra de independencia, en 1810, se calcula había aproximadamente seis millones de habitantes de la Nueva España, en cuya composición aparecían un millón de origen español (940 mil criollos y 60 mil peninsulares), 3.5 millones de indígenas, 1.5 millones de mestizos y unos cuantos miles de esclavos negros. Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado, op. cit.*, p. 166.

redacción, expresan la intención pedagógica de descongestionar la historia patria de contenido económico y político, y darle un tinte más ameno.<sup>228</sup>

Al abordarse este bloque temático atendiendo primero los diferentes aspectos de la vida social, los grupos sociales adquieren relevancia como sujetos activos de la historia, más aún que los individuos.<sup>229</sup> Llama la atención, por su contenido ideológico, que en un recuadro se transforme a la “hacienda” en personaje narrativo que despoja de sus tierras a los indígenas para transformarlos en mano de obra para la producción en el campo y las ciudades. El recurso de apelar a un sujeto conceptual apunta a no dejar más en claro que fue el grupo social de los hacendados, manejadores de las unidades productivas dominantes durante el periodo colonial, quien se constituyó en entidad impulsora del despojo señalado para obtener los beneficios consecuentes.<sup>230</sup>

Los personajes más elogiados en la propuesta de historia patria de la etapa colonial son: Carlos de Sigüenza y Góngora, como escritor, científico, maestro universitario y portavoz sintomático del grupo de los criollos para quien “la patria” debía ligarse más con la historia del pasado prehispánico que con la antigüedad clásica; el sacerdote criollo Miguel Sánchez, impulsor decisivo (hacia 1648) del culto a la virgen de Guadalupe, cuya reveladora tradición arrancaba más de un siglo atrás, en 1531; y Sor Juana Inés de la Cruz, como arquetipo de la mujer sensible, sabia, inteligente y ferviente interesada en las ciencias y la literatura, quien a contracorriente no escatimó esfuerzos para dedicarse al estudio en una época y una sociedad como la novohispana, que relegaban a las mujeres a actividades fuera del ámbito intelectual. El aprecio a la obra de Sor Juana lleva a

---

<sup>228</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 66-67, 83.

<sup>229</sup> Los grupos sociales identificados como sujetos históricos son: encomenderos, sacerdotes españoles, indígenas, naturales, pueblos de indios, españoles, caciques, comerciantes, esclavos africanos, mineros, arrieros, trabajadores, artesanos, cristianos viejos, extranjeros, marineros, corregidores, acaldes mayores, cabildos o ayuntamientos, castas, clero regular, clero secular, criollos, mestizos, sociedad novohispana, Iglesia, Audiencias y Tribunal del Santo Oficio. Los sujetos individuales: Rey de España, Virrey, Bartolomé de las Casas, Sebastián de Aparicio, José de la Borda, Juan Pablos, don Antonio de Mendoza, Carlos V, Felipe II, Sor Juana Inés de la Cruz, Carlos de Sigüenza y Góngora, Miguel Sánchez, Fray Alonso de Molina y Fray Pedro de Gante. Los sujetos conceptuales: haciendas, ideas liberales y romanticismo. *Ibid.*, pp. 61-83.

<sup>230</sup> El texto dice: “Durante el virreinato las haciendas fueron la unidad de producción agrícola más importante. Para extenderse, muchas veces las haciendas despojaron de sus tierras a los naturales. Con eso, los indígenas tuvieron que irse a trabajar a las ciudades, o las mismas haciendas”. *Ibid.*, p. 62.

solicitar a los alumnos la lectura en voz alta de dos de sus sonetos para escuchar en la rima el ritmo especial de una canción.<sup>231</sup>

En la imagen del llamado México virreinal, mostrada en los libros de texto de historia de 1994, ya no resalta la defensa de los indígenas contra los abusos y explotación de los españoles,<sup>232</sup> asumida por los misioneros cristianos, que tan importante fue en anteriores generaciones de estos materiales educativos. Lo cual se explicaba por la intención de poner contrapeso a la violencia, codicia y falta de humanitarismo atribuidos comúnmente a conquistadores, encomenderos y españoles peninsulares en general. La única referencia a esta labor de auxilio se localiza en un pequeño recuadro alusivo a Fray Bartolomé de las Casas, de quien se dice renunció a su encomienda en Cuba para abrazar la causa de la protección de los indígenas.<sup>233</sup>

En los libros de texto de 1994 persiste la tendencia a mostrar plena asimetría entre sacerdotes católicos quienes, inflamados por el fervor religioso, evangelizan y extienden la cultura europea, es decir, “dan”, e indígenas catequizados que “reciben”, con algunas reticencias, una forma de ser diferente. Al final queda la impresión de estar frente a un fenómeno nítido de transculturación, no de fusión de culturas. Esta situación presupone tácitamente la superioridad europea desde donde se justifica la misión de trasplantar, como si fuera una empresa civilizadora, y la operación de dismantelar los valores y tradiciones indígenas.<sup>234</sup> La doble maniobra de siembra y desarraigo, latente en el sentido del discurso, confiere a la Nueva España la índole de recinto de una original

---

<sup>231</sup> *Ibid.*, pp. 73, 75, 81-82.

<sup>232</sup> Inclusive en la lección comentada se inserta en un recuadro una breve lectura en la cual el cronista Gonzalo Fernández de Oviedo (1478-1557) alude a que en algunas partes llamaban demonios a los españoles porque pasaban por las tierras novohispanas, sin conciencia y sin temor de la justicia divina y humana, haciendo cosas no de hombres sino de dragones. Y añade que sin respeto a la salvación de las almas de los indios, ni a su utilidad económica en servicio del rey, lejos de pacificar habían despoblado el territorio. *Ibid.*, p. 72.

<sup>233</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>234</sup> En un recuadro al pie de una imagen donde se observa la construcción de un templo católico sobre las ruinas de un edificio indígena en Mitla, Oaxaca, se incluye un texto donde se explica la Conquista por la ambición de riquezas por parte de los españoles mezclada con el interés de evangelizar a los naturales. A continuación se agrega que los religiosos agruparon a los indígenas en pueblos para enseñarles a labrar la tierra como se hacía en Europa y trajeron animales (ganado) y cultivos nuevos, como el trigo, la vid, la manzana y los cítricos; asimismo, se indica que, bajo su supervisión, los indígenas edificaron iglesias y monasterios, a veces con los materiales de los antiguos templos destruidos. *Ibid.*, p. 57.

experiencia histórica. En relación con el presente, el virreinato se presenta como elogio de la mezcla entre lo indígena y lo hispano verificable en la subsistencia de fiestas, diversiones, comida, música, trajes, ritos, costumbres, nombres de poblados y apariencia física; pero al revisar las proporciones de la mezcla los autores concluyen destacando el legado español tangible en los vestigios de la realidad en cuanto a la lengua nacional, la arquitectura, la religión y las instituciones políticas.<sup>235</sup>

De la estructura social y de la organización política virreinales, como se muestran discursivamente en los libros, es de suponer que las mentes de los niños no infieren que la vida colonial fue dichosa, menos aún para los indígenas, esclavos, mestizos y demás castas. Pero más certero sería el cuadro de la sociedad colonial, al menos tan opresiva como la prehispánica, sí en lugar de omitir mencionar los conflictos desatados en los siglos de dominación española, se indicaran los más importantes estallidos de violencia suscitados en la Nueva España.<sup>236</sup>

A diferencia del grupo indígena que, separado de la sociedad por algunas barreras (territorial, étnica y lingüística), desarrolló exclusivamente una identidad reducida al ámbito local, los criollos formularon y alentaron una conciencia integradora de toda la sociedad. Los libros de texto de 1994 muestran con suficiente claridad la conexión, planteada por David Brading, entre el temprano nacionalismo criollo del siglo XVIII y la exaltación del pasado prehispánico; el sentido afrentoso de la Conquista, el resentimiento contra los *gachupines* y el patrocinio de la Virgen de Guadalupe como sostén espiritual independiente de la Iglesia mexicana. El patriotismo criollo expresó el sentimiento y los intereses de una porción de la clase alta líder de una disímil sociedad, unida por el catolicismo

---

<sup>235</sup> *Ibid.*, pp. 76-83.

<sup>236</sup> La natural tensión entre grupos sociales inmersos en frecuentes contradicciones de carácter étnico, económico, político, social y cultural, se tradujo en violencia colectiva bajo la forma de alborotos, motines, rebeliones, insurrecciones y movimientos mesiánicos. Algunos ejemplos, no mencionados en los libros de texto, fueron la guerra del Mixtón en Nueva Galicia de 1541-1542, la rebelión de los mayas del este de la península de Yucatán de 1546-1547, la insurrección indígena en las misiones jesuíticas de Baja California de 1734, los tumultos en la Ciudad de México de 1625, 1692 y 1786, y los movimientos promovidos durante el siglo XVIII en Cancun, Chiapas, el de los pimas dirigidos por Luis del Sáric, el de Jacinto Canek en Quisteil, Yucatán, y el encabezado por Antonio Pérez en el centro de México. Véase: Enrique Florescano, *Etnia, Estado y Nación*, *op. cit.*, pp.199-221.

no por una conciencia nacionalista, a la cual se le negaba la posibilidad de gobernar de facto su país.<sup>237</sup> Los libros de texto de historia de 1994, al igual que los polémicos de 1992, ambos pertenecientes a la tercera generación, recalcan el papel del patriotismo criollo, creador de vigorosos símbolos destinados a delinear una idea de nación mexicana alternativa a la identidad novohispana, sustentadora del dominio español.

Los libros de texto no ocultan la ambición española, las profundas diferencias entre los grupos corporativos, la explotación, la segregación social, el autoritarismo político y el injusto vínculo que ató a la colonia con la metrópoli. Pero en el balance general se redime al México virreinal en función del invaluable legado cultural del cual se da cuenta en buena parte de las lecciones dedicadas al tema. Así, frente a la negación del pasado hispano, elemento básico del nacionalismo mexicano desde el siglo XIX, y al tan deslumbrante como cegador holograma creado para visualizar el mundo prehispánico, se revela en los libros de texto de 1994 una imagen de la Nueva España de fuerte claroscuro, barroca, como el arte que mejor la expresa y evoca.

**La Independencia.** A los sucesos que llevaron a la emancipación de México, no obstante su relativa brevedad cronológica (1810–1821), se les confiere gran relevancia dentro del proceso histórico general del país, hasta el punto de tratarlos en un bloque temático estructurado en tres lecciones. El tema se considera tan importante que en el índice del libro de texto de cuarto grado figura a la par de etapas con duraciones mucho mayores como el México antiguo o el México virreinal. Esto mismo tiene efecto en la barra del tiempo al pie de las páginas donde se desarrollan las lecciones,<sup>238</sup> en cuya presentación se prefirió adoptar una

---

<sup>237</sup> David Brading, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Editorial Era, 1983, pp. 15-16.

<sup>238</sup> Los sucesos incluidos en la barra del tiempo son: Hidalgo inicia la Independencia y toma de la alhóndiga de Granaditas, septiembre de 1810; Morelos se une a la insurgencia y batalla del Monte de las Cruces, octubre de 1810; Hidalgo elimina la esclavitud, *El Despertador Americano*, vocero insurgente, diciembre de 1810; derrota insurgente en el Puente de Calderón, enero de 1811; ejecución de Hidalgo y Allende. Independencia de Venezuela, julio de 1811; Morelos sitiado en Cuautla, febrero de 1812; Constitución de Cádiz, septiembre de 1812; José María Morelos toma Acapulco, abril de 1813; Congreso de Chilpancingo, septiembre de 1813; Fernando VII, rey de España, desconoce la Constitución de Cádiz, marzo de 1814; Constitución de Apatzingán. Locomotora inventada en Inglaterra por George Stephenson, octubre de 1814; derrota definitiva de Napoleón en Waterloo, Bélgica, junio de 1815; prisión y muerte de José María Morelos, noviembre-

escala temporal mensual, no anual, como en el resto de los bloques temáticos, a excepción del dedicado a la Revolución Mexicana.

Los antecedentes y causas que llevaron a los habitantes de la Nueva España a separarse de España obligan a romper los límites cronológicos trazados para el proceso de Independencia.<sup>239</sup> Cabe señalar, asimismo, que en los libros de texto se intercalan breves lecturas, cuya amplitud oscila entre una cuartilla o menos, en las cuales se profundiza sobre asuntos históricos estrechamente relacionados con el tema de la lección particular.<sup>240</sup> En el conjunto de dichas lecturas se percibe un desarreglo cronológico. Es posible atribuir el desorden temporal al formato editorial que lleva a colocar varias de las lecturas al final de cada lección, pero parece que eso no es una regla, pues algunas se intercalan en función de su relación con el texto principal. En todo caso parece posible cambiar

---

diciembre de 1815; *El Periquillo sarniento*, novela de José Joaquín Fernández de Lizardi, mayo de 1816; Vicente Guerrero continúa la lucha en el sur. Juan Ruiz de Apodaca, 61° virrey, septiembre de 1816; prisión y muerte de Francisco Javier Mina, octubre de 1817; un temblor destruye Colima, mayo de 1818; Estados Unidos compra a España la Florida, abril de 1819; Fernando VII es obligado a aceptar la Constitución de Cádiz. Abolición de la Inquisición, marzo de 1820; conspiración de la Profesa, junio de 1820; abrazo de Acatempan entre Iturbide y Guerrero. Plan de Iguala, febrero de 1821; Tratados de Córdoba. Llegada de Juan O'Donohú, 63° virrey, agosto de 1821; entrada del Ejército Trigarante a la capital. Junta Provisional Gubernativa, septiembre de 1821. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 85-107.

<sup>239</sup> En recuadros complementarios al texto se describen brevemente tres circunstancias del contexto internacional, situadas en el tiempo, que impulsaron la emancipación de la Nueva España: la Revolución Industrial de finales del siglo XVIII y principios del XIX, la independencia de los Estados Unidos en 1776 y la Revolución Francesa que estalló en 1789 bajo la influencia de pensadores ilustrados, cuyas ideas durante el siglo XIX terminarían por imponerse como sustento de todo régimen político moderno. Un antecedente más directo de la guerra de independencia fue la invasión napoleónica a España en 1808, que provocó el debilitamiento económico y militar del imperio español y una difusión más amplia de las ideas liberales. *Ibid.*, pp. 85, 87, 88.

<sup>240</sup> En el bloque de la Independencia algunas de las lecturas que se introducen son las siguientes: la pequeña descripción que hace Alexander von Humboldt (1769-1859) de la enseñanza de las artes en la Academia de San Carlos; parte del informe sobre la población de la Nueva España enviado al rey en 1799 por el obispo de Michoacán, Antonio de San Miguel (1726-1804); fragmentos del contenido del escrito "Sentimientos de la Nación" que presentó Morelos en septiembre de 1814 ante el congreso; fragmento del diario de Juan Nepomuceno Rosains, secretario de Morelos, quien el miércoles 7 de abril de 1813 escribió sobre la llegada al campamento insurgente en Acapulco de Manuela Medina, india natural de Taxco, mujer a quien se le dio el título de capitana por levantar una compañía y haber actuado en siete acciones de guerra; segmento de la proclama del cura Hidalgo a la "Nación Americana", o sea México, en 1810; el curioso relato de Enrique de Olavarría y Ferrari (1844-1918) sobre la forma como se reutilizaba en el campo insurgente la metralla del enemigo realista durante el sitio de Cuautla en febrero de 1812; una compacta biografía de Fray Servando Teresa de Mier, calificado como indomable; la narración de Lorenzo de Zavala (1799-1836) del momento en que Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide se entrevistaron en Acatempan, en el sur.; la entrada del Ejército Trigarante en evocación de un viejo soldado entrevistado por el poeta Juan de Dios Peza (1852-1910). Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 86, 90-91, 96, 97, 98, 99, 102, 104-105, 106-107; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 11, 14, 15, 16, 17, 20, 24.

su localización sin contravenir el formato de los libros, a fin de que observen un orden cronológico más riguroso.

A partir de este tema, los mapas insertos en los libros de texto de cuarto y sexto grados incluyen básicamente la misma información y representación histórico-geográfica, pero cambian algunos de los personajes y sucesos del pasado mexicano, cuyas imágenes se incorporan a los planos cartográficos. En determinados casos quizá sea conveniente que los profesores hagan notar a los niños cierta información contenida en los mapas, a fin de que la relacionen con la explicación de los textos. Asimismo, para facilitar el aprendizaje de la historia es viable que los alumnos realicen actividades específicas con los mapas, de tal forma que no pasen inadvertidos algunos detalles.<sup>241</sup>

Desde de este bloque la geografía juega un papel accesorio en el estudio de la historia. Más que factor que influye en el curso de los sucesos pasados constituye sólo el escenario donde se desarrollan las acciones humanas, en su mayoría bélicas.

En los libros de texto de historia de 1994 el proceso de este segmento de la historia patria se inicia, a la manera tradicional, señalando las denominadas causas del movimiento: las consecuencias económicas, políticas e ideológicas de dos Revoluciones europeas, la Industrial y la Francesa, y de la Independencia de las colonias inglesas del norte de América. A esos ingredientes “externos” se conectan los “internos”, tales como la represión y la creciente desigualdad social provocadas por la aplicación de las Reformas Borbónicas en la Nueva España, la insatisfacción del grupo de los criollos y el padecimiento de la población de intensas sequías en el campo.<sup>242</sup>

---

<sup>241</sup> Por ejemplo, en el mapa del libro de sexto grado *Campañas insurgentes 1810-1821*, aparece una sección amplificada del territorio mexicano, en la que se inscribe la imprescindible referencia de la actual división política, dentro de la cual se representan con diferentes colores las zonas donde se concentraron las principales acciones de armas y otros acontecimientos históricos realizados por los contingentes encabezados por Hidalgo, Morelos, Mina y Guerrero. Desde el punto de vista de su contenido, la información plasmada en el mapa parece excesiva y, en cuanto a su interpretación, es factible deducir de la representación histórico-cartográfica la idea de que la Independencia de México fue un proceso sin rupturas, identificado por completo con las campañas insurgentes, como si éstas constituyeran por sí mismas la causa suficiente de la autonomía política del país. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 15.

<sup>242</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 87-88; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 7-9.



Al presentar el proceso de independencia en su fase inicial, no se menciona en los libros de texto la descapitalización del virreinato generada por la aplicación de nuevos impuestos, préstamos forzosos e incautaciones. Tal fue el caso de la Real Cédula de Consolidación de Vales de 1804 que, al afectar los caudales de la Iglesia, privó de inversiones a las actividades productivas, particularmente a la agricultura.<sup>243</sup> En cambio, se señalan, aunque sólo a nivel de enunciados, los terribles ciclos de crisis agrícola de finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuyos efectos, no explícitos en los libros de texto, de carestía, hambrunas, migraciones e incremento de criminalidad, empujaron a grandes sectores de la población a enrolarse en los ejércitos de uno u otro bando.

En los libros de texto se estima que la invasión napoleónica a España precipita el movimiento insurgente. Las lealtades novohispanas se dividen frente a la intrusión francesa. Unos conspiran, otros reprimen y encarcelan, por diferencias aparentemente insustanciales: desobedecer a los franceses autogobernándose mientras volvía el rey (criollos) u obedecer al gobierno español organizado para oponerse a Napoleón (peninsulares). Al ser descubierta la conspiración que se reunía en Querétaro, se dice que Hidalgo y Allende adelantan la fecha de la rebelión. La imagen del relato del “grito de Dolores” es puntual y mantiene tintes convencionales. El relato de las campañas insurgentes de Hidalgo, Morelos, Mina y Guerrero, así como los continuos avatares que las acompañaron, ocupan la mayor parte de las lecciones dedicadas a la Independencia. Pero se observa, no obstante, que sus repercusiones no fueron decisivas en el resultado final del proceso, en su consumación.<sup>244</sup>

En los libros de texto de 1994 el panteón de héroes de la Independencia se nutre de figuras que, a juzgar por la importancia decisiva que la interpretación confiere a sus acciones como sujetos dentro del relato histórico, pueden ser colocadas en diferentes categorías. Miguel Hidalgo, José María Morelos, Fray Servando Teresa de Mier y Javier Mina son protagonistas de primera línea.

---

<sup>243</sup> Romeo Flores Caballero, *La contrarrevolución en la independencia. Los españoles en la vida política, social y económica de México (1804-1838)*, México, El Colegio de México, 1969, p. 29.

<sup>244</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 89-96; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 10-15.

Ignacio Allende, doña Josefa Ortiz de Domínguez, Juan José Martínez (*el Pípila*), Narciso Mendoza (*el Niño Artillero*), Manuela Medina, capitana de Morelos, se hallan en un plano secundario, porque su intervención cobra sentido en virtud de los objetivos de las campañas de los héroes epónimos. Dentro del relato hay otra categoría donde se observa a Nicolás Bravo, cuya ejemplar clemencia se hace ostensible al liberar a trescientos soldados realistas que iban a ser sacrificados en represalia por la ejecución de su padre, y a Vicente Guerrero, no sólo por ser fiel continuador del movimiento insurgente y participante activo en la consumación de la Independencia, sino también por su célebre respuesta “La patria es primero” al indulto ofrecido por el virrey en boca de su padre, ilustrativa de una inusitada escala de valores.<sup>245</sup>

Entre los personajes más encumbrados dentro de la narrativa de los libros de texto, Hidalgo sigue ejerciendo la paternidad de la nación dictaminada por la historiografía liberal, y proyecta la imagen de un hombre de ideas avanzadas, emprendedor, querido en la región, que ejerció un liderazgo rebasado por la reacción popular.<sup>246</sup> De Morelos se ponen de relieve dos atributos sintetizados en sendos títulos: *Rayo del Sur*, por su capacidad militar para levantar un ejército no muy numeroso pero bien organizado para sumar resonantes triunfos; y *Siervo de la Nación*, por su enorme aportación de entender la Independencia como oportunidad para forjar una nación con leyes emanadas de un congreso preocupado por la soberanía política y la moderación de la opulencia y la indigencia en la sociedad.<sup>247</sup> Fray Servando es ejemplo de indomable personalidad al servicio de la causa de la nación: redacta sermones incendiarios, lleva una vida aventura en el destierro, se fuga siete veces de diferentes prisiones, escribe artículos, convence a Mina de abrir un frente armado en el virreinato y firma la Constitución de 1824 como diputado.<sup>248</sup> El proceder de Mina instala el

---

<sup>245</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 97, 105; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 19, 23.

<sup>246</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 89; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 10.

<sup>247</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 94-97; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 14-15.

<sup>248</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 102; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 20.

ideal de someter la monarquía española a la Constitución de Cádiz, por encima de filiaciones nacionales o regionales. De ahí resulta que la batalla por independizar a la Nueva España fuera parte de la ofensiva contra el despotismo monárquico. Pero la fatalidad y las armas realistas pusieron coto temporal a los planes del caudillo navarro. La lucha de Mina en pro de la Independencia que lo condujo al suplicio, y algunos detalles de su trágica muerte revelados en la lectura de un texto de Martín Luis Guzmán, lo ubican en el panteón de héroes de la nación mexicana en sentido análogo al de un mártir cristiano.<sup>249</sup>

Un aspecto que merecería ser más enfatizado del movimiento insurgente, fue su incontrolable carga popular, producto de la alianza del bajo clero con su feligresía. En el curso cambiante de la sociedad colonial había aparecido la población que propiamente había de llamarse mexicana. Durante los tres siglos de dominación española los grupos mestizos y los pueblos indios no participaron en movimientos políticos de dimensión nacional; esto es, sus insurrecciones pocas veces rebasaron el nivel local o regional. Por eso, cuando por primera vez el “pueblo” incursionó en una rebelión política de amplias proporciones, como cuando se unió a la insurgencia dirigida por Hidalgo y Morelos, su embate provocó un efecto traumático en la memoria de otros sectores sociales. De esta forma, el primer movimiento popular que sacudió a la Nueva España y al continente, según lo ha descrito Luis Villoro, desbordó los proyectos del grupo criollo e impuso demandas sociales que asumieron los caudillos insurgentes, tales como restitución de la tierra usurpada, abolición de la esclavitud y del régimen de castas, supresión del tributo e igualdad de derechos.<sup>250</sup>

En forma paralela al movimiento insurgente se despliega otro proceso donde tienen cabida las exigencias y peticiones de los 17 diputados representantes de la Nueva España en las Cortes de Cádiz, la expulsión de los franceses en 1814, la lucha por transformar la monarquía absoluta en constitucional y las consecuencias del reconocimiento por breve tiempo de la Constitución de Cádiz por Fernando VII. La consumación de la Independencia

---

<sup>249</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 26-27.

<sup>250</sup> Luis Villoro, *El proceso ideológico de la Revolución de Independencia*, México, UNAM, 1981, pp. 77-87.

termina explicándose en los libros de texto de 1994 considerando la afectación de intereses de españoles y criollos por la fugaz aplicación del estatuto gaditano, la debilidad del gobierno virreinal sin apoyo de los habitantes y el deseo de paz al cabo de diez años de lucha, ruina y atropellos por parte de realistas e insurgentes.<sup>251</sup>

Los sujetos activos del proceso de consumación de la independencia son las instituciones de las Cortes y la Constitución de Cádiz, el grupo insurgente que resistió al mando de Vicente Guerrero, los españoles y criollos ricos representados por Agustín de Iturbide, así como el Ejército Trigarante y un viejo soldado cuya voz, recogida por el poeta Juan de Dios Peza en una lectura del libro de texto, narra las emociones del día del triunfo al desfilarse con el Batallón del Sur por las calles de la ciudad de México.<sup>252</sup> En la propuesta de historia patria de 1994, Iturbide es un personaje fluctuante: reivindica la autonomía de la nación pero su ambición lo pierde y traiciona el ideal republicano. Es un antagonista, igual que Félix María Calleja, al combatir la insurgencia; pero, luego se reivindica con el Plan de Iguala (tres garantías que teñirán los colores patrios) cuya fórmula política reconcilia a los adversarios (el abrazo de Acatempan), gana el apoyo del último virrey (Tratados de Córdoba firmados por Juan O'Donojú) y consuma la Independencia. Pero al final, de acuerdo con la visión imperante en el material didáctico, comete triple error: acepta la corona imperial, disuelve el congreso y desembarca por Soto la Marina, acto que le costó la vida.<sup>253</sup>

Los libros de texto muestran la consumación de la Independencia como resultado de una intervención oportunista de los sectores peninsular y criollo afectados en sus intereses por la Constitución de Cádiz, y por el hartazgo generado en el transcurso de diez años de lucha intestina. Sin embargo, el sentido discursivo orientado a construir para la nación una vocación libertaria, impide inferir con claridad el fracaso militar, y por ende político y programático, del

---

<sup>251</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 100-106; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 18-26.

<sup>252</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 106-107; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 24.

<sup>253</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 104-105, 111; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 28-29, 30.

movimiento encabezado por Hidalgo y Morelos, o el uso dado por las elites conservadoras a los restos de la insurgencia a fin de exhibir aparente unidad y fraternidad. Asimismo, la historia de consumo escolar, cuyos fines la apartan del tono crítico, tampoco alude al proyecto ideológico de independencia que demandó la reincorporación de aspectos centrales de la batería simbólica del patriotismo criollo: guadalupanismo, negación del pasado colonial, hispanofobia y exaltación del mundo indígena.<sup>254</sup>

**De la Independencia a la Reforma.** Bajo este título se agrupan lecciones cuyo desarrollo sigue una progresión cronológica que a veces experimenta retrocesos y paralelismos.<sup>255</sup> Asimismo, se da cabida a una temporalidad de duración media al establecer una periodización en cuatro etapas del movimiento de Reforma: 1) la primera reforma encabezada por Valentín Gómez Farías, de 1833, reiterada en 1847, 2) la segunda reforma, que consta de las leyes Lerdo, Juárez e Iglesias, 3) la Constitución de 1857, en la que triunfaron los liberales moderados, 4) las leyes de guerra o de Reforma, de contenido liberal radical.<sup>256</sup> Además se integra en una última lección el tema de la Intervención y el Segundo Imperio.<sup>257</sup>

---

<sup>254</sup> Al respecto autores como Héctor Aguilar Camín y Luis Villoro afirman que la consumación de la independencia de México, a diferencia de otras colonias españolas de América, se asumió bajo la útil y ficticia premisa de la existencia de una nación indígena previa a la conquista hispana. Ante los grupos indígenas y mestizos este supuesto daría legitimidad a los subsecuentes gobiernos, puesto que la Independencia podía presentarse como reparación de las injusticias de la conquista y continuidad de un proceso histórico truncado. Al urdirse en el imaginario criollo la idea de un sombrío pasado virreinal, se quiso erigir la nación sobre cimientos autóctonos y se abrió paso al surgimiento de los apelativos de México y los mexicanos en sustitución de los de América Septentrional y los americanos. Véase: Héctor Aguilar Camín, *La invención de México. Notas sobre nacionalismo e identidad nacional*, en *Subversiones silenciosas*, México, Editorial Aguilar. Nuevo Siglo, 1993, p.p. 22-26; Luis Villoro, *op. cit.*, pp. 169-170.

<sup>255</sup> Por ejemplo, la lección “Los primeros años de Independencia” comprende un periodo que corre desde la instalación en 1821 de la Junta Provisional de Gobierno que redactó el acta de Independencia hasta la guerra con los Estados Unidos, 1846-1847. La siguiente, titulada “Las leyes de Reforma”, retrocede en el tiempo unos catorce años para situar el periodo de más intensa actividad política de Antonio López de Santa Anna, de 1833 a 1835, y de ahí prolongar el contenido histórico hasta la Guerra de los Tres Años, o de Reforma, entre 1858 y 1861. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 111-124.

<sup>256</sup> *Ibid.*, pp. 122-123.

<sup>257</sup> La tercera lección correspondiente a este bloque “La Intervención y el Segundo Imperio”, inicia manifestando los grandes problemas económicos del país que obligaron al presidente Juárez a expedir en “1862” el decreto de suspensión de pagos de la deuda contraída con España, Francia e Inglaterra. El límite cronológico fijado para la lección es el mes de junio de 1867, al verificarse el fusilamiento de Maximiliano, Miramón y Mejía. Cabe señalar la imprecisión cronológica en que se incurre al situar el decreto de moratoria en 1862 y no en 1861. Véase por ejemplo: *Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México*,

En la barra del tiempo, que vuelve a la escala anual, aparece la ubicación temporal de algunos de los acontecimientos estimados más relevantes del periodo acotado en el bloque temático.<sup>258</sup> Destaca en ella el mayor suministro de información al enunciar acontecimientos y procesos históricos, y la aportación de datos del campo de la ciencia y cultura acaecidos en diversos lugares del mundo a fin de que se les relacione temporalmente con los sucesos del periodo en México.

Trazar tiempos paralelos es un recurso narrativo común cuando se trata de integrar procesos históricos de distinta índole o cuando, para una mejor comprensión, se requiere evocar hechos o situaciones anteriores a las que se relatan de una época determinada. Al finalizar la lección referente al Segundo Imperio, se aborda en un apartado el tema de la sociedad mexicana, para lo cual su descripción se remonta a los primeros años después de la independencia.

---

México, Editorial Porrúa, 1986, p. 1529; Lilia Díaz, *El liberalismo militante*, en: *Historia General de México*, tomo III, México, El Colegio de México, 1977, p. 120.

<sup>258</sup> Los sucesos que figuran en la barra del tiempo son los siguientes: Agustín de Iturbide, emperador de México. Centroamérica se une a México, 1822; Plan de Casa Mata de Santa Anna. Separación de Centroamérica y México, 1823; fusilamiento de Iturbide. Constitución de 1824. México es una república federal. Guadalupe Victoria, primer presidente, 1824; Pedro Sainz Baranda desaloja los españoles de San Juan de Ulúa. Chiapas se une a México, 1824; motín de La Acordada, en favor de Vicente Guerrero. Independencia de Uruguay, 1828; invasión española dirigida por Isidro Barradas, 1829; comienza a funcionar el primer ferrocarril en Inglaterra, 1830; fusilamiento de Vicente Guerrero. *Antigüedades de México* por Edward Kingsborough, 1831; guerra entre Texas y México. Victorias mexicanas en Texas y El Álamo. Derrota de Santa Anna en San Jacinto, 1836; Anastasio Bustamante, presidente por segunda vez. El telégrafo, inventado en los Estados Unidos por Samuel Morse, 1837; Guerra de los Pasteles con Francia. Ocupación francesa de Veracruz, 1838; Louis Daguerre inventa la fotografía en Francia, 1839; anexión de Texas a los Estados Unidos, 1845; guerra con los Estados Unidos. Primera operación con anestesia en Estados Unidos, por William Morton, 1846; batallas de La Angostura, Cerro Gordo, Padierna, Churubusco, Molino del Rey y Chapultepec. Guerra de Castas en Yucatán. Toma de la ciudad de México, 1847; Tratado de Guadalupe Hidalgo. México pierde la mitad de su territorio, 1848; *Historia de Méjico*, de Lucas Alamán, 1849; Santa Anna vende La Mesilla a los Estados Unidos, 1853; Plan de Ayutla, contra Santa Anna. Francisco González Bocanegra escribe la letra del Himno Nacional y Jaime Nunó, la música, 1854; 5 de febrero: Constitución Política Federal y Plan de Tacubaya, 1857; Benito Juárez, presidente constitucional. Félix María Zuloaga, presidente de los conservadores. Comienza la guerra de Reforma, 1858; Leyes de Reforma. Charles Darwin publica en Inglaterra *El origen de las especies*, 1859; victoria liberal en Calpulalpan, 1860; España, Inglaterra y Francia envían tropas a México. Guerra de Secesión de los Estados Unidos, 1861-1865, 1861; Convenios de La Soledad: las tropas españolas e inglesas se retiran, Intervención francesa en México. 5 de mayo: gran victoria mexicana en Puebla, 1862; Maximiliano y Carlota, emperadores de México, 1864; Juárez en Paso del Norte. *Astucia*, novela de Luis G. Inclán, 1865; las tropas francesas empiezan a retirarse de México, 1866; los republicanos toman Puebla y Querétaro. Fusilamiento de Maximiliano, Mejía y Miramón. 15 de julio, triunfo de la República. Periódico *El Correo de México* de Ignacio Ramírez, 1867. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 111-133.

Luego se puntualizan algunos de los cambios y rasgos más importantes de las costumbres y de la vida cultural de los mexicanos hasta la época de la Reforma.<sup>259</sup>

En el bloque temático “De la Independencia a la Reforma” se ubican varios procesos económicos, políticos y sociales en su escenario geográfico. Aunque en la narrativa histórica se incluyen descripciones y localizaciones geográficas, hay especial cuidado en apoyar el conocimiento de tres guerras (la de 1847, la de Reforma y la provocada por la Intervención francesa), situando las principales batallas en el espacio territorial mexicano. Cabe indicar que no hay apropiada correspondencia entre la información contenida en los mapas donde se plasman las batallas y la descripción textual de los acontecimientos.<sup>260</sup>

La propuesta interpretativa de los libros de texto de 1994 respecto del tema discurre preferentemente acerca de acontecimientos políticos que impusieron o desalojaron diferentes ensayos de gobierno y su correspondiente organización constitucional de Estado: el fugaz Imperio de Iturbide, la República Federal

---

<sup>259</sup> Otro ejemplo de paralelismo temporal se encuentra en dos lecturas independientes, “Juárez cuenta cómo llegó a la escuela” y “La fuerza del derecho”, dedicadas a referir las vicisitudes recorridas por alguien que ni siquiera hablaba la lengua española para aprender a leer y escribir en castellano, así como la biografía de un político ejemplar por su apego a las leyes mexicanas y por mantener en pie el gobierno constitucional. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 125, 130; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 52-53.

<sup>260</sup> En tal sentido hubiera sido deseable una mayor correspondencia entre la lectura del mapa *La guerra con los Estados Unidos, 1846-1847* y la narración de los acontecimientos. Así se captaría mejor la atención de los alumnos y se estudiaría la guerra más en su conjunto, sin casi reducirla a la campaña de la parte central o a la toma del castillo de Chapultepec. Debajo de dicha representación cartográfica se muestra la *Batalla de Chapultepec*, panorámica obra realizada por Carlos Nebel en el siglo XIX en que se capta un momento dramático de la lucha. *Ibid.*, p. 37. La localización geográfica de las principales batallas de la guerra de Reforma tampoco tiene plena correspondencia con el texto del libro de cuarto grado, que se concentra en referir los motivos que condujeron al conflicto, la forzada coexistencia de dos presidentes, el traslado del gobierno de Juárez por el norte del país, la promulgación de las Leyes de Reforma y el retorno triunfante del liberalismo a la capital en enero de 1861. En la base de la representación cartográfica está emplazada una figura de mujer de presencia decimonónica, símbolo de la Constitución de 1857, cuya imagen hace alusión al motivo que detonó el conflicto. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 121, 123-122. En el mapa referente a la intervención francesa, como en los dos anteriores, los acontecimientos situados en su entorno geográfico no corresponden plenamente a los narrados en el texto. Por ejemplo, en el contenido informativo del texto no se menciona nada acerca de la estrategia francesa de ocupación del territorio mexicano, prolíficamente señalada en el mapa, limitándose a destacar el sitio de Puebla, que culminó con la toma de la ciudad el 19 de mayo de 1863, y la derrota última del proyecto imperial debido, según se expresa, a que Napoleón III retiró de México sus tropas presionado por el gobierno de Estados Unidos. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 47-49.

apoyada en la Constitución de 1824, ambas descritas en términos formales, y la República Central sustentada en las Siete Leyes.<sup>261</sup>

En los libros de texto se promueve el criterio interpretativo de que, en las décadas posteriores a la Independencia, el desorden y la ingobernabilidad constantes del proceso histórico vivido emanaban de dos factores básicos: la bancarrota económica y el profundo desacuerdo entre los mexicanos acerca de la organización del Estado. Esta reducción causal, debida en parte a la necesidad pedagógica de presentar un contenido histórico sintéticos, accesible a la comprensión de los estudiantes de educación primaria, deja al margen otras explicaciones generalmente aceptadas en el terreno historiográfico.<sup>262</sup>

La propuesta discursiva da cuenta de los años posteriores a la independencia refiriendo cómo la entidad colectiva “México” se hizo república,<sup>263</sup> la actuación de los “primeros presidentes” y las vicisitudes de un sujeto conceptual: la reforma liberal de 1833. En el confuso escenario político de la época, los grupos

---

<sup>261</sup> Pese a que se indica que en los años posteriores a la Independencia hubo enormes dificultades económicas a consecuencia de los años de guerra, la concentración de una población de siete millones de habitantes en el centro de un vasto territorio de cuatro millones de kilómetros cuadrados y la privación de capitales para reactivar las actividades productivas y el comercio, la idea más importante planteada en la narración es la falta de entendimiento y acuerdo que se dice cundió entre los “mexicanos”, lo que originó desorganización política, debilidad permanente de los gobiernos y frecuentes guerras intestinas. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 111-114; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 30-35.

<sup>262</sup> Por ejemplo, las fuerzas políticas que favorecieron la implantación de la república federal vieron en ella una barrera contra el centralismo de la ciudad de México y la posibilidad de salvaguardar intereses regionales y de participar políticamente en los nuevos gobiernos. Una vez rota la unidad política y territorial del virreinato, y desintegrada la élite que gobernaba la colonia, descollaron gran número de poderosos caciques regionales gracias al mando de contingentes armados, a la práctica de algún tipo de clientelismo con la población más pobre o a la alianza concertada con políticos fuertes en el ámbito local o nacional. Enrique Krauze, *Siglo de caudillos. Biografía política de México*, México, Tusquets editores, 1995, pp. 120-121. Los gobiernos federales no sólo intentaron trasplantar al país principios del liberalismo inglés y francés, según se expresa en la lectura de los libros de texto, sino también adaptaron nociones del ideario del liberalismo español y continuaron la política de modernización y secularización iniciada por los Borbones. En virtud de tal programa agudizaron la confrontación con los estamentos corporativos, representados por la Iglesia, el ejército y las comunidades indígenas, e imposibilitaron la construcción de un Estado fuerte deseable. El ideal de fundar la autoridad en instituciones republicanas y principios constitucionales fue nulificado por el creciente poder del ejército, cuyos jefes se encumbraron hasta convertirse en la fuerza decisoria de las contiendas políticas durante la primera mitad del siglo XIX. Charles A. Hale, *El liberalismo mexicano en la época de Mora (1821-1853)*, México, Siglo veintiuno editores, 1978, p. 145.

<sup>263</sup> La república diseñada por el congreso y plasmada en la Constitución de 1824, en tanto atributo formal de la nación, se define pedagógicamente en relación con el proyecto alerno imperial o monárquico (organización provincial bajo un poder centralizado que resolvería todos los problemas), y con la noción de estados soberanos, organismo de resolución de asuntos propios, unidos para obedecer una constitución y un gobierno federal en cuestiones que afectaran al conjunto.



sociales y el choque de intereses cobran importancia; pero, al final la interpretación otorga mérito o culpa a individuos cuyo impulso define los acontecimientos.<sup>264</sup> La llamada primera reforma liberal tiene sentido histórico como antecedente de la reforma juarista. Sus principales y fallidos promotores, Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora, de quienes se incluye una breve biografía, delinean un rostro político liberal deseable para el país: igualdad ante la ley, soberanía del “pueblo” que nombra a sus representantes y separación del poder de la Iglesia y del Estado. Los conceptos de “república” y “reforma” introducidos como si fueran esencias políticas en el cuerpo de la nación mexicana, seguirán manifestándose a través del tiempo no tanto como realidades más o menos acabadas sino como proyectos a realizar continuamente actualizados.

Bajo tan adversas circunstancias planteadas a la nación independiente se entiende la dificultad de mantener la paz interna, y más aún la de afrontar la separación de Texas y las “agresiones” extranjeras patentes en la Guerra de los Pasteles (1838) y la guerra con los Estados Unidos (1847). De este último conflicto los libros de texto subrayan dos consecuencias: una desastrosa, la pérdida de extensísimos territorios, y otra reconfortante, el sentir como nunca la necesidad de unión entre los mexicanos.<sup>265</sup> A consecuencia de la presión experimentada en la polémica de 1992 sobre la historia patria, los Niños Héroes volvieron a ser incluidos en el escenario de la misma. Pero su restitución en los libros de texto de 1994 fue cautelosa al transformarlos, al margen de la discusión acerca de la existencia documental de los personajes, en símbolos o figuras de la memoria de la defensa del país. A falta de victorias en el terreno militar, los autores llaman a los alumnos a venerar el heroísmo y sacrificio del general Pedro María Anaya, del

---

<sup>264</sup> Los actores colectivos puestos en la escena narrativa son: la Junta Provisional de Gobierno, España, los países europeos, el Congreso, México, Provincias de Centroamérica, Congreso de Panamá, españoles, ejército, clero, comerciantes europeos y estadounidenses, criollos ricos, logias masónicas, gente de clase media, gobierno español, partido reformista, Iglesia, Estado, liberales, conservadores y bandidos que devienen en personajes de novela. Los individuos referidos son: Iturbide, Pío Marcha, Antonio López de Santa Anna, Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero, Nicolás Bravo, Manuel Mier y Terán, Anastasio Bustamante, Francisco Picaluga, Joel R. Poinsett, Simón Bolívar, Isidro Barradas, Valentín Gómez Farías, José María Luis Mora y Lucas Alamán. También se identifican dos sujetos conceptuales: la Constitución de 1824 y la “primera reforma liberal”. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.* pp. 110-114; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 30-35.

<sup>265</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*; p. 116; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 38.

coronel Santiago Felipe Xicoténcatl, de los seis jóvenes cadetes del Colegio Militar, que tienen nombre y apellido, y del ejército mexicano que sin armas ni dinero suficientes enfrentaron a los norteamericanos en 1847.<sup>266</sup>

El material educativo comentado agota el sentido narrativo de la historia en la exaltación de las virtudes cívicas, no profundiza en la comprensión de un pasado difícil de asimilar. La Guerra del 47 no se estudia en una dimensión más amplia, que abarque información relativa a las características y condiciones históricas norteamericanas. Para entonces, se sabe que Estados Unidos contaban con una población de veinte millones de habitantes, tres veces superior a la de México; mantenía una economía en crecimiento sobre la base plena de relaciones capitalistas de producción; disponía de un ejército más numeroso y mejor pertrechado que el de su vecino del sur; el Estado-nación era una realidad y confería la necesaria adhesión de los grupos sociales a los proyectos políticos. Además, algunos líderes y pensadores estadounidenses sostenían la mentalidad expansionista del llamado Destino Manifiesto.<sup>267</sup> Según este breve recuento, México tenía, antes del conflicto, sólo débiles posibilidades de éxito. La guerra fue inevitable y su resultado previsible.

En el desarrollo de los acontecimientos referentes a las intervenciones extranjeras, al conferir preeminencia a los factores internos sobre los externos la narración de los acontecimientos en los libros de texto deja sentir que las derrotas internacionales fueron promovidas por fallas o defectos de los “malos” mexicanos y, aunque no exonera de responsabilidad a los “agresores”, el tono de las frases empleadas no fomenta odios procelosos hacia norteamericanos ni franceses.<sup>268</sup> Del texto incluido de Guillermo Prieto, donde presenta una romántica visión de la batalla de Chapultepec, puede inferirse que la visión humanizada del bosque

---

<sup>266</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*; pp. 116-117; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 36-38.

<sup>267</sup> Antonio Gómez Nashiki, “El parteaguas de 1847 y la enseñanza de la historia. Entrevista con Josefina Zoraida Vázquez”, en: *Educación 2001*, México, núm. 10, marzo de 1996, pp. 40-41.

<sup>268</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 114-117; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 35-38.

milenario “pisoteado” y “ultrajado”, también atenúa el impacto de la derrota anunciada por la desunión propia y el arrollador peso de la fuerza invasora.<sup>269</sup>

El discurso escolar referente a la primera mitad del siglo XIX reserva un lugar a Lucas Alamán, a quien se le exalta como conservador patriota, pues aunque se asevera que fue un monárquico convencido y atacó la libertad de cultos, también se pondera de él haber sido impulsor de la recuperación económica de México, defensor de sus derechos de soberanía en los territorios del norte y notable historiador.<sup>270</sup> Mientras a Alamán se le mira como un personaje cuyos méritos de actuación superan su “desviación” conservadora, Antonio López de Santa Anna encarna en el relato al protagonista cuyos defectos y errores apabullan sus cualidades y aciertos.<sup>271</sup> Si bien en los textos de 1994, los yerros históricos de Santa Anna son insuperables, su figura sigue siendo rentable desde el punto de vista interpretativo para justificar los desastres ocurridos durante el periodo, exculpar a liberales y conservadores de su participación en los males de la nación, así como para evadir explicaciones concernientes a las relaciones dentro de la estructura social de la época.

La exposición del periodo de Reforma requiere poner en escena a los consabidos partidos políticos, antagónicos en identidad y proyectos de Estado. El relato histórico, en apego a las convenciones históricas, coloca la lucha entre liberales y conservadores como eje del proceso. La labor legislativa en pro de la modernización de las estructuras económicas, políticas y sociales del país, se muestra como *casus belli* al colocar al país en la disyuntiva de un gobierno liberal o conservador. El dilema fue desahogado y resuelto por la vía de la guerra de los

---

<sup>269</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 117.

<sup>270</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 38.

<sup>271</sup> En la lectura “Padierna”, incluida en el libro de texto de sexto grado, Guillermo Prieto narra cómo ante la descomedida negativa de Santa Anna de auxiliar a las tropas mexicanas que hubieran enfrentado con buenas posibilidades de éxito a las norteamericanas muy cerca de Coyoacán, el general Gabriel Valencia gritó, “perdido en tempestades de ira: ¡Traidor! Nos han vendido, nos entregan para que nos despedacen y acaben con la patria...” En el texto se indica, además, que Santa Anna era “vanidoso, juerguista, inconstante; pero al mismo tiempo era astuto, capaz de organizar ejércitos con poco dinero y valiente en el combate. Nunca fue un buen gobernante, pero sabía dominar la situación y hacerse querer de la gente”. Se dice asimismo que Santa Anna convirtió su último gobierno en dictadura al imponer su ya impopular voluntad, suprimir los derechos y libertades individuales, vender a los Estados Unidos el territorio de La Mesilla, cobrar impuestos sobre coches, ventanas y perros, dedicarse a asistir a bailes y peleas de gallos, y autonombrarse *Alteza Serenísima*. *Ibid.*, pp. 40-41, 44.

Tres Años, o de Reforma (1858-1860). Los autores de los libros de texto muestran fervor por la causa liberal triunfante y vuelven a repasar las cuatro etapas del movimiento de Reforma como si fueran los pasos de un destino forjado.<sup>272</sup>

Los libros de texto fomentan una visión primaria del tema. Al referir sólo un conjunto de elementos formales del programa liberal, como factor que desencadena una guerra en la cual triunfan los promotores del cambio, no se incorporan al menos sucintamente importantes cuestiones como el origen de la larga tradición, que llega hasta nuestros días, de lucha de las comunidades indígenas por la tenencia de la tierra.<sup>273</sup>

El relato de la Intervención Francesa cumple con los cánones de manufactura de toda historia patria: festejar los triunfos y excusar las derrotas. Por un lado celebra que el 5 de mayo de 1862, en la batalla de Puebla contra los franceses, “las armas mexicanas se hayan cubierto de gloria”; por otro, justifica la entrega, en marzo de 1863, de la misma plaza a los enemigos por haberse agotado los alimentos y las municiones, tras dos meses de resistencia heroica de la ciudad. De acuerdo con los libros de texto, la victoria del “juarismo” sobre las fuerzas combinadas de Maximiliano y los conservadores fue facilitada, más no determinada, por el retiro de las tropas de Napoleón III de México, debido a la presión ejercida por los Estados Unidos. La mínima atención prestada al Segundo Imperio, que más parece un medio para referir la lucha librada por el gobierno de

---

<sup>272</sup> La primera y antecedente etapa de Valentín Gómez Farías en 1833, reiterada en 1847; la segunda, consistente en las leyes Lerdo, Juárez e Iglesias; la Constitución de 1857, descrita como un triunfo de los liberales moderados; y las Leyes de Reforma, cuyo radical contenido liberal fue dictado al fragor de la guerra. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 46.

<sup>273</sup> Asimismo, en los libros de texto de 1994 hay dos aspectos que apenas se mencionan y no se examinan al menos en sus rasgos básicos: la expropiación de bienes de la Iglesia y la desincorporación de las propiedades comunales indígenas, tareas ambas impuestas por el gobierno liberal durante la Reforma. Las condiciones de inestabilidad política y social y el deterioro del erario estatal llevaron al aumento de la deuda externa y a la tentativa de nivelar el déficit público con recursos procedentes de la venta de los bienes incautados a la Iglesia. Los efectos de esta acción reformadora no fueron los esperados, pues en vez de formarse una clase de medianos y pequeños propietarios se creó inseguridad en la propiedad, la tierra perdió su valor y se fomentó el latifundismo. Jan Bazant, *Los bienes de la Iglesia en México (1856-1887). Aspectos económicos y sociales de la revolución liberal*, México, El Colegio de México, 1984, pp. 312-316. Asimismo, al despojar de sus protecciones jurídicas y meter al mercado las tierras comunales, los liberales tropezaron con la férrea resistencia de los pueblos indígenas que soportaron el asalto y presiones sobre sus propiedades. Enrique Florescano, *El nuevo pasado mexicano, op. cit.*, pp. 56-57.

Juárez contra la intervención extranjera, reafirma la adhesión de los autores de los libros de texto a la historiografía liberal.<sup>274</sup>

Dentro de la narrativa del periodo, los sujetos individuales y colectivos,<sup>275</sup> son actores más o menos accesorios en el escenario histórico donde brilla con luz potente la figura de Benito Juárez. A juzgar por el número de lecturas fuera del texto principal dedicadas a preconizar sus méritos y el tono apologético utilizado en la descripción de sus acciones, se diría que la propuesta de historia patria de 1994 lo reivindica como héroe máximo nacional.<sup>276</sup> Para elevarlo a esa categoría la historia escolar desoye naturalmente algunos juicios troquelados por la historiografía profesional, a los que hace eco enfático el conservadurismo actual, que pone en la cuenta Juárez, por ser fuentes de suspicacia, la firma del tratado McLane-Ocampo y la solícita protección norteamericana a su persona en Veracruz y Paso del Norte, su apego al poder durante 14 años, la falta de apoyo explícito a la causa indígena y la tiesa figura de “levita sudada”, bronce que oculta al hombre de carne y hueso. Por el contrario, los libros de texto reconocen en Juárez a un rotundo triunfador sobre el racismo, las escasísimas oportunidades educativas, el clero, los conservadores, los intervencionistas y los imperialistas. Además, encomian su imagen de gran arquitecto del Estado moderno en México: promotor del laicismo como principio social y la consecuente separación de la Iglesia de los asuntos estatales; defensor de las instituciones republicanas y de la soberanía popular en circunstancias adversas; autor del apotegma “el respeto al

---

<sup>274</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 128; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 49.

<sup>275</sup> Los individuos aludidos son: Benito Juárez, Melchor Ocampo, Miguel Lerdo de Tejada, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez, Ignacio Comonfort, José María Iglesias, Félix María Zuloaga, Ignacio Zaragoza, Napoleón III, Conde de Lorencez, Maximiliano de Habsburgo, Carlota Amalia, Jesús González Ortega, Mariano Escobedo, Ramón Corona, Porfirio Díaz, Tomás Mejía, Miguel Miramón, Francisco González Bocanegra, Jaime Nunó, Luis G. Inclán, Manuel Payno e Ignacio Manuel Altamirano. Los actores colectivos introducidos en la narrativa son: el congreso, liberales y conservadores, tropas mexicanas, batallones de indios zacapoaxtlas, Iglesia, gobiernos liberales y conservadores, Francia, España, Inglaterra, gobierno de Juárez, soldados extranjeros, tropas francesas, la sociedad, comerciantes, mineros, viajeros europeos, artistas y estudiosos. También se identificaron algunos sujetos conceptuales: el movimiento de Reforma, las Leyes Juárez, Lerdo e Iglesias, y la Constitución de 1857. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 118-133, Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 42-53.

<sup>276</sup> Las lecturas incluidas en los libros de cuarto y sexto grados son: “Juárez cuenta como llegó a la escuela”, “Pensamiento de Juárez”, “Libertad de cultos”, “La fuerza del derecho” y “Respeto al derecho”. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 122, 124-125, 130, 132-133; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 43, 51, 52-53.

derecho ajeno” que hoy cabe precisarlo no sólo en el sentido dado por propietarios y gobernantes sino también por asalariados, mujeres, niños, desempleados, indígenas, minorías religiosas y sexuales; y visionario de “la paz” derivada del respeto efectivo al derecho de todos, no sólo de algunos.

Una vez cerrada la lección que exalta la lucha por la soberanía nacional con el fusilamiento de Maximiliano, se abre un paréntesis en el proceso histórico político, preeminente en los libros de texto, para mostrar algunos rasgos del desarrollo de la sociedad mexicana, desde los años posteriores a la Independencia hasta el triunfo liberal de 1867.<sup>277</sup>

**La consolidación del Estado mexicano.** La única lección que compone este bloque temático, denominada “El Porfiriato”, empieza mencionando el júbilo con que en la capital de México se recibió a Juárez el 15 de julio de 1867 y concluye en 1908 al acercarse el fin de la dictadura porfirista. Sorprende el espacio dado, por lo breve, al Porfiriato. Además, se observa que la llamada República Restaurada (1867-1876), portadora del último gobierno de Juárez y del de Sebastián Lerdo de Tejada, se estudia de forma muy escueta, como si fuera parte del Porfiriato, ubicado cronológicamente entre 1876 y 1911.<sup>278</sup>

La correlación de diferentes tiempos también es visible en el desarrollo de este tema. Así, en el apartado “La paz porfirista” se traza una línea temporal de la etapa respecto del componente político, la cual se interrumpe para culminar al final de la lección con el tema “La dictadura porfirista”. En cambio, en los apartados “La prosperidad porfirista” y “Sociedad y cultura” se exponen por separado panoramas sobre los aspectos económicos y sociales durante todo el periodo delimitado.<sup>279</sup>

---

<sup>277</sup> La información proporcionada al respecto considera, por ejemplo, la transformación operada en las costumbres, modas y gustos al terminar el aislamiento mantenido por las autoridades españolas en sus dominios novohispanos, el transcurrir de la vida de la mayor parte de los mexicanos en pequeños poblados rurales, las revueltas militares, los bandoleros y las epidemias que alteraban la paz, el interés por el estudio de la historia al concluir la Independencia y, más aún, después de la guerra con Estados Unidos, la composición del himno nacional, y la labor de artistas y estudiosos empeñados en crear una cultura nacional que exaltara la patria, la familia, los paisajes y las costumbres de México. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 128, 131; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 50.

<sup>278</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 134-141; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 54-65.

<sup>279</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 136, 138, 140.

En este bloque temático del libro de cuarto año, última lección referente al siglo XIX en el de sexto, cambia el relato histórico centrado en desastres bélicos por escenarios más promisorios, generadores de una imagen de progreso económico que, más adelante, sería cuestionada e interrumpida por sus resultados políticos y sociales. El componente geográfico, que permite hacer más comprensible el escenario histórico de la época, se concentra principal, pero no exclusivamente, en los logros obtenidos en materia económica.<sup>280</sup>

La correspondencia entre los contenidos informativos del texto y del mapa respecto del tema, en los libros de texto de cuarto y sexto grados, tampoco parece ser la mejor. La persistente falta de concordancia entre la información suministrada en los textos y la plasmada en los mapas corre el riesgo de dejar no pocos cabos sueltos que se abonen al aprendizaje de una historia patria estrecha.<sup>281</sup>

Llama la atención la diferente denominación de este bloque temático respecto de la que se usa para titular la única lección que lo compone. El contraste entre ambos apelativos parece señalar la tentativa de apreciar las dos caras de una misma moneda: la largamente deseada consolidación del Estado-nación mexicano conseguida por un régimen autoritario y dictatorial denominado comúnmente, con cierta inflexión despectiva, Porfiriato.

Se incluye a manera de preámbulo, en escasos tres párrafos de la lección, el tema de la República Restaurada.<sup>282</sup> Una presentación del periodo mejor balanceada admitiría, al menos con igual apresuramiento, que fue también una

---

<sup>280</sup> Esto se ilustra en el mapa que lleva por título *El Porfiriato 1876-1910*, en cuya base se despliega la fotografía de un ferrocarril porfiriano tomada en 1910. La arboleda de un bosque y la cumbre nevada del Popocatepetl sirven de fondo a la evocativa locomotora, símbolo del Porfiriato, con marcha veloz rumbo al progreso y la represión, según el contenido de la lección histórica. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 55.

<sup>281</sup> Es particularmente notable la falta de relación en cuanto a las “insurrecciones” durante el porfiriato, pues únicamente es posible hallar en el texto alusiones a las huelgas de Cananea y Río Blanco. En tanto que en el mapa se localizan además las guerras de castas y del yaqui, así como las rebeliones suscitadas en Tomochic, Chihuahua y en el puerto de Veracruz. *Idem*.

<sup>282</sup> La fugaz imagen del último periodo presidencial del “Benemérito” y del de Sebastián Lerdo de Tejada (ambos de 1867 a 1876), se descubre como una época de proyectos frustrados, excepto en lo educativo. Se habla de los planes de rehacer la agricultura y la industria, construir ferrocarriles y poblar extensas regiones deshabitadas, que no pudieron realizarse por falta de dinero, rebeliones indígenas, inseguridad de los caminos y alzamientos militares. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 135-136; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 54.

década de congreso independiente y ejecutivo restringido, de prensa libre, de matizada democracia proyectada por los liberales triunfadores, hecha a la medida de camarillas políticas y militares.

La paz porfirista se mira inicialmente como producto del asalto a la presidencia del general Porfirio Díaz. Frente a un pueblo cansado de revueltas e inseguridad y el reclamo de seguridad para atraer inversiones extranjeras, se asegura que Díaz impuso la paz con mano dura.<sup>283</sup> No obstante, en los libros de texto se procura equilibrar la negativa interpretación política del Porfiriato ponderando la realización de tareas de modernización económica, social y cultural.<sup>284</sup>

Los libros de texto de 1994 aprueban la gestión porfirista en el terreno económico y cultural, pero sus cuentas históricas siguen mostrando un saldo negativo al revisar la cuestión social. Aunque México tuvo un crecimiento económico nunca visto, se dice que el desarrollo favoreció a pocos mexicanos y a los inversionistas extranjeros. Y la desaprobación se hace más pronunciada al señalarse la formación de latifundios, la desigualdad social, el despojo de sus

---

<sup>283</sup> Asimismo, se expresa que el general Porfirio Díaz procuró mejorar el funcionamiento del gobierno, aplicó el criterio de “poca política y mucha administración” y mantuvo el orden mediante un ejército y una policía que persiguió a bandoleros y aplastó todo intento de rebelión. Pero, al paso del tiempo, la virtud se convirtió en defecto. La dictadura del general Díaz constituyó el primer sistema político de alcance nacional: se reeligió varias veces como presidente, intervino en decisiones de gobernadores y autoridades locales, aprobaba o desechaba iniciativas de diputados y senadores, y no permitió ninguna confrontación de ideas ni de opiniones. El creciente descontento por la extensión de la miseria y los muchos años en el poder de Díaz hicieron cada vez más difícil mantener el orden. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 136, 140; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 54, 56, 60-61.

<sup>284</sup> Se puntualiza que el gobierno porfirista puso orden en las finanzas, cobró impuestos, llegó a pagar las deudas públicas, lo cual se dice que permitió el progreso de la agricultura, el comercio, la minería y la industria; además, insertó al país dentro del mercado mundial y lo comunicó internamente por medio del correo, el telégrafo y, muy especialmente, el ferrocarril. Con el tendido de líneas férreas, subraya el texto, aumentó la circulación de productos entre distintas regiones de México y sirvieron como vehículo de control político y militar. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 136, 138; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 56-58. También, se ponderan algunos factores positivos acerca de la vida social y la cultura, entre los cuales se aprecian la mayor rapidez y comodidad de los viajes y la llegada a tiempo de los mensajes gracias al uso del ferrocarril y el telégrafo, la ampliación de la educación pública, el surgimiento en las ciudades de una clase media compuesta por burócratas y profesionistas, la fundación de museos, academias y sociedades artísticas y científicas, la publicación de *México a través de los siglos* y *México y su evolución social*, obras que se atribuyen a sendos grupos de historiadores, la actividad de novelistas, poetas y músicos, y la formación en la ciudad de México del “Ateneo de la Juventud” descrito como un conjunto de brillantes y estudiosos muchachos que buscaron la libertad y nuevos caminos para el pensamiento y la creación artística. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 138-139; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 58-60.



tierras sufrido por los indígenas, y la sujeción por medio de deudas (tienda de raya) del trabajo campesino en las haciendas.<sup>285</sup> Asimismo, la debacle del régimen dictatorial no se atribuye, según se desprende de la interpretación del texto, exclusivamente a la creciente desigualdad y al clima de injusticia que se vivía, sino a lo que se considera “el problema más grave”: la cancelación de oportunidades para quienes deseaban participar en la política.

La diferencia entre la imagen del Porfiriato forjada en las anteriores generaciones de libros de texto gratuitos de historia y la presentada en la versión de 1994, radica en que mientras en aquéllas la forma de gobierno y el progreso económico atribuidos al régimen de Díaz resultan inadmisibles por ser contrarios a la democracia, al nacionalismo y a la justicia social, en ésta los méritos porfirianos (la consolidación del Estado-nación mexicano, el desarrollo económico alcanzado y los frutos en materia social y cultural) equilibran sin lograr revertir por completo la semblanza negativa configurada por el elemento dictatorial y las inequidades ostensibles en la sociedad de la época.

El discurso histórico del periodo da cabida a la actuación de grupos sociales y de individuos, pero éstos últimos, a excepción de Juárez, Sebastián Lerdo de Tejada y, naturalmente, Porfirio Díaz, apenas son mencionados según el campo de actividad donde se les ubica.<sup>286</sup> En la lección se vuelve a identificar un sujeto conceptual, “Las plantaciones de caña de Morelos y Guerrero”, con la aparente función ideológica de ocultar a determinados individuos o a los terratenientes en su conjunto, cuya acción se dirigió a despojar de sus tierras a pequeños

---

<sup>285</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 138. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 57-58.

<sup>286</sup> De Juárez se dice que regresó victorioso a la ciudad de México el 15 de julio de 1867, logró que la república no desapareciera nunca y consolidó el Estado mexicano. De Sebastián Lerdo de Tejada se indica que sabía que el país necesitaba impulsar su economía y que en 1873 inauguró la primera línea de ferrocarril. Otros individuos a los que sólo se les menciona son: Juan N. Méndez, Manuel González, Justo Sierra, José María Velasco, Saturnino Herrán, José Guadalupe Posada, Juventino Rosas, Ricardo Castro, Felipe Villanueva, Federico Gamboa, Ángel del Campo, Manuel Gutiérrez Nájera, Manuel José Othón, Salvador Díaz Mirón, Amado Nervo, Alfonso Reyes, Martín Luis Guzmán, Antonio Caso, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña y James Creelman. Los grupos sociales identificados son: pueblos indígenas, bandoleros, jefes militares, el pueblo mexicano, policías y soldados, los opositores, periodistas, extranjeros, propietarios, pobres, peones, viajeros, clase media, profesionales, empleados públicos, empresarios, muchedumbre, élite política, grupos de historiadores, músicos, novelistas y el “Ateneo de la Juventud”. Otros sujetos conceptuales señalados son: Estado mexicano y Porfiriato. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 134-141; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 54-63.

campesinos y forzarlos a trabajar como peones, en algunas regiones, bajo condiciones prácticamente de esclavitud.<sup>287</sup>

La figura de Porfirio Díaz recorre toda la época como héroe de una paz impuesta con mucha administración, poca política y, sobre todo, con mano dura contra bandoleros y contra todo intento de oposición, la cual fue condición de un inequitativo progreso material y de una mayor integración nacional. El personaje que da nombre al régimen Porfirista, sinónimo de dictadura en la historia mexicana, protagoniza un relato político persistente que, desde una perspectiva histórica crítica, la Revolución Mexicana no interrumpirá sino perfeccionará bajo el régimen priísta: no deja ningún poder a gobernadores ni a autoridades locales; diputados y senadores aprueban todas sus iniciativas, la opinión pública debía estarle siempre agradecida y no permite ninguna confrontación de ideas o de opiniones. De acuerdo con la narración, el Porfiriato fue incapaz de detener la “idea de cambio” debido a la intensificación de la política represiva a partir de 1906 y al error de cálculo del octogenario dictador de reelegirse después de anunciar en una entrevista su retirada del poder.<sup>288</sup>

En relación con las lecciones previas, el Porfiriato no representa tanto una ruptura sino continuidad e intensificación del proceso histórico iniciado en la Independencia y continuado en la Reforma y la República Restaurada, en cuanto lucha por suprimir estatutos particulares y sustituir valores tradicionales heredados de la colonia por los de una sociedad laica. Tal interpretación está muy aproximada a la planteada por François-Xavier Guerra, según la cual el Porfiriato antes que vislumbrarse como una especie de “antiguo régimen”, debe entenderse como un periodo ascendente respecto del anterior y antecedente del siguiente, en el cual el grupo dominante cumplió tareas de modernización por la doble vía del autoritarismo y del compromiso con la sociedad tradicional mexicana.<sup>289</sup>

---

<sup>287</sup> La información incluida en un pequeño recuadro al pie de una ilustración que muestra a unos trabajadores cañeros, señala textualmente: “Las plantaciones de caña de Morelos y Guerrero crecieron a costa de las tierras de pequeños campesinos que se vieron forzados a trabajar como peones. En la península de Yucatán y Valle Nacional, Oaxaca, los peones eran prácticamente esclavos, por el trato que les daban”. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 139.

<sup>288</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 56, 61.

<sup>289</sup> Véase: François-Xavier Guerra, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Tomo I, México, FCE, 1988, pp. 228-235.

**La Revolución Mexicana.** El bloque que desarrolla este tema se compone de dos lecciones relativas al movimiento maderista y al constitucionalista,<sup>290</sup> y la barra del tiempo del libro de cuarto grado consigna acontecimientos según una escala cronológica mensual.<sup>291</sup> Varios de los sucesos enunciados en la barra del tiempo, como la creación de la Universidad Nacional de México, el Plan de Guadalupe, la defensa de Veracruz contra tropas norteamericanas, la realización de investigaciones en Teotihuacan por Manuel Gamio, la toma de Torreón por las fuerzas de Villa, la exhibición de la gran película muda mexicana *La banda del automóvil gris*, y Adolfo de la Huerta, presidente, no son objeto de comentario en alguno de los elementos didácticos de las lecciones referentes al estudio de la Revolución Mexicana.

En cuanto al manejo del tiempo, se observa un relato histórico lineal y de menor densidad en cuanto al cúmulo de datos proporcionados. Esta última tendencia ya se advertía desde la lección dedicada al estudio del Porfiriato. En el relato del texto principal no se observan secuencias temporales paralelas, pero sí algunos huecos en el encadenamiento de los procesos. Las imágenes y recuadros

---

<sup>290</sup> El primero de ellos refiere cómo la rebelión encabezada por Francisco I. Madero dio inicio a la Revolución Mexicana, arrojó del poder al dictador oaxaqueño, colocó en la presidencia a su caudillo y concluyó en febrero de 1913 debido al golpe de Estado conocido como la Decena Trágica. El movimiento constitucionalista se sitúa cronológicamente entre marzo de 1913, cuando Venustiano Carranza desconoce a Victoriano Huerta y se inicia el proceso para desalojarlo del poder, y febrero de 1917, al promulgarse la nueva constitución. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 143-147, 150-155; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 66-77.

<sup>291</sup> Los acontecimientos señalados en la barra del tiempo son los siguientes: creación de la Universidad Nacional de México, mayo 1910; Madero inicia la Revolución. Mueren Aquiles y Máximo Serdán en Puebla, noviembre 1910; batalla de Ciudad Juárez. Renuncia de Porfirio Díaz, mayo 1911; Francisco I. Madero, presidente electo, octubre 1911; Plan de Ayala, de Emiliano Zapata, noviembre 1911; sublevación de Pascual Orozco, contra Madero, marzo 1912; en su primer viaje, se hunde el trasatlántico *Titanic*, abril 1912; Decena Trágica. Victoriano Huerta, presidente. Asesinato de Madero y Pino Suárez, febrero 1913; Plan de Guadalupe, de Venustiano Carranza, marzo 1913; defensa de Veracruz contra tropas norteamericanas. Villa toma Torreón, abril 1914; Villa toma Zacatecas, junio 1914; Victoriano Huerta abandona el país. Comienza la Primera Guerra Mundial, julio 1914; Convención de Aguascalientes, octubre 1914; ejércitos de Zapata y Villa en la capital, diciembre 1914; Álvaro Obregón derrota a Francisco Villa en Celaya, julio 1915; Venustiano Carranza y Álvaro Obregón ocupan la capital, noviembre 1915; Francisco Villa ataca Columbus en los Estados Unidos. Persecución de Villa por tropas norteamericanas en México, marzo 1916; el día 5, se promulga la constitución (aún vigente), febrero 1917; Venustiano Carranza, presidente constitucional, abril 1917; Manuel Gamio realiza investigaciones en Teotihuacan, febrero 1918; termina la primera Guerra mundial, noviembre 1918; asesinato de Emiliano Zapata, abril 1919; “La banda del automóvil gris”, gran película muda mexicana, noviembre 1919; Plan de Agua Prieta, abril 1920; asesinato de Venustiano Carranza. Adolfo de la Huerta, presidente, mayo 1920; Álvaro Obregón, presidente, diciembre 1920. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 143-157.

intercalados con información adicional, así como las lecturas, en número cada vez menor si se compara con las insertadas en otros bloques, no logran enmendar la dificultad. Por ejemplo, apenas se insinúan o son inexistentes las referencias a los gobiernos de Victoriano Huerta, y de Venustiano Carranza, a la rebelión armada en el sureste y a las transformaciones sociales y culturales experimentadas durante la revolución.

En este tema se vuelve a privilegiar la ubicación en el escenario geográfico de acontecimientos referentes a la política y a las acciones bélicas. La narración histórica promueve la localización en el espacio de un buen número de sucesos inscritos en los movimientos maderista, floresmagonista, constitucionalista, convencionista y al zapatista. Pero, en la representación cartográfica, la falta de actividad registrada en algunas entidades del país puede suscitar la impresión de que estuvieron al margen de la contienda revolucionaria.<sup>292</sup>

Las etapas del proceso de la Revolución Mexicana, señaladas en el texto, no se manifiestan con claridad en la representación geográfica de los sucesos históricos. Por ese motivo se dificulta representar el triunfo de alguna de las facciones beligerantes en las batallas. Además, persiste el problema de la correspondencia, pero en este caso, a la inversa de los anteriores, la información textual es más abundante en datos que la desprendida de la glosa de los mapas. Por ejemplo, los contenidos acerca del movimiento floresmagonista, presentes en el texto, se omiten en el plano geográfico. Aunque resulta comprensible la enorme dificultad de situar en un solo mapa los sucesos del complejo proceso de la Revolución, es innegable que tal inconveniente deriva de la rigidez del formato editorial que impide la inclusión de más de un mapa por cada bloque o lección.

Los libros de texto emprenden la descripción del proceso revolucionario señalando la incapacidad final del gobierno de Porfirio Díaz para contener la presión de una nueva generación de jóvenes de clase media, impedida de participar en la vida política del país porque los puestos de gobierno estaban

---

<sup>292</sup> Por ejemplo no aparece actividad registrada en los mapas *La Revolución Mexicana, 1910-1920*, en Baja California, Sinaloa, Colima, Jalisco, Nuevo León, Oaxaca, ni en ningún estado del sureste mexicano. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 152; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 72.

ocupados por hombres del régimen más viejos que ellos. Sin apartarse de las convenciones históricas el relato muestra el camino ascendente del maderismo.<sup>293</sup>

Se observa en los libros de texto el papel preponderante de factores políticos y de la personalidad de Francisco I. Madero en los inicios de la Revolución Mexicana. Con ello se apartan del juicio común de estimar la grave situación de miseria, desigualdad y opresión sociales, constantes de todo el proceso histórico mexicano, como condición decisiva del estallido del conflicto. Al no colocarse la injusticia social como principal motivo detonante del movimiento revolucionario queda abierta la interpretación para ubicarlo en las grietas de la estructura política de dominación abiertas durante los últimos años del Porfiriato.

Del maderismo hecho gobierno, que se asegura prefirió el cambio paulatino apegado a la legalidad, el texto sólo señala el enfrentamiento contra orozquistas y zapatistas, aliados de la víspera, y la resistencia de las compañías extranjeras que no querían perder sus privilegios. Del golpe de Estado contra el gobierno maderista, la Decena Trágica,<sup>294</sup> los libros de texto deploran más la designación de Victoriano Huerta como jefe militar de la ciudad y responsable de acabar con la asonada, en la que él mismo participaba, que el papel jugado por los intereses de las compañías extranjeras, salvaguardados muy activamente por la diplomacia norteamericana.<sup>295</sup>

---

<sup>293</sup> El maderismo primero se manifestó como partido contendiente en las elecciones de 1910, y después de la contumaz reelección de Díaz, se transformó en fuerza opositora. De esta transformación sólo se dice que la experiencia los convenció de que no había otra manera de lograr el cambio de gobernante. Madero y sus seguidores lanzaron el Plan de San Luis, del cual se recalca la promesa de devolver las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas y el llamado al pueblo para levantarse en armas el 20 de noviembre de 1910. La rebelión armada maderista, que tiene nombres y lugares en la narración, cumplió su cometido con la firma de la paz y el destierro de Porfirio Díaz. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 143-144; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 66-68.

<sup>294</sup> La Decena Trágica, ocurrida en febrero de 1913, es vista como los diez días de enorme confusión en los que antiguos militares porfiristas, al mando de una porción del ejército, se enfrentaron contra otra leal al presidente. Su conocido resultado, calificado de indignante, fue el asesinato del presidente Madero y del vicepresidente Pino Suárez, y las maquinaciones de Victoriano Huerta para asumir legalmente la presidencia. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 144-147; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 68-71.

<sup>295</sup> En particular, respecto del que aparentemente se muestra tan enigmático como infortunado nombramiento de Victoriano Huerta, de quien Madero sabía lo poco confiable que era, Javier Garcíadiego ha sugerido que detrás de esta decisión se encontraba el deseo de no enemistarse aún más con el ejército federal a consecuencia de un nombramiento violatorio de la Ordenanza. Véase: Javier Garcíadiego Dantan, "El Estado moderno y la Revolución Mexicana (1910-1920)", en Varios autores, *Evolución del Estado Mexicano, Reestructuración 1910-1940*, tomo II, México, Ediciones El Caballito, 1986, p. 56.

La actuación de los sujetos individuales en la narración histórica, en tanto conductores de grupos sociales, marcan la pauta en la construcción del significado de los acontecimientos.<sup>296</sup> La imagen de Madero proyectada en los libros de texto es muy positiva. De acuerdo con el sentido discursivo, aparece como un hombre que abandona las comodidades de la clase alta, se muestra hondamente preocupado por los problemas nacionales, entra en contacto con las clases bajas y en poco tiempo obtiene de ellas su empuje para enfrentar a la dictadura. Su creencia en el juego democrático y su insistencia en la aplicación efectiva de las leyes, unidas a su audacia como dirigente revolucionario, lo llevaron a la presidencia de la república en medio de una popularidad tan grande como las esperanzas de cambio que despertó. La frustración de las expectativas de transformación revolucionaria hizo que muchos de sus correligionarios lo abandonaran contribuyendo así a su caída. La actuación de Madero en la presidencia merma el perfil del prócer, porque al leer entre líneas el desenlace de la Decena Trágica no se sabe qué pierde al hombre político: su apego a la legalidad y al cambio gradual o la ingenuidad e incapacidad para advertir el peso del régimen porfirista y la malicia de Victoriano Huerta. Pero al final, la tragedia que envuelve todo asesinato, concede un sitio destacado en el panteón de héroes de la esta etapa de la Revolución Mexicana no sólo a Madero y al vicepresidente Pino Suárez, sino también a los Flores Magón como opositores radicales a la dictadura, a los hermanos Serdán en tanto mártires iniciadores del movimiento y al senador chiapaneco Belisario Domínguez, enaltecida víctima del huertismo.<sup>297</sup>

---

<sup>296</sup> En la fase maderista de la Revolución Mexicana, entre los sujetos históricos individuales se cuenta a: Porfirio Díaz, Francisco I. Madero, Ricardo, Jesús y Enrique Flores Magón, Toribio Ortega, la familia Serdán, Pascual Orozco, Francisco León de la Barra, José María Pino Suárez, Emiliano Zapata, Francisco Villa, Victoriano Huerta, Henry Lane Wilson, Bernardo Reyes, Félix Díaz, Manuel Mondragón, Belisario Domínguez y José Vasconcelos. Los conjuntos sociales indicados son: el pueblo, generación de jóvenes (maestros, médicos, abogados, ingenieros, agricultores, industriales), hombres más viejos (gobernantes, hacendados, empresarios), mexicanos, Partido Liberal Mexicano, policías, soldados, gente del norte descontenta, campesinos de Morelos, ejército porfirista, maderistas, extranjeros muy ricos, obreros, compañías extranjeras, gente armada, orozquistas, militares, civiles, soldados de Huerta, pueblos arrasados, indios, blancos, raza vencida, humildes y explotadores. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 142-149; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 66-71.

<sup>297</sup> En los libros de texto se insertan imágenes fotográficas e información acerca de Aquiles y Máximo Serdán, así como de Ricardo Flores Magón y de Belisario Domínguez. Felipe Garrido (coordinador editorial),

La revolución constitucionalista, así llamada en los libros de texto, aparece como la lucha encabezada por Venustiano Carranza para hacer respetar la constitución y derrocar a un hombre: Victoriano Huerta. La ausencia de referencias acerca del régimen huertista<sup>298</sup> induce a pensar en la gestación de un formidable movimiento dirigido a restaurar un orden constitucional roto por un individuo que pese a todo guardó las apariencias legales. Hay que suponer que Huerta fue respaldado únicamente por los militares porfiristas verdugos del maderismo y por el gobierno de los Estados Unidos, el cual, se informa, muy pronto no sólo le retiró su apoyo y reconocimiento sino envió tropas para ocupar Veracruz. Del ejército constitucionalista, en contraste, se describe su composición, sus esperanzas, sus deficiencias, las preocupaciones de su principal jefe por salvaguardar la soberanía nacional y su avance con paso firme desde el noroeste y el norte hasta aniquilar a las tropas federales en Guadalajara, Torreón y Zacatecas, y ocupar finalmente la ciudad de México.<sup>299</sup>

La siguiente parte del proceso se concibe esencialmente como lucha entre dos bandos irreconciliables: carrancistas contra villistas y zapatistas. Esta situación condujo al fracaso de la Soberana Convención Revolucionaria, donde los principales puntos de desacuerdo se dice que giraron en torno a los liderazgos del Primer Jefe y Villa, al curso que debía seguir el movimiento y a la adopción generalizada del programa zapatista. Los motivos explicitados en la narración para dar cuenta de la derrota villista en Celaya, en abril de 1915, y el consecuente hundimiento de la causa convencionista, son el talento militar de Álvaro Obregón y la conducción política de Carranza con estricto apego al significado de la unidad nacional, a la legalidad y al valor del nacionalismo. Ambos motivos, en todo caso,

---

*Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 144, 147, 148-149; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 67, 71.

<sup>298</sup> Dentro de una perspectiva más vinculante del proceso histórico, hubiera sido importante señalar en los libros de texto que el huertismo puede ser visto como la continuidad del Porfiriato pero, según expresión de Fernando Benítez, amputado de su hipocresía y de sus buenas maneras. En tal sentido, el triunfo de las fuerzas constitucionalistas sobre el régimen de Huerta representó el colapso del Estado porfirista, la desarticulación de su estructura de poder en el ámbito nacional y regional, el desmantelamiento de la red ferroviaria, la bancarrota de la economía y la desaparición del ejército federal. Fernando Benítez, *Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana, I. El Porfiriato*, México, FCE, 1983, pp. 164-167.

<sup>299</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 150-151; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 71.

remiten no a cuestiones sociales profundas sino a las prendas personales de los caudillos que condujeron al triunfo a la facción constitucionalista.<sup>300</sup>

A partir de la derrota del huertismo no se observa con claridad que la revolución, transformada en lucha de facciones, a las que no pudo unir los buenos oficios de la convención, planteó la búsqueda de fórmulas para edificar un nuevo orden político y social. Para entonces ya no era posible omitir las necesidades, intereses y aspiraciones de los sectores populares que habían participado en el proceso armado. El triunfo de los ejércitos constitucionalistas sobre los villistas y zapatistas, no se debió únicamente al mayor genio militar, apego a la ley y nacionalismo de sus conductores, como se propone en los libros de texto. Al colocarse las demandas sociales en el centro del conflicto, la lucha por el poder no tuvo por único escenario los campos de batalla. En el terreno paralelo de la contienda programática, el constitucionalismo, reacio en un principio a mezclar lo social y lo político, disputó con éxito a sus oponentes villistas y zapatistas la adhesión de campesinos y trabajadores haciendo suyas reivindicaciones sociales, en particular demandas agrarias.<sup>301</sup>

El viraje del constitucionalismo, que lo llevó a enarbolar banderas sociales, lo cual debió abonarse en los libros de texto a la explicación de su triunfo sobre las fuerzas de Villa y Zapata; dicho viraje también abrió cauce a la convocatoria de un Congreso Constituyente para transformar los acuerdos y compromisos con los sectores populares en lineamientos legales. En el material educativo de 1994 se describen, en términos sencillos pero solemnes, los contenidos de los artículos 3º, 27 y 123 de la Constitución de 1917.<sup>302</sup> Además, se pone de relieve que pese a haber sido reformada muchas veces para adaptarla a las circunstancias

---

<sup>300</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 151-154; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 71, 73-74.

<sup>301</sup> Arnaldo Córdova, *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Ediciones Era, 1982, pp. 194-214.

<sup>302</sup> Se expresa que en ella se incorporaron ideas de todos los grupos revolucionarios, se retomaron los derechos de los ciudadanos y los ideales democráticos y federales que contiene la de 1857 y, sobre todo, se reconocieron garantías sociales como la de huelga y de organización de los trabajadores, el derecho a la educación y el de la nación a regular la propiedad privada de acuerdo con el interés de la comunidad. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p.p. 154-155; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 74-75.



cambiantes de los tiempos, mantiene sus principios básicos que siguen normando la vida de México.

La redacción de los libros de texto parece dar a entender que la Constitución de 1917 mantuvo el espíritu liberal de la de 1857 y recogió positivamente las demandas sociales de campesinos y trabajadores, elevándolas a la categoría de leyes máximas del Estado emanado de la Revolución Mexicana. Otra lectura más atenta, por ejemplo, de las partes dedicadas a los derechos y libertades individuales o a la protección y estímulo de la propiedad privada, verificaría su apertura a los intereses de los sectores medios y altos de la sociedad. Entonces, cabe interpretar que si el grupo en el poder hacia 1917 aceptó codificar demandas radicales, esto pudo haber sido también, como lo sugiere Arnaldo Córdoba, porque intuyó que éstas no modificarían en lo fundamental la estructura clasista de la sociedad y porque ello permitiría adjudicarse un logro conciliador.<sup>303</sup>

La narrativa correspondiente a la llamada etapa constitucionalista confiere a los grupos sociales mayor fuerza como sujetos activos de los procesos históricos.<sup>304</sup> Cuando menos, se repara en que los soldados de los ejércitos revolucionarios esperaban lograr una situación más justa y que formaban una tropa poco disciplinada pero entusiasta en la cual a veces iban familias enteras. Pero la voluntad y personalidad atribuidas a los actores individuales siguen mostrándose decisivas en la comprensión de los acontecimientos, incluso ellos confieren distintivo nominal a los grupos armados: zapatistas, villistas, carrancistas y obregonistas.

En la propuesta de historia patria de 1994 la intensidad de la lucha por entregar la tierra a los campesinos convierte a Emiliano Zapata en símbolo de una

---

<sup>303</sup> Arnaldo Córdoba, *op. cit.*, p. 210.

<sup>304</sup> Los grupos sociales identificados como sujetos históricos son: ejército constitucionalista, tropas de la Convención de Aguascalientes, jefes, soldados, habitantes del puerto, revolucionarios, Ejército del Noroeste, División del Norte, Ejército Libertador del Sur, caudillos revolucionarios, representantes, convencionistas, villistas, zapatistas, carrancistas, gobierno de Estados Unidos, tropas extranjeras, pelones, federales y Congreso Constituyente de Querétaro. En contraste, son relativamente pocos los personajes y sujetos conceptuales: Venustiano Carranza, Álvaro Obregón, Francisco Villa, Emiliano Zapata, Victoriano Huerta, Woodrow Wilson, Eulalio Gutiérrez, Pablo González, Jesús Guajardo y el general norteamericano Pershing; así como la Constitución de 1917. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p.p. 150-157; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 71-77.

de las promesas más importantes de la revolución.<sup>305</sup> Es acertado remitir el simbolismo del caudillo del sur a una “promesa” agraria, no a un ejercicio inmediato de restitución de tierras a los trabajadores del campo. El asunto permite recordar el comentario de Enrique Semo en el sentido de que, a diferencia de las Revoluciones Francesa y Bolchevique que en el segundo año de acción liquidaron las grandes propiedades territoriales, y los gobiernos subsecuentes no tuvieron más remedio que legalizar la nueva situación, la Revolución Mexicana, pese a haber movilizadado grandes ejércitos campesinos, empezó a fraccionar las tierras de las haciendas para su distribución hasta los años treinta del siglo XX.<sup>306</sup>

La historia escolar traza la figura de Francisco Villa primero como caudillo regional asociado al movimiento maderista y, después, como pieza clave al frente de la División del Norte en la capitulación del huertismo. Su inclinación a realizar cambios sociales inmediatos pero no una vocación democrática para permitir la disidencia, lo colocó en posición antagónica frente a Carranza y Obregón quienes lo vencieron en el terreno militar y programático. Pero de la condición de héroe derrotado la imagen de Villa es levantada a alturas legendarias a partir de la reproducción de los versos de un corrido que narra la toma de Zacatecas, donde arrojo y bravura del combate se eclipsan ante el jactancioso grito dirigido al militar huertista Medina Barrón: “...se me hace que a mí me vienes guango como el pantalón”. Además, pareciera que detrás de la breve reseña del ataque dirigido por Villa a la población de Columbus, Nuevo México, y de su infructuosa persecución por territorio mexicano emprendida por soldados norteamericanos, se encuentra el tradicional deseo furtivo de ver en el Centauro del Norte a un emblemático vengador de agravios del pasado.<sup>307</sup>

La evocación de Venustiano Carranza sugiere la actuación de un firme pero prudente actor, nacionalista en extremo, apegado a la legalidad y a las vías diplomáticas en la resolución de problemas, cuya capacidad como estratega, unida a la de Obregón, pudo doblegar las fuerzas opositoras de los caudillos

---

<sup>305</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 152; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 74.

<sup>306</sup> Enrique Semo, “Glorificación de la derrota”, en *Nexos*, número 285, México, septiembre de 2001, p. 63.

<sup>307</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 155, 156-157; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 76-77.

populares. Las fórmulas narrativas ponderan su actuación como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, al lado de la del estadista reformador, no revolucionario, que convocó a un congreso para redactar una nueva constitución que sentara las bases de un Estado fuerte capaz de restituir el orden social roto en los años del conflicto armado. Vencedor de la reacción conservadora del huertismo y del radicalismo revolucionario de Villa y Zapata, lo extravió su obcecado interés por retener el poder y fue víctima del movimiento generado a raíz de la defección del prestigiado Álvaro Obregón, cuyo pragmatismo aconsejaba hacer mayores concesiones al ala radical para afianzar el apoyo de las masas. Su inmolación interrumpió su carrera político-militar pero le asignó un lugar en el panteón de próceres.<sup>308</sup>

Los libros de texto de 1994 refrendan la imagen de la Revolución Mexicana como un movimiento democrático y popular donde quienes se odiaron y mataron, quienes lucharon por distintos y hasta por opuestos objetivos sociales, terminan en un mismo rango póstumo aportando mayor o menor esfuerzo a un mismo triunfo, cuyo monumento formal, la Constitución de 1917, aún surte efectos organizativos en la sociedad presente.

**El México contemporáneo.** El último bloque temático comprende dos lecciones: a) la reconstrucción del país y b) la consolidación del México contemporáneo. La barra del tiempo del libro de cuarto grado muestra la particularidad de abarcar una cronología más amplia, de 1921 a 1988, que la definida para el desarrollo textual de los temas, comprendido entre 1920 y 1964. Por ese motivo es más amplia que las que acompañan los dos anteriores bloques temáticos; además, es una de las que más datos aportan por año registrado.<sup>309</sup>

---

<sup>308</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 150-152, 154-155; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 75.

<sup>309</sup> Los acontecimientos seleccionados para incluirlos en la barra del tiempo, son los siguientes: *Suave Patria*, poema de Ramón López Velarde. Creación de la Secretaría de Educación Pública, 1921; rebelión delahuertista. Asesinato de Francisco Villa. Primeras radiodifusoras comerciales, 1923; Plutarco Elías Calles, presidente, 1924; comienza la rebelión de los cristeros. El escocés John L. Baird inventa la televisión, 1926; reelección y asesinato de Álvaro Obregón. *El Águila y la serpiente*, novela de Martín Luis Guzmán. Emilio Portes Gil, presidente, 1928; fin de la rebelión cristera, 1929; Abelardo L. Rodríguez, presidente. Las sulfas, descubiertas en Alemania por Gerhard Domagk, 1932; fundación del Fondo de Cultura Económica. Terminación del Palacio de Bellas Artes. Lázaro Cárdenas, presidente, 1934; creación del Instituto

El relato histórico en las lecciones dedicadas al tema sigue siendo muy precipitado y se incluyen pocas lecturas complementarias. En el manejo del tiempo se vuelve a recurrir a paralelismos, sobre todo en el apartado “Del campo a la ciudad”, para dar cuenta de las transformaciones operadas en la sociedad (cambio de vida), la economía (crecimiento) y la cultura y las bellas artes. El relato apresurado y el adelgazamiento en la densidad informativa del texto principal se aprecian sobre todo en la forma como se define y explica cada época y periodo presidencial.<sup>310</sup>

Pese a que la información textual apela al conocimiento geográfico y del medio ambiente para una mejor comprensión de los procesos históricos, en este último tema, tanto en el libro de cuarto como en el de sexto, se advierte la

---

Politécnico Nacional. Culmina la nacionalización de los ferrocarriles iniciada en el Porfiriato, 1937; expropiación petrolera, 1938; se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Comienza la Segunda Guerra Mundial, 1939; Manuel Ávila Camacho, presidente, 1940; México entra en la Segunda Guerra Mundial, 1942; Estados Unidos lanza bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki. Fin de la Segunda Guerra Mundial. Fundación de la ONU, 1945; Miguel Alemán, presidente, 1946; primer canal de televisión en México, 1950; Adolfo Ruiz Cortines, presidente, 1952; la mujer mexicana con derecho a voto, 1953; se inaugura la Ciudad Universitaria (UNAM) en la Ciudad de México. Vacuna contra la poliomielitis de J.E. Salk, 1954; temblor en la ciudad de México. Cae el Ángel de la columna de la Independencia. Lanzamiento por Rusia del primer satélite, el *Sputnik*, 1957; Adolfo López Mateos, presidente, 1958; se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Fundación del ISSSTE, 1959; nacionalización de la industria eléctrica. Satélites *Tiros* para el estudio del clima, 1960; Estados Unidos devuelve a México el territorio de El Chamizal. Satélites *Telstar* de comunicaciones, 1962; primer trasplante de corazón por Christian Barnard, 1963; Gustavo Díaz Ordaz, presidente, 1964; Olimpiadas en México. Movimientos estudiantiles en México y en el mundo, 1968; inauguración del metro de la ciudad de México. El astronauta Neil Armstrong es el primer hombre en pisar la luna, 1969; Campeonato Mundial de Fútbol en México. Luis Echeverría Álvarez, presidente, 1970; José López Portillo, presidente. Nueva Basílica de Guadalupe. Devolución a México del corte de Ojinaga, en Chihuahua, 1976; los partidos Comunista Mexicano, Socialista de los Trabajadores y Demócrata Mexicano obtienen su registro, 1978; Miguel de la Madrid Hurtado, presidente. Erupción del volcán *El Chichón* en Chiapas, 1982; se colocan en órbita los satélites *Morelos I y II*. Gran sismo en la ciudad de México y en Guerrero, 1985; Carlos Salinas de Gortari, presidente, 1988. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 161-175.

<sup>310</sup> Por ejemplo, considérense los siguientes apartados: la revolución en la educación y las artes encabezada por José Vasconcelos y la rebelión delahuertista, el cuatrienio presidencial de Álvaro Obregón (1920-1924); la rebelión cristera y la creación del Partido Nacional Revolucionario, los cuatro años de gobierno de Plutarco Elías Calles y el Maximato (1924-1934); la nacionalización del petróleo, el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940); la Segunda Guerra Mundial, la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946); la expansión y modernización a un ritmo acelerado de las ciudades, el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952); el desarrollo estabilizador, los sexenios de Adolfo Ruiz Cortines y Adolfo López Mateos (1952-1964). Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 162-164, 168-173; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 80-87, 90-100.

ausencia de algún mapa que apoye la localización en el espacio de los acontecimientos históricos narrados.<sup>311</sup>

Se concede particular atención al asunto del desarrollo de la población mexicana en el siglo XX. En el libro de sexto grado se incluye una lección de página y media titulada *Población*, donde se expresa cómo la preocupación inicial de los gobiernos de México porque el país no estaba suficientemente poblado, cambió por otra que los llevó a aplicar políticas de planificación familiar para contener el perceptible aumento de la población.<sup>312</sup>

El último bloque de los libros de texto está dedicado a señalar en forma esquemática el desarrollo histórico del país, de 1917 a 1964, en sus dimensiones política, económica, social y cultural.<sup>313</sup> El corte abrupto, como fecha límite de los

---

<sup>311</sup> En particular se requiere del conocimiento geográfico y del medio ambiente para una mejor comprensión de los procesos históricos alusivos a la secuela de desastres heredados del movimiento armado revolucionario, perceptibles sobre todo en la economía y la población, al esfuerzo de reconstrucción material conducidos por los gobiernos postrevolucionarios, al significado en el siglo XX del petróleo y la necesidad de controlar tan importante recurso natural para beneficio de los mexicanos, al marco geopolítico de la Segunda Guerra Mundial en que se desarrolló el país durante la década de los cuarenta, y a las implicaciones de transitar de una sociedad rural a otra básicamente urbana. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 161-174; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 78-83, 90-100.

<sup>312</sup> Los datos de los censos que se ofrecen para explicar tal inquietud son: en 1900 vivían en el territorio mexicano trece millones y medio de personas y, en 1910, al comenzar la Revolución, poco más de quince millones; durante los diez años de guerra la población disminuyó debido a los muertos en combate y por las epidemias, a que muchos salieron del país y a que hubo menos nacimientos; para 1921 había en el país algo más de catorce millones de habitantes, menos de los que vivían a principios de la década de los noventa en la ciudad de México. Después, se dice, fue notorio que México empezaba a tener demasiados habitantes. Al decidirse la aplicación de medidas para fomentar la planificación familiar, en 1960, México tenía treinta y cinco millones de habitantes. Como al momento de elaborarse la primera edición del libro de texto de historia (1993-1994) sólo se disponía de los datos del censo de 1990, la lectura señala que para entonces el país contaba con 90 millones de habitantes, el promedio de hijos que tenía cada madre era de tres (en 1970, eran siete), y el promedio de vida de los mexicanos había ascendido a 70 años (en 1930 era de 37; en 1960, de 58). El optimismo perceptible en la lectura se matiza, no obstante, contemplando la realidad vivida por la población indígena, compuesta por nueve millones de mexicanos cuyas condiciones de vida, se subraya, eran malas por la carencia de trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 92-93.

<sup>313</sup> El proceso histórico del denominado México contemporáneo se divide en dos partes, que corresponden a otras tantas lecciones: “La reconstrucción del país” y “Del campo a la ciudad”. En la primera se plantea el triunfo de la rebelión de Agua Prieta sobre el gobierno de Carranza que abrió la compuerta a tres presidentes sonorenses: Adolfo de la Huerta, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles. Según se indica, en esos gobiernos se pone en marcha la reconstrucción del país, se verifica una revolución en la educación y las artes capitaneada por José Vasconcelos, se enfrentan las rebeliones armadas delahuertista (1923) y cristera (1926-1929), se crea en 1929 el PNR, y se viven los años del Maximato. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 161-164; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 78-83, 85. La lección “Del campo a la ciudad” integra contenidos de índole histórica y social. En primer lugar se plantea una semblanza positiva del gobierno de Lázaro Cárdenas, en el cual se pone de relieve haber asumido la nación el control sobre los recursos petroleros. Una compacta descripción de la Segunda Guerra Mundial sirve de referencia para considerar su influencia en el país durante la presidencia de Manuel

acontecimientos referidos en el material educativo, se prefirió fijarlo el último año del sexenio presidencial de Adolfo López Mateos, con ánimo de evitar nuevas confrontaciones en torno a la interpretación de situaciones difíciles de procesar históricamente por su cercanía con el presente. No obstante, se sigue lamentando que esta profilaxis preventiva de la información prive a los estudiantes de primaria del conocimiento básico de los contenidos de la historia nacional más cercanos a ellos en el tiempo.

En el desarrollo de los temas hay referencia a un buen número de grupos sociales en estrecha relación con la acción de personajes destacados del periodo, cuya actividad refrenda la tendencia de la historia escolar a conferirles un papel primordial en la construcción narrativa de los acontecimientos.<sup>314</sup> El empleo más frecuente en el relato de sujetos institucionales y conceptuales,<sup>315</sup> responde más a la condensación informativa del discurso histórico que a la intención de equilibrar o

---

Ávila Camacho (1940-1946) y de Miguel Alemán Valdés (1946-1952). Asimismo, un sencillo bosquejo económico del desarrollo estabilizador permite introducir información muy breve acerca de los logros alcanzados en los sexenios de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) y Adolfo López Mateos (1958-1964). El contenido de carácter social expresa la transformación del modo de vida de muchos mexicanos a consecuencia del crecimiento de la industria, la concentración de la población en las ciudades, la construcción de escuelas y centros de salud, así como por la utilización por cada vez más gente de la electricidad, el teléfono, el agua potable, la radio y la televisión. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 168-173; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 90-91, 93-95, 97-100. Unas cuantas pinceladas dibujan apenas un panorama de la cultura y las ciudades, como los rasgos más visibles de la vida actual mostrada en los libros de texto. En cuanto a la cultura, hay alusiones a la conclusión del Palacio de la Bellas Artes en 1934, a la fundación en 1928 de la Orquesta Sinfónica Nacional, a la época de oro del cine mexicano, a la actividad literaria del grupo de los Contemporáneos, a la publicación en 1955 de *Pedro Páramo* del jalisciense Juan Rulfo, y a la oleada de reflexión sobre nuestra identidad emprendida por Samuel Ramos y Octavio Paz. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 174.

<sup>314</sup> Los grupos sociales identificados como sujetos narrativos son: México, soldados y civiles, hombres y mujeres, población del país, nuevas generaciones, extranjeros, guerrillas, obreros, sindicatos, niños, adultos, mujeres, educadores, grupos católicos, organizaciones campesinas, compañías petroleras, sacerdotes, jefes políticos y militares, cristeros, pueblos, rancherías, estudiantes, malhechores, policía, gente pobre, países industrializados, países del Eje, Aliados, mexicanos, trabajadores petroleros técnicos extranjeros y sociedad urbana. Los sujetos individuales detectados son: Emiliano Zapata, Francisco Villa, Venustiano Carranza, Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles, Adolfo de la Huerta, José Vasconcelos, Pascual Ortiz Rubio, Lázaro Cárdenas, Daniel Cosío Villegas, Vicente Blasco Ibáñez, Manuel Ávila Camacho, Juan Andrew Almazán, Miguel Alemán Velasco, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo López Mateos, Carlos Chávez, María Félix, Dolores del Río, Pedro Armendáriz, *Cantinflas*, Agustín Yáñez, Juan Rulfo, Samuel Ramos, Octavio Paz y Jesús Silva Herzog. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 160-175; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 78-100.

<sup>315</sup> Algunos de los sujetos institucionales detectados en las lecciones son: PNR, PRM, PRI, PC, PPS, PARM, Misiones Culturales, Iglesia católica, El Ejército Mexicano, IMSS, ISSSTE, FCE, INAH, La Casa de España; los sujetos conceptuales localizados son: la revolución, la Constitución de 1917, el petróleo, la industria, el desarrollo estabilizador, “el mexicano”, la inspiración popular, los símbolos patrios. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Idem*.

revertir el nexo causal entre individuos y entidades sociales, casi siempre favorable a la acción de aquéllos sobre la de éstas. De los sujetos institucionales conviene señalar la buena opinión vertida acerca del Ejército Mexicano, el cual, según se dice, al término de la rebelión delahuertista de 1923, "...comenzó el proceso que lo profesionalizó, lo convirtió en un modelo de disciplina y de civismo, y acabó con las rebeliones militares".<sup>316</sup> La pauta de estas expresiones elogiosas, que evidentemente no toman en cuenta lo ocurrido en los años posteriores a 1964, fue marcada por la presión de la institución castrense ejercida desde 1992 para que se suprimieran de los libros de texto gratuitos algunas expresiones negativas que en su opinión la desprestigiaban.

En los materiales de enseñanza se reconocen dos atributos esenciales de Álvaro Obregón: el talento militar innato que lo convirtió en general invicto de la Revolución y el pragmatismo mediante el cual advirtió con claridad que la legitimidad del poder político derivaba no sólo del sufragio y de las armas, sino también del apoyo de las masas. Por eso, más flexible que Carranza, pactó con líderes campesinos y obreros para construirse una base de poder más amplia. Algunas pinceladas del carisma del caudillo sonorense, trazadas por el escritor español Blasco Ibáñez en un breve texto, lo pintan como el hombre más temido y popular de México, pleno de vitalidad pese al brazo que le había sido amputado cerca del hombro, imbatible en los campos de batalla tanto como en la conversación, atractivo por su franqueza y alegría, sabedor de su prestigio que nadie ponía en duda.<sup>317</sup>

Obregón no aparece asociado a los Tratados de Bucareli, más bien sigue acumulando méritos: pone en marcha la reconstrucción del país, busca la unidad nacional amenazada por los caudillos sobrevivientes e impulsa otra revolución, tan intensa como la armada, en la educación y en las artes. Pero el protagonista de la "otra" revolución es José Vasconcelos, secretario de educación, que figura como una especie de héroe cultural, de esforzado *Prometeo*, autor de la campaña

---

<sup>316</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 163; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 82.

<sup>317</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 166-167; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 88-89.

*Alfabeto, pan y jabón*, multiplicador de escuelas primarias, fundador de bibliotecas, editor de libros y revistas para niños y adultos, organizador de las *misiones culturales* y mecenas de pintores, escritores y músicos que dieron fuerza y originalidad al arte mexicano.<sup>318</sup>

La figura de Vasconcelos gana estatura en una lectura incluida en la lección donde su autor, Daniel Cosío Villegas, cuenta cómo él y el *Ulises criollo* fueron a parar unas horas a la cárcel del poblado de Lerma, lugar donde cumplían de improviso una empresa cultural. Dice Cosío Villegas que al sacar los libros de la cajuela del automóvil que los había transportado, a fin de donarlos a la escuela y al cabildo de aquel sitio, fueron aprehendidos por cinco policías armados con fusiles porque los confundieron con una banda de malhechores que, creyeron, justo en ese momento tomaban las armas para apoderarse de la localidad. La anécdota proyecta una imagen de Vasconcelos sembrador de modestas pero valiosas bibliotecas por pueblos y rancherías de México, cuidadoso de no prevenir a las autoridades del lugar de sus visitas "...porque le resultaba insufrible la idea de la banda municipal, la fila de estudiantes primarios y el contingente indio acarreado a la fuerza".<sup>319</sup>

Plutarco Elías Calles es un personaje al que la narrativa histórica de los libros describe con bajo perfil. En el relato, más bien propio de un diccionario biográfico, aparece como un sujeto que llegó a la presidencia respaldado por Obregón, y cuyos años de gobierno no fueron de prosperidad ni de paz, pues su celo por hacer cumplir la Constitución, y sólo eso, provocó un conflicto con las compañías petroleras, que hizo temer otra invasión norteamericana, y con la Iglesia católica, que desencadenó la rebelión cristera. La fundación del Partido Nacional Revolucionario, luego del asesinato de Obregón, fue el remedio prescrito para resolver diferencias entre caudillos políticos y militares, pero también para que Calles concentrara el verdadero poder con el título de *Jefe Máximo de la*

---

<sup>318</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 162; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 80-81.

<sup>319</sup> "Vasconcelos entrega libros" es el título de la lectura incluida en los libros de texto. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 165; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 86-87.



*Revolución*, hasta su expulsión definitiva del país en 1936.<sup>320</sup> De las fórmulas narrativas que dan cuenta de la actuación del personaje, desde la presidencia y durante el *Maximato*, puede inferirse que el nacimiento del PNR, progenitor del PRI, representa el canje de la unidad y la paz sociales por el autoritarismo político que ejercerían en adelante el presidente en turno y el partido oficial.

La actuación atribuida al presidente Lázaro Cárdenas parece continuación de la obra de la Revolución Mexicana, en cuanto promotora de cambios sociales, no tanto democráticos. El tono narrativo de aprobación del régimen cardenista comprende tres aspectos: económico–social (una profunda reforma agraria, edificación de escuelas sobre todo en el medio rural, promoción de la enseñanza técnica, crecimiento industrial); política exterior (el asilo concedido a miles de españoles republicanos que enriquecieron la vida nacional en el terreno de la educación, la ciencia y las artes); y actividad cultural (creación de organismos como el Fondo de Cultura Económica, el Instituto Nacional de Antropología e Historia y La Casa de España en México, que se convertiría después en El Colegio de México). En relación con el último rubro, se informa que en la década siguiente, esto es, en los años cuarenta, se fundó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.<sup>321</sup> La inclusión de tal dato, descontextualizado del periodo cardenista (1934–1940), se explica en atención a que Felipe Garrido, coordinador editorial de los libros, rinde con ello pequeño un tributo a la institución en la que trabajó durante años.

La figura de Cárdenas se agiganta en el terreno del nacionalismo económico. La narración ubica los antecedentes de la expropiación petrolera en la lucha del gobierno mexicano por someter a las compañías extranjeras a efecto de que pagaran los impuestos establecidos por la ley y mejoraran los salarios de los trabajadores mexicanos, inferiores a los de los extranjeros. La desobediencia de las compañías a acatar el fallo de la Suprema Corte de Justicia favorable a los obreros mexicanos en huelga, movió a Cárdenas a expropiarles pozos,

---

<sup>320</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 163-164; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 81-83, 85.

<sup>321</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 169; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 91.

instalaciones y maquinaria a cambio de una indemnización. El discurso hace descansar la explicación de los acontecimientos en la aptitud del presidente para realizar el diagnóstico de la situación y en su decisión de expropiar, calculando bien las consecuencias de la trascendental medida. La fórmula explicativa no contempla “la reforma agraria” como elemento condicionante de donde el régimen cardenista extrajo apoyo interno y fuerza indispensables para enfrentar al capitalismo internacional. Pero reconoce plenamente que la medida fue oportuna dado el interés del gobierno estadounidense en mantener buenas relaciones con México ante la inminente Segunda Guerra Mundial.<sup>322</sup>

Los obligatorios tintes coloridos de la historia escolar atraen la atención de los alumnos en la lectura titulada “La expropiación petrolera”, donde su autor, Jesús Silva Herzog, pondera la entrega de una gallina, la cual representaba buena parte del exiguo patrimonio de una viejecita de la clase humilde, así como la cooperación de otras mujeres que entregaron joyas y objetos de menor valor, a efecto de reunir fondos suficientes para el pago de la indemnización a las empresas expropiadas. De este modo el relato se configura para extraer dos enseñanzas morales: 1) los recursos naturales deben ser explotados bajo el control del representante de la nación para beneficio primordialmente de sus habitantes y, 2) el acto ingenuo y conmovedor de la humilde viejecita invitan a todos los mexicanos a cumplir acciones similares en momentos difíciles.<sup>323</sup>

En la última lección el relato dispensa a los presidentes un considerable peso en la orientación política de los proyectos nacionales. Esta inclinación a colocar los gobiernos como sujetos centrales de los procesos históricos inhibe la búsqueda de causas que expliquen más a fondo los movimientos político-sociales y los problemas económicos y culturales más acuciantes de la época.<sup>324</sup> El

---

<sup>322</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 169-170; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 93-95.

<sup>323</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 174-175; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 96-97.

<sup>324</sup> Los libros de texto refieren que en el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) el país proporcionó mano de obra y materias primas a la economía estadounidense en guerra, se inició el crecimiento de la escuela primaria pública, gratuita y obligatoria, se creó el IMSS y la población mexicana llegó a veinte millones; en el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) creció rápidamente la industria, las ciudades se expandieron y modernizaron, se incorporaron nuevas técnicas en la agricultura, el turismo comenzó a ser una actividad económica importante y el PRM se transformó en PRI; en el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958)

balance histórico positivo de los cuatro sexenios presidenciales entre 1940 y 1964 lleva a comentar que la estabilidad y crecimiento de México fueron ejemplares en América Latina. Sin embargo, los autores del texto no soslayan mencionar algunas de las graves dificultades enfrentadas durante ese tiempo: elecciones discutidas, corrupción, inflación, desigualdad en la repartición de la riqueza, falta de escuelas, injusticia, violencia y necesidad de incrementar el apoyo al campo.<sup>325</sup>

La narrativa recurre, además, a dos sujetos históricos novedosos en la historia patria: la ciudad, entendida como síntoma de la transformación de la población mexicana en una sociedad preponderantemente urbana, concentradora de pobreza pero también de oportunidades de trabajo y educación, y de esperanza de vivir más años; y las mujeres, cuyo papel dentro de la sociedad mexicana se dice que ha sido más participativo y gana terreno en la vida pública.<sup>326</sup> La ciudad y las mujeres emergen de un proceso de modernización concebido a partir de la dicotomía sociedad tradicional/sociedad moderna en México. Otros factores de modernidad condensados en las ciudades, que se proponen en los apartados “Crecimiento” y “Cambio de vida”, son: crecimiento de la industria, los negocios y las dependencias oficiales, multiplicación de carreteras, camiones y automóviles, distribución de servicios de electricidad, teléfono y agua potable, edificación de escuelas y hospitales, y florecimiento cultural.<sup>327</sup> La concepción modernizadora de la sociedad, puesta como resultado histórico de luchas y esfuerzos de los mexicanos, se apoya en los alcances del crecimiento económico y la estabilidad política, pero realmente poco tiene que ufanarse en

---

se puso en práctica la estrategia del desarrollo estabilizador consistente en el crecimiento de la economía con poca inflación; en el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) se nacionalizó la industria eléctrica, se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y se completó la nacionalización de los ferrocarriles iniciada desde tiempos de Porfirio Díaz. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, pp. 170-172, 173; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 95, 97, 99.

<sup>325</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 173; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 99-100.

<sup>326</sup> En el libro de cuarto grado se indica: “...las ciudades experimentaron tal crecimiento que fue necesario planificar su expansión”, Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 174. Asimismo, en el libro de sexto se incluye un lectura titulada “Nueva participación”, Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p.84.

<sup>327</sup> Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 178-183; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, pp. 99-100.

cuanto distribución equitativa de recursos, regional y por habitante, justicia social y democratización de la vida pública.

El colofón de los libros de texto es un discurso relativo a la identidad nacional. El largo y difícil camino de la historia recorrido para dar unidad a México se liga a la reflexión sobre el “carácter” de la nación y el sentido de continuidad que ha experimentado. Los rasgos esenciales de la identidad del pueblo mexicano, que le dan afinidad propia y la hacen diferente a otras, se ubican en cuatro esferas: biológica (mestizaje), geográfica (territorio), política (leyes y gobierno) y cultural (ideas, costumbres, creencias, manera de ver las cosas, alimentos, juegos, espectáculos, música y fiestas). Las páginas finales del libro de cuarto grado reproducen en gran formato imágenes actuales de gente, ciudades, edificios, pozos petroleros y bellezas naturales del territorio, todo lo cual sirve de marco escenográfico al último mensaje dirigido a los alumnos: la Historia de México hereda las glorias y hazañas de nuestros antepasados, así como el compromiso de construir el futuro afrontando desde el presente enormes y complejos retos.<sup>328</sup>

La identidad nacional plasmada en los productos de la historia y la filiación emotiva a una sociedad específica, pretenden consolidar una “conciencia colectiva”, un “yo comunitario”,<sup>329</sup> y contribuir a la formación de una “ciudadanía” que participe de manera más libre y responsable en las instituciones del Estado, a condición de sentir las suyas porque le permiten desarrollarse física y socialmente.

Los libros de texto de 1994 trazan una continua trayectoria ascendente del proceso histórico de México desde el poblamiento de Mesoamérica hasta la

---

<sup>328</sup> Los retos planteados son: aprovechamiento de recursos naturales sin deterioro ambiental, conservación y regeneración de la flora y la fauna del territorio, modernización de transportes y medios de comunicación, integración de los pueblos indígenas al desarrollo del país, proporcionar salud, atención médica y educación a la población, mejoramiento del nivel de vida de toda la nación distribuyendo la riqueza mediante la retribución del trabajo. Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado, op. cit.*, p. 173; Felipe Garrido (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado, op. cit.*, p. 101.

<sup>329</sup> Se habla de “conciencia colectiva” cuando las conciencias individuales se fusionan y originan una entidad psicológica de nuevo tipo: el grupo piensa y actúa de manera diferente a como actuarían y pensarían sus miembros por separado. En la participación del “yo comunitario”, el individuo se abre al otro y se socializa por medio de la empatía que no es imitación ni contagio afectivo, sino un proceso psicológico que revela la realidad de los demás con idéntico valor que la propia. Véase: Raúl Béjar Navarro y Héctor Manuel Cappello, *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*, México, UNAM-CRIM, 1990, pp. 48, 49.

conformación de una sociedad mexicana de rostro urbano e industrial. Aunque en sus párrafos finales se reconoce que en el país sigue habiendo pobreza y muchos graves problemas que no se precisan, consagran la imagen de una nación protagonista de su tradición, hábil en la remoción de obstáculos plantados por el hado histórico e infalible custodia de su destino. Los libros de texto de la primera y segunda generaciones diseñaron una historia patria de contrastes para enseñar a los niños un pasado infortunado y un presente maduro y justo, cuyas estructuras jurídicas y políticas, al racionalizar el tránsito perenne a la felicidad, hacen improcedente cualquier cambio brusco y violento. La mutación advertida en los libros de texto de 1994 radica en la concepción del proceso histórico, en el cual no hay oposición entre el pasado y el futuro, sino evolución constante incitada por élites empeñadas en una modernización política y económica surtidora de efectos estimados como saludables para la sociedad y la cultura.

## **Conclusiones**

Ermilo Abreu Gómez escribió en 1962 que la trascendencia de la empresa cultural iniciada por el gobierno de México de elaborar y distribuir millones de libros de texto gratuitos, constituía la “obra maestra”, “la joya”, de la Revolución Mexicana. A principios de la década de los sesenta, los planificadores de la educación invocaron el artículo tercero constitucional y el sentido de la Revolución de 1917 para trazar un programa de actividades de enseñanza en las escuelas del país, el cual exigía contar no sólo con programas de estudio actualizados y con mayor rigor en la formación de los profesores, sino también con libros de texto a disposición de todos los estudiantes.

Para lograr los objetivos sociales conferidos al sistema educativo de fortalecer la identidad y unidad nacionales, traducibles en términos de que los mexicanos siguieran siendo lo que habían sido y proyectaran lo que querían ser, se impulsó la producción de un material de enseñanza en apoyo de la construcción de pensamientos básicos acerca del país, su historia y sus aspiraciones. Desde 1960, a pesar de sus opositores históricos y coyunturales, la edición y distribución de millones de ejemplares de libros de texto gratuitos ha favorecido la gratuidad escolar. Además, representa un factor de calidad de la educación mexicana frente a otros países, porque propicia un fundamento cultural más uniforme, apoya una más cuidadosa conducción del proceso de enseñanza y pone al alcance de prácticamente todos los alumnos de primaria conocimientos básicos cuyos contenidos, no obstante, han sido objetados desde varios ángulos teóricos e ideológicos.

### **Los libros de texto gratuitos son productos sociales**

Los libros de texto gratuitos no brotaron de una sociedad vacía ni han estado sujetos por completo a la sapiente voluntad de los grupos profesionales encargados de su elaboración. Más bien, surgieron en determinados contextos políticos e ideológicos que les dieron significado y fijaron en ellos limitaciones y alcances. Sus orígenes pueden ubicarse, al menos, en tres fuentes: en el marco del desarrollismo que animó la puesta en marcha de un proyecto educativo con

ambiciones transexenales (Plan de Once Años), en los fundamentos de la política educativa contemporánea del país, y en la tradición vasconcelista de difusión del libro como instrumento de cultura y redención social, conservada por dos discípulos del maestro que devinieron en políticos: Adolfo López Mateos y Jaime Torres Bodet.

A principios de los años sesenta se robusteció el interés por la educación como medio de preparación de la fuerza de trabajo, según un modelo limitado de industrialización. El Plan de Once años sirvió de instrumento a la política educativa al concentrar los esfuerzos tendientes a extender la cobertura y mejorar la calidad de la enseñanza primaria para así responder al crecimiento industrial y económico alentado por la tendencia desarrollista. La multiplicación de empresas industriales, sostenida por inversiones y tecnología extranjeras, repercutió en el proceso escolar orientándolo tanto a la preparación de mano de obra en el medio urbano, como a la atención de una instrucción cívica de alcances modestos.

Asimismo, el acuerdo nacionalista característico del gobierno de López Mateos integró la educación universal como emblema democrático y trazó el propósito de dotar al sistema político de mayor estabilidad al difundir valores acordes con las instituciones vigentes y al enfatizar el papel simbólico de la escuela como canal de ascenso social. En cuanto a la cobertura escolar, si bien hubo avances importantes, aunque desiguales entre el campo y la ciudad, las medidas de carácter más cualitativo que se aplicaron tales como la reforma de los planes y programas de estudio o la edición de millones de libros de texto gratuitos, no fueron diseñadas para atender con eficacia las necesidades más apremiantes de los alumnos; esto es, mantuvieron un carácter formalista, independiente del medio socioeconómico diverso y heterogéneo en el cual residían los estudiantes.

Los fundamentos de la política educativa contemporánea de México, contenidos en la legislación correspondiente, aportaron los elementos ideológicos para justificar la creación de la *Conaliteg* en 1959 y, a partir de entonces, la institucionalización de los libros de texto gratuitos en el medio escolar. El propio Jaime Torres Bodet, autor de la reforma de 1946 al artículo 3º de la constitución, promovió el proyecto educativo de unidad nacional que confirmó la actividad

protagónica del *Estado educador* en la conformación del sistema escolar mexicano y ratificó como ejes centrales del mismo los principios liberales del laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad. Los libros de texto fueron originalmente legitimados por la intencionalidad expresa de hacer realidad los valores constitucionales de la gratuidad y obligatoriedad. Pero, además, resultaban vehículos privilegiados para dar cumplimiento a los demás preceptos legislativos que delineaban las finalidades y criterios que debían regir, al menos en el papel, la educación en México: 1) desarrollar armónicamente las facultades humanas, 2) fomentar el amor a la patria, la conciencia de solidaridad internacional, la independencia y la justicia, 3) promover el sentido de la democracia como forma de vida, del nacionalismo no agresivo pero activo, de la mexicanidad evocativa de costumbres y tradiciones populares, de la responsabilidad para construir una mejor convivencia humana.

Un efecto colateral del proyecto educativo de unidad nacional que impediría una mejor aceptación de los materiales educativos oficiales, dado su carácter obligatorio, fue el propósito reconciliador del Estado, que lo llevó a restringir su intervención en el terreno de la educación privada a cambio de una mayor colaboración de la iniciativa privada en la satisfacción de la demanda escolar. Esto se tradujo en un doble sistema donde las escuelas públicas estarían sujetas a las disposiciones oficiales y las privadas se manejarían paralelamente dentro de un régimen cercano a la libertad de enseñanza.

El origen de los libros de texto gratuitos también es palpable en la tradición bibliófila vasconcelista, que asumía plenamente la inveterada aspiración de Justo Sierra de convertir la educación en plataforma de integración nacional, sembrando referencias comunes al interior de la heterogeneidad social. Torres Bodet, quien fuera secretario particular de José Vasconcelos cuando éste fungió como Rector de la Universidad Nacional, rescató a finales de los años cincuenta la idea de que el gobierno debía invertir una parte del dinero del pueblo en libros para así estimular el avance cultural de los mexicanos. Además, en su opinión, los materiales de enseñanza combatirían la deserción escolar al despertar en los alumnos su interés y curiosidad por el conocimiento. El presidente López Mateos,



antaño orador al servicio del candidato Vasconcelos en las jornadas electorales de 1929, consideraba que la cultura ligada a los libros debía ser sostén del bienestar general, no privilegio de minorías.

Los libros de *Historia y Civismo* editados entre 1960 y 1972, que ostentaron la alegórica figura de la Patria mestiza, cumplieron el papel de ser potentes difusores de símbolos que representaban la realidad básica y el carácter propio del país. Fueron aprovechados, asimismo, para prescribir un modelo de sociedad fundado en ciertas normas y valores. Una característica importante de estos libros fue que las enseñanzas del civismo no se presentaban en lecciones separadas, sino derivaban de los acontecimientos históricos. En tal sentido, se colocó a la familia en el centro de la vida social y se aprovechó la imagen de la Patria para mostrar una aparente sociedad igualitaria donde todos los miembros tenían un lugar siempre y cuando cumplieran con su deber personal. A las virtudes del ahorro y del trabajo, así como el pago de impuestos, se les relacionaba con el ascenso social y el servicio a la nación. Al concebirse el éxito social como opción abierta y recompensa a la virtud, y postular que los logros de un individuo eran responsabilidad exclusiva de él, se ocultaba que las circunstancias económicas y sociales también definían la jerarquía social, muchas veces aun por encima de cualquier garantía abstracta de igualdad ante la ley. El respeto a la ley y al gobierno era la forma privilegiada de asumir la causa de los próceres de la historia. Bajo esta premisa, la subversión llegaba a calificarse de atentado contra la patria.

Los libros de *Ciencias Sociales* que se mantuvieron en circulación entre 1973 y 1992, aparecieron originalmente en el marco de una política educativa elaborada en respuesta al movimiento estudiantil de 1968 que inducía a un más aparente que real regreso a las raíces populares del Estado mexicano. Las condiciones imperantes en el sexenio de Luis Echeverría planteaban la necesidad de reajustar la visión ideológica transmitida desde los aparatos de gobierno. Se requería concatenar el populismo revitalizado, la visión tercermundista, la innovación de la cultura y la apertura hacia sectores intelectuales que se desplazaban hacia la izquierda. Los materiales de enseñanza de los sesenta, por

su tradicionalismo didáctico y su patriotismo colmado de prosopopeya, resultaban inadecuados dentro de un programa de reforma cuyo enfoque se pretendía que fuera eminentemente social. Los libros de texto que intentaban diluir la historia en las ciencias sociales incorporaron rasgos ideológicos que caracterizaron al gobierno de Echeverría y se abrieron a la renovación aprovechando el margen de autonomía que ofrecía la coyuntura reformista. En ellos se procuró enfatizar el valor de la actitud inquisitiva y participativa de los niños, la idea del conocimiento científico como modo de razonamiento, método experimental y proceso en desarrollo, la noción de sociedad y de historia que pretendía explicar la realidad más a partir de fuerzas sociales y menos en función de la intervención providencial de héroes.

La revolución informática, la caída de la Unión Soviética, el resurgimiento de nuevos brotes de nacionalismo radical y de fundamentalismos religiosos, así como la pretensión hegemónica de instaurar una economía y una cultura globalizadas, acompañaron la adopción de un proyecto de “modernización” neoliberal en México y su posterior profundización en todos los órdenes sociales durante la presidencia de Carlos Salinas. En ese contexto, se trazó una política educativa de corte también neoliberal que no cumplió sus principales designios: incorporar a los individuos a la revolución de los conocimientos, resguardar valores y tradiciones de la nacionalidad y competir exitosamente con las naciones de vanguardia. Uno de los propósitos del ANMEB, firmado en 1992, la reformulación de contenidos y materiales de enseñanza, fue el regreso al estudio de la historia de México separada de las ciencias sociales y la preparación de nuevos libros de texto gratuitos acordes con las pautas ideológicas de los nuevos tiempos. Para llegar a la renovación completa de los materiales de enseñanza de la historia, cuya edición data de 1994, fue preciso desechar los de la “prueba operatoria”, revocar los atribuidos al grupo *Nexos* mediante la fragorosa polémica acerca de su contenido verificada en 1992, y cancelar un año después la publicación de las propuestas ganadoras del concurso convocado por la SEP. Los gobernantes neoliberales preferían una historia cercana a la tradición hermenéutica, episódica, elusiva de compromisos ideológicos, de aparente

neutralidad retrospectiva, conciliadora póstuma de las acciones humanas, con vocación para destacar principalmente hechos ejemplares y exitosos del pasado, abocada a legitimar el orden social, político y “moral” establecido. Así se volvía a confirmar que la historia que se enseñaba a los niños en las escuelas jugaba un papel estrictamente pragmático: fomentar el sentimiento de unidad nacional y formar una moral ciudadana, por lo cual tendían a sacrificarse las aportaciones y avances de la investigación historiográfica que en muchas ocasiones contradecían o quitaban brillo a tradiciones y epopeyas.

### **Contexto internacional y política educativa en México**

Las peculiaridades y el tono del debate educativo en torno a los libros de texto gratuitos se adecuaron al ambiente internacional y a las mudanzas de la política nacional. En los años sesenta y setenta, el maniqueísmo propio de la guerra fría, cuya expresión más común fue la oposición democracia–comunismo, se comunicó a la atmósfera ideológica de México. En ese contexto, vastos sectores de clase media se adherieron a la protesta dado que percibían una creciente injerencia del Estado en la vida social. Esta misma situación dio pauta para que los materiales educativos oficiales se vinculara con gérmenes del comunismo instaurados en el cuerpo de la educación pública. La intensidad de la ofensiva contra los libros de texto gratuitos y el Estado educador provino en buena medida de la coyuntura internacional, sin la cual es posible que la conflictividad escolar se hubiera planteado como un asunto de menores proporciones al registrado.

El movimiento estudiantil de 1968 en México, que aspiró a lograr reformas democráticas y dio al nacionalismo significado antiimperialista, fue también síntoma de una profunda crisis cultural que abarcó amplias zonas del ámbito internacional. Octavio Paz vio en la rebelión juvenil un severo cuestionamiento a la validez de los principios de la modernidad, pues las naciones se veían condenadas a multiplicar sus contradicciones sociales en la misma medida de su desarrollo y prosperidad. La crisis afectó rancios valores y actitudes arraigadas. Muchas certezas procedentes del pasado se derrumbaron y apareció un espectro más amplio de concebir y vivir la existencia. A finales de la década de los sesenta

el nacionalismo patriótico impregnaba los contenidos de los libros de texto de historia tanto como el desempeño docente en la escuela primaria. La construcción ideológica y discursiva de los materiales de enseñanza empezaba a percibirse caduca, y el gastado uso de símbolos artísticos y culturales emanados de la Revolución Mexicana perdía eficacia de cara a la avasalladora “norteamericanización” del país y de gran parte del mundo. El desempeño de los profesores y el saber escolar resintieron los efectos de la falta de concordancia entre la educación formal y el ambiente cultural imperante.

La huella del movimiento estudiantil de 1968 y la crisis cultural latente condicionaron las decisiones sobre política educativa durante el sexenio del presidente Luis Echeverría. Las directrices reformistas comprendían no sólo la expedición de leyes, la creación de nuevas instituciones y la expansión del sistema escolar, sino también la reformulación de planes de estudio y de libros de texto gratuitos para adecuarlos idealmente al carácter permanente y abierto del proceso educativo, acentuar el aprendizaje más que la enseñanza, y fomentar una actitud científica y crítica del alumno dentro del aula en consonancia con los valores de la pregonada apertura democrática. La expansión del sistema escolar se adecuó a la demanda social y recuperó la tendencia que había sido frenada el sexenio precedente. Los valores propalados por la tendencia educativa del régimen neutralizaron la agitación de grupos opositores insatisfechos, como el de estudiantes e intelectuales. De ese modo las tentativas de innovación de las estructuras educativas contribuyeron a reafirmar la estabilidad social, pero las acciones emprendidas para restablecer el equilibrio político provocaron nuevos desequilibrios.

De 1979 a 1981 el auge petrolero permitió una política educativa colmada de promesas que renovaban el papel de la escuela como canal de progreso para todos los mexicanos. Pero, el segundo semestre de 1981 marcó el inicio de otro episodio de inestabilidad financiera debido a la reducción drástica del precio del petróleo. La crisis económica provocó un nuevo extravío de la confianza social y de la credibilidad en los hombres del gobierno. A su vez, las presiones de los sectores de derecha fueron muy intensas después de la primera visita a México

del Papa Juan Pablo II a principios de 1979. Una de las principales consecuencias de la visita papal fue la claudicación del gobierno a las insistencias de la derecha, que abarcó la no despenalización del aborto, la mayor atención a los intereses de la moral tradicional, la intensificación del conservadurismo en las escuelas particulares y el debilitamiento ideológico de la política educativa estatal. Durante esa etapa, el sistema de enseñanza concentrado en atender a poco más de la mitad de los niños en edad escolar, era inoperante para el más extenso propósito de educar a la población en su conjunto. El modelo de escuela en México desarrollaba de modo accesorio sus funciones de enseñar a leer y pensar a la población, de brindar mayores oportunidades de instrucción y de estimular la capacidad de crítica. Además, la información y los valores contenidos en los mensajes lanzados por los medios de comunicación masiva, en especial por la televisión, eran ajenos o iban en sentido opuesto a los objetivos manifiestos de la empresa educativa oficial.

El gobierno de De la Madrid recibió el poder bajo condiciones de severa crisis económica. Las raíces de los problemas estructurales reconocidos se identificaron en el proteccionismo y la obstrucción al libre juego mercantil, la baja en los precios de las exportaciones mexicanas, el alza de las tasas de interés por el servicio de la deuda, la corrupción y el dispendio de gobiernos anteriores. Los objetivos y medidas de política económica tuvieron por marco de referencia los acuerdos con el FMI y con el conjunto de acreedores internacionales. Esto fue posible debido a que el grupo en el poder confiaba ciegamente en las supuestas bondades de los remedios prescritos. La incapacidad del grupo en el poder de combatir a fondo las causas de la crisis, y el compromiso por afinidad ideológica de muchos funcionarios públicos con la perspectiva empresarial, animaron el discurso oficial que atribuyó al “populismo” la deficiencia fundamental de la política gubernamental. La confusa noción de populismo fue empleada para barrer el componente político que prestaba alguna atención a las demandas populares y para demoler las pocas instituciones subsistentes del “Estado benefactor”.

La crisis económica de los ochenta puso en evidencia el fracaso del proyecto de educación nacional adosado al modelo general de desarrollo. El

fracaso pudo constatarse en el incumplimiento de promesas empeñadas. El proyecto educativo había fallado en el intento de transformar la escuela en instrumento para combatir desigualdades, palanca para la independencia científica y cultural del país y factor en la construcción de una vigorosa vida democrática. Sólo entonces empezó a cuestionarse la imagen liberadora de la educación, pues se confirmaba que el sistema escolar, lejos de eliminar las desigualdades sociales, las agudizaba y reproducía. Las deficiencias educativas alimentaron además la crisis cultural. La escuela no únicamente entregaba malas cuentas en capacitar productivamente a la población y en proporcionar educación ecológica, física y artística, sino también en la defensa y enriquecimiento de los valores de la cultura nacional de cara a la creciente penetración social de los medios de comunicación masiva, en manos de particulares, que reproducían esquemas no deseables de conducta, muchos de los cuales procedían de la expansiva industria cultural norteamericana.

La demolición del muro de Berlín, en noviembre de 1989, acontecimiento que devino en icono para fijar en el tiempo la caída de la URSS y del socialismo real en los países de Europa Oriental, así como la revolución tecnológica en marcha y la pretensión de instaurar un nuevo orden internacional fundado en una economía y una cultura globales, arrojaron sobre México y el orbe entero un nuevo paradigma de modernización. La adopción plena durante el sexenio de Carlos Salinas de un esquema neoliberal y globalizado contrario al desarrollismo y proteccionismo, implicó en teoría el paso de una economía normada por un Estado intervencionista y propietario a una regulada por las fuerzas del mercado. Para imponer el cambio y contener las reacciones contra el neoliberalismo económico fue indispensable el auxilio del autoritarismo presidencial, que era acabada expresión del antiliberalismo político. El sistema se fortaleció gracias a la incesante reproducción en los medios de comunicación de imágenes elementales que expresaban la ideología neoliberal, acordes con las ideas imperantes del nuevo mundo unipolar. El saldo neto de la entrada en vigor del TLCAN en 1994 fue la pérdida de soberanía y de autonomía económica relativas, a cambio de la prosperidad de algunas regiones y sectores del país. La globalización instaurada

presupuso la adecuación del sistema educativo para formar recursos humanos que operaran, en la nueva división internacional del trabajo, todo lo diseñado y desarrollado en el exterior.

Con fundamento en el credo neoliberal se diseñó una política educativa dirigida a impulsar un nuevo desarrollo económico del país y a resguardar valores y tradiciones de la nacionalidad. Del planteamiento de un diagnóstico del sistema escolar, descrito como una auténtica “catástrofe silenciosa”, procedió la justificación de una urgente reforma legislativa en el ramo. Por medio del ANMEB, firmado en marzo de 1992, se asumió el compromiso de atender tres líneas estratégicas: la reorganización del sistema educativo (federalización y mayor injerencia de la sociedad en la escuela), la revaloración social de la función docente (*Carrera Magisterial*) y la reformulación de contenidos y materiales de enseñanza. Entonces, se suprimió el área de Ciencias Sociales y se regresó al estudio de la historia, del civismo y de la geografía como asignaturas particulares. La puesta al día de los libros de texto gratuitos, consecuencia de la renovación de los planes de estudio de primaria, ratificó su vigencia educativa, simbólica y política. Las reformas al artículo 3º constitucional de 1992 y 1993, así como la sustitución de la Ley “Federal” por la “General” de Educación, permitieron la inclusión de la enseñanza preescolar y secundaria dentro de la educación básica y recortaron los alcances del laicismo para permitir la instrucción religiosa en los colegios particulares. Los objetivos plasmados en acuerdos y leyes tuvieron muy débil incidencia en la transformación de la realidad escolar del país. La política neoliberal no consiguió dar a la escuela la capacidad de contribuir a la reducción de las diferencias económicas y sociales de la población. Sin embargo, la aparentemente intensa actividad en materia educativa tuvo el efecto simbólico de legitimar las transformaciones económicas y sociales de tinte neoliberal y conservador emprendidas por el gobierno salinista.

### **Actores sociales en favor y contra los libros de texto gratuitos**

Al empezar a circular, en 1960, los libros de texto gratuitos, formaron parte integrante de la política educativa del Estado mexicano, entendida como un diseño de ingeniería social según el cual se precisaban las consecuencias sociales que

se esperaban del proceso escolar sobre el que se ejercía influencia directa. La impresión y distribución de libros oficiales para el estudio de la Historia de México, uno de los esfuerzos gubernamentales más benéficos para la educación y la cultura, originaron cíclicamente desconcierto social al objetarse su aplicación obligatoria, su enfoque interpretativo de los acontecimientos del pasado nacional, sus características pedagógicas y su orientación en cuanto a los valores y conductas que promovían. Pero las veces que animaron intensas disputas, los contendientes involucrados solían referirse más a sus propias convicciones históricas, políticas y morales que a las características y contenidos de las obras criticadas. En cuanta ocasión los materiales para la enseñanza de la historia de México fueron impugnados, las polémicas rápidamente degeneraron en arena de confrontación política donde, además, se dirimieron inconformidades públicas y conflictos sociales.

El tránsito del sistema comercial al de gratuidad de los libros de texto afectó, en primera instancia, a los dueños de editoriales y librerías, así como a autores de textos escolares. Este grupo opositor acostumbrado a ganancias seguras debido a la gran venta de obras por la demanda cautiva, arguyó que la gratuidad y obligatoriedad lesionaban el derecho de los trabajadores de la industria editorial, quebrantaban las leyes del mercado en detrimento de la calidad de los materiales de enseñanza, restringían la capacidad creadora de los autores y uniformaban el pensamiento de los estudiantes en función de las ideas de una camarilla de especialistas. Por su parte, la agrupación de autores de textos comerciales consideraba antipedagógico que un mismo libro se empleara indistintamente con alumnos de escuelas rurales, urbanas o particulares, diurnas o vespertinas; en su opinión, resultaba peligroso emplear textos no probados con anticipación en la práctica escolar, además de que los contenidos e ilustraciones de las obras parecían haber sido recogidos de imágenes estereotipadas de México y su historia.

Desde un principio el gobierno federal respondió a las quejas y censuras de libreros y autores de textos comerciales proponiendo convocar a concurso la elaboración de las obras didácticas, a fin de dar oportunidad a todos los



interesados en participar en su redacción, y permitiendo a los maestros recomendar a los alumnos el estudio no obligatorio de libros complementarios y de consulta incluidos dentro de listas aprobadas por un cuerpo de pedagogos nombrados por la SEP. Además, en tono más duro, siempre se expresó que si el gobierno había cedido la elaboración de los libros escolares de primaria a editores mercenarios, en cualquier momento podía recuperar esa función en virtud del “derecho colectivo” que le asistía. Algunos grupos de intelectuales mexicanos, que asumieron la defensa de los libros de texto gratuitos, también pusieron de manifiesto la mezquindad de autores de libros y dueños de casas editoriales emanada del resguardo de sus intereses particulares y elogiaron, en contrapartida, el carácter democratizador implícito en la distribución masiva y gratuita de los materiales educativos que beneficiaba a los niños de las familias más pobres del país.

Entre los efectos de la crisis económica por la que atravesó el país durante el sexenio del presidente Miguel de la Madrid, que hizo temer la aplicación de la medida de otorgar los materiales educativos en calidad de préstamo, se observó una severa reducción del presupuesto asignado a la *Conaliteg*, la paralización temporal de varias de las grandes rotativas y la desaparición de cientos de turnos de trabajo en la empresa pública. Mientras el sector privado aguardaba impaciente la extinción de los libros de texto oficiales, a los que se había opuesto desde su creación, creía vislumbrar un camino para su proyecto de un "contralibro" de texto. Pero una vez superada la falta de recursos que paralizó a la *Conaliteg*, el candidato del PRI a la presidencia de la República, Carlos Salinas de Gortari, ofreció ceder a los empresarios del ramo editorial una mayor participación en la producción de los materiales educativos oficiales. Ya en el cargo presidencial, ordenó que la SEP, por medio de un acuerdo tácito y fuera de la licitación pública, otorgara asignaciones directas a editoriales comerciales. Desde su fundación, la *Conaliteg* había acudido regularmente a impresores particulares para producir una parte marginal de su volumen anual, que a finales de la década de los ochenta era cercano a 90 millones de libros, pero en 1992 cedió el 40% de ese total a los particulares y en 1993, el 50%.

En todo momento las autoridades educativas confirmaron el carácter obligatorio de los textos distribuidos y pusieron de relieve las sanciones penales y administrativas del caso. Para ellas, el que los libros de texto gratuitos constituyeran una base mínima para sustentar una educación nacional, era un principio que nunca estuvieron dispuestos a negociar. Sin embargo, insistieron en la posibilidad de superar el problema específico de los materiales de enseñanza exhortando a los padres de familia con recursos económicos suficientes a comprar para sus hijos textos complementarios previamente autorizados por la SEP. Las modificaciones a los textos gratuitos normalmente fueron presentadas como pura acción técnica y didáctica, cuando en realidad tenían un fuerte componente ideológico. Las rectificaciones constituían un acto de política educativa de quienes decidían la evolución del perfil de los procesos ideológicos y de la cultura nacional. La decisión de lo que era necesario modificar exigía una evaluación rigurosa y un debate amplio que casi nunca se verificaron en los hechos. Ante esa situación, se alzaron algunas voces para denunciar el carácter impositivo de las disposiciones y se lamentó la falta de participación activa de grupos magisteriales y de la comunidad de especialistas educativos y de las áreas del conocimiento involucrado.

La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), asociación formada en 1917, de tinte católico y tradicionalista, mostró cíclicamente su inconformidad por considerar que los libros de texto gratuitos no tenían inequívoco sustento jurídico en el artículo 3º, ni en el decreto de creación de la *Conaliteg*. La imposibilidad de objetar los libros de texto oficiales desde el punto de vista ideológico la obligó a buscar diversas pautas de impugnación, y acudió entonces a la tradicional defensa de la libertad de enseñanza. De tal forma que los conflictos ya no se centraron en el carácter obligatorio de los materiales didácticos sino en el más amplio terreno de los principios liberales de la educación.

Las pláticas de avenencia entre representantes de la SEP y de los padres de familia entraron generalmente en terreno pantanoso debido a sus posiciones contrapuestas. Por un lado se argumentaba que el Estado tenía la obligación de intervenir en el sistema educativo en defensa de la nación, entendida como un

todo, frente a segmentos de la sociedad que trataban de usurpar una representatividad amplia que no les correspondía. Los padres de familia, por su parte, reiteraban la distinción entre gratuidad e imposición de un libro de texto único, y reclamaban los derechos emanados de ser los primeros y naturales depositarios de la educación de sus hijos. Por lo general, el debate sobre libros de texto gratuitos y cuestiones escolares implicadas concluía cuando los grupos impugnadores sentían haber refrendado el régimen de excepción en las escuelas particulares, con lo cual confirmaban el respeto a la libertad de enseñanza para aquellos sectores no muy amplios de la población que reclamaban la vigencia de las estructuras de diferenciación social por la vía educativa.

La denuncia de la UNPF contra los libros de texto gratuitos de Ciencias Sociales porque estimaba habían sido redactados de acuerdo con la doctrina del Materialismo Histórico con la intención de implantar un sistema ateo, totalitario y antimexicano, pareció una expresión de desahogo de grupos de clase media atormentados por el fantasma del socialismo contra el que arremetían empleando como subterfugio los materiales didácticos. Esta campaña de oposición a los libros oficiales fue vista por algunos intelectuales como una excusa para acometer políticamente contra el régimen presidencial. Ellos mismos esbozaron la idea de que la intención de los grupos detractores era oponerse a la difusión de conocimientos y teorías que contribuyeran a demoler el sentimiento de impotencia y el conformismo imperantes, lo cual podría favorecer la generación de cambios sociales. Se descalificó frecuentemente a la UNPF refiriendo que se trataba de una organización con nula representatividad del sector social al que decía encabezar; en tal caso se le identificaba como un grupo de presión al servicio del Episcopado Mexicano el cual, supuestamente, ponía a su alcance recursos para emprender costosas campañas en la prensa.

En las polémicas generadas por los libros de textos gratuitos, la jerarquía eclesiástica, vio coyunturas propicias para replantear una doble posibilidad: dialogar con el Estado para revisar los límites impuestos a su acción por la normatividad vigente, y la admisión del gobierno de una más equilibrada cooperación entre familia, Iglesia y nación en materia educativa. El Episcopado

Mexicano negó siempre estar detrás de quienes impugnaban el contenido de los materiales didácticos, y estimó que su función y deber institucionales eran orientar en todo momento a los padres de familia. En rigor, no se oponía a la educación sexual ni al estudio de la historia con un perfil más crítico, pero consideraba que el Estado y la Iglesia debían complementar sus obligaciones: ésta enfocando su labor en la formación moral y la religiosa, aquél dotando de herramientas necesarias para la enseñanza científica y técnica.

Una denuncia constante del Episcopado fue que en los procesos legislativos referentes a la materia educativa no se reconocían los derechos de las personas, ni en su espíritu se incorporaban las justas opiniones de los particulares. Bajo esa perspectiva, reclamaba para toda persona el derecho a ser auxiliada en forma permanente por la familia, la sociedad y la escuela para lograr su educación integral en un marco de libertad y respeto a sus creencias. También exhortaba a los padres de familia y educadores a presentar a las autoridades educativas las iniciativas que contribuyeran a modificar y mejorar los textos sin menoscabo de las convicciones de católicos y no católicos. De los libros de Ciencias Sociales no cuestionó el comunismo por suprimir la propiedad privada, sino porque desde su perspectiva la doctrina socialista negaba la existencia de Dios y la libertad de conciencia.

Los editorialistas que comentaron las opiniones de los prelados católicos pusieron de relieve su curiosa habilidad para transfigurarse de enemigos de la libertad de enseñanza en fervorosos defensores de la misma. En apoyo de tal aseveración recordaron que el catecismo del padre Ripalda y el silabario de San Miguel habían sido textos obligatorios y gratuitos en las escuelas de gobierno hasta principios del siglo XX. Una premisa básica de la argumentación contra los obispos fue recalcar la importancia de introducir a los niños en las concepciones sobre la vida y la sociedad de Sigmund Freud y Karl Marx a fin de que entendieran mejor el mundo contemporáneo. Al tomar como referencia la historia del pensamiento cristiano, evocaron que el lenguaje “pagano” aristotélico había encontrado acomodo dentro del sistema de la teología tomista. Esta disquisición concluía prescribiendo a la sociedad una buena dosis de optimismo en la

incesante contradicción y superación del pensamiento humano a lo largo de la historia, pues el mundo occidental había conquistado la libertad de cultos pese al Tribunal del Santo Oficio, y el catecismo del padre Ripalda, antaño obra de uso obligado en México, había sido relegada gracias a la implantación del laicismo y los libros de texto gratuitos.

Las agrupaciones empresariales también se opusieron al proyecto educativo que prohijaron los libros de texto gratuitos. La política desarrollista y el crecimiento económico habían permitido el fortalecimiento de un sector patronal que buscaba de manera activa influir en las decisiones de Estado, particularmente en aquellas que afectaran sus intereses. Los empresarios advirtieron que tendrían mayores posibilidades de éxito en las negociaciones de política laboral con el gobierno si se adherían a la causa de los defensores de la libertad de enseñanza. Por eso tuvieron una participación destacada en la organización de la célebre manifestación del 2 de febrero de 1962 convocada por la Unión Neoleonesa de Padres de Familia en repudio a la política educativa del gobierno de López Mateos, a partir de la cual el propio Ejecutivo reorientó sus acciones para contener las protestas y desmovilizar la disidencia.

En cuanto a los libros de Ciencias Sociales, el grupo patronal regiomontano logró incluir modificaciones en su contenido a cambio de mantener los fines educativos originalmente establecidos por el equipo que los elaboró. Después, otras agrupaciones patronales manifestaron públicamente sus discrepancias, en especial la de que los materiales de enseñanza eran tendenciosos, tipo socialista-comunista, porque desestimaban todo cuanto representaba el capitalismo, la industrialización y la riqueza, y que relegaban al olvido a los hombres que en el campo económico y la técnica, por medio de las empresas, habían contribuido al desarrollo del país. Los gobiernos en turno, por su parte, movilizaron a las organizaciones de trabajadores para hacer contrapeso a las demandas patronales. Los líderes gremiales manifestaron por la vía de los desplegados su respaldo a la política educativa y, en particular, a los libros de texto gratuitos, estimados como una de las más generosas realizaciones del gobierno. Además, incitaban a la enérgica respuesta frente a los grupos de presión económica porque la

experiencia mostraba que solían canjear sus posiciones políticas por concesiones materiales.

Entre los intelectuales que destacaron por su antagonismo, Adolfo Christlieb Ibarrola, uno de los principales ideólogos del PAN durante la década de los sesenta, señalaba que los materiales educativos oficiales impedían alcanzar la unidad nacional y la democracia, pues con ellos el Estado abría cada vez más la brecha que lo separaba del pueblo al practicar un monopolio ideológico ajeno a sus tradiciones culturales y a sus valores, en especial a los religiosos. La gratuidad de los libros de texto en su opinión era una estratagema del gobierno para uniformar las conciencias restringiéndolas a un credo oficial y así manipular políticamente a los individuos y al conjunto social. La defensa de la libertad de enseñanza colocó a Christlieb en posición de criticar inclusive a la jerarquía religiosa, por anteponer sus propios intereses a los de los padres de familia, y de sugerir que se condicionara la intervención de los particulares en el esfuerzo educativo hasta no ver cumplido el derecho de la población católica a tener acceso a una escuela más acorde con sus convicciones.

Pero la congruencia liberal del intelectual panista no fue regla entre los ideólogos opositores a la política educativa del gobierno. Por ejemplo, Salvador Borrego, conocido propagandista del fascismo y del antisemitismo, acusó a la SEP de imponer a espaldas de los padres de familia y de la opinión pública el texto obligatorio de Ciencias Sociales. Según su parecer, el material didáctico era igual al usado en la URSS y tenía la finalidad de adecuar las mentes juveniles a la idea de la inexistencia de Dios y a la noción de que el hombre era materia y procesos mentales regidos por la libido. Desde ese tendencioso diagnóstico instaba a los padres de familia a meditar acerca de los objetivos de dicho texto y a responsabilizarse por la educación de sus hijos quienes, según decía, formaban su “verdadero patrimonio”. La respuesta inmediata que concitó expresaba que al atribuir al libro de Ciencias Sociales la identificación del capitalismo con regímenes de propiedad privada y explotación, y desechar la opción del socialismo como sistema económico alternativo a la fatídica lucha de clases, se sugería implícitamente la posibilidad de imponer un régimen autoritario para lograr la

“armonía de clases”. Esto es, se imputaba a los detractores de los libros de Ciencias Sociales ser fascistas embozados para quienes los hijos eran propiedad de los padres, lo cual les hacía asumir un falso derecho a mantener a sus vástagos sumidos en la ignorancia y en torcidas interpretaciones.

Las endémicas batallas contra la política educativa estatal y los libros de texto gratuitos emprendidas por empresarios, clero y organizaciones civiles, culminó el 7 de abril de 1984 al declarar ellos esa fecha “Día de la Libertad de Enseñanza”. Los voceros de los sectores sociales inconformes por medio de tronantes declaraciones seguían denunciado cerrazón e inflexibilidad de las autoridades educativas, agresiones contra las escuelas privadas y colusión con grupos izquierdistas infiltrados que deseaban orientar el sistema educativo con base en esquemas socialistas. Asimismo, reiteraban un conjunto de pautas que reflejaban sus intereses sociales: la educación, sin ser obligatoriamente religiosa o laica, debía ajustarse a las convicciones de los padres de familia para que hubiera continuidad entre lo que se aprendía en el hogar y lo que se enseñaba en la escuela; la educación institucionalizada debía tener un fuerte contenido ético y de valores humanos; la escuela debía ser instrumento de preservación de la auténtica cultura nacional; los colegios privados eran “opción de libertad”, por eso debía de apoyarse a los padres de familia haciendo deducibles de impuestos sus gastos educativos; los libros de texto gratuitos coartaban la libertad de los padres para educar a sus hijos, eran fuente de enseñanza marxista e inculcaban odio a los mexicanos desde pequeños.

La explicación más acertada del malestar padecido por ciertos segmentos de la sociedad en relación con el tema educativo, se encuentra en algunas consideraciones analíticas de Carlos Monsiváis. Para empezar, el agudo escritor construyó teóricamente el sujeto de la “derecha mexicana” para referirse a los sectores oligárquicos de la banca y la industria, a distintas fracciones del clero que iban desde la alta jerarquía hasta el cura de pueblo, a intelectuales aterrados ante el comunismo y a grupos ultramontanos de élite. Todos ellos, pese a diferencias de grado, estaban unificados en concepciones políticas, modos de vivir la tradición, maneras de resentir la modernidad y prácticas de la moral social y

sexual. En su lucha contra las políticas de Estado que les eran insatisfactorias, la derecha empleó el “catastrofismo” como táctica ideológica ofensiva, a fin de que la desinformación sobre posibles calamidades deviniera en conformismo y resignación. Se hacía uso de la credulidad de la gente para minimizar su capacidad de reflexión y para mantener incólume su pasividad. De la maquinaria catastrofista de la derecha brotó el rumor de que los libros de texto gratuitos estaban diseñados para “expropiar la mente de los niños”. Los resultados obtenidos de ésta y de otras campañas similares de rumores dejaron ver la eficacia del programa despolitizador solapado durante décadas por los gobiernos priístas, así como el triunfo de la desinformación en un país sumido en el analfabetismo funcional.

Al analizar los propósitos latentes en los designios de política educativa de la derecha mexicana, Carlos Monsiváis advirtió que buscaba ensalzar los alcances virtuosos de las escuelas privadas, pese a que seguían sin generar los ejércitos de perfección ofrecidos, para denigrar los productos de las escuelas públicas, y que difamaba al Estado mexicano diciendo que auspiciaban la lucha de clases, cuando en realidad seguía siendo constructor y reforzador del capitalismo real en México, con la intención de hacer que los tecnócratas fueran más dóciles a sus quejas. La inconsistente postura de la derecha mexicana era muy reverente de la libertad de enseñanza pero carecía de un proyecto escolar alternativo que incluyera los segmentos público y privado. Asimismo, era patente su incapacidad para aclarar con rigor qué tipo de educación demandaba y quedaba de manifiesto la defensa de sus intereses sociales particulares.

A partir de la modernización neoliberal cambió el espectro social en cuanto a la aceptación o rechazo a los libros de texto gratuitos. En torno a ellos se conformó un bloque de respaldo integrado por grupos que en las décadas precedentes los habían impugnado. Los motivos que orillaron a empresarios, padres de familia, Acción Nacional y jerarquía eclesiástica a darles en esta ocasión su espaldarazo, radicaban en la buena relación entre el gobierno salinista y la Iglesia católica, en el avance del bipartidismo en México y en el trato preferencial dado a la iniciativa privada en el marco del neoliberalismo. El núcleo



de resistencia social contra los contenidos de los materiales de enseñanza de la historia lo constituyó entonces la dirigencia magisterial del SNTE, y aun la disidencia, representada por la CNTE, afectadas por la federalización escolar en proceso, así como algunos círculos de periodistas críticos e intelectuales de izquierda cercanos al PRD, quienes conformaron un guerrilla cultural para combatir la propaganda neoliberal.

Con Manuel Bartlett al frente de la SEP durante el primer tramo del gobierno salinista, la política educativa trascendió los márgenes educativos para situarse en intentos de negociación y acercamiento con grupos sociales de derecha. Al salir Bartlett del gabinete, en medio de tensas relaciones del gobierno con el SNTE, el nuevo titular de la dependencia, Ernesto Zedillo, reestructuró el *Conalte* para relevarlo de sus funciones y encargar a quien considerara pertinente la elaboración de planes, programas y materiales educativos. La propuesta de los libros de texto gratuitos de historia de 1992, encomendada a Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, directivos de la Fundación *Nexos*, recibió un alud de críticas que perfilaron la agitada polémica bautizada con el nombre de disputa por la historia patria. La afanosa discusión animada principalmente por sus críticos se encargó de revelar inconsistencias en el proceso de elaboración y en el contenido de la versión.

En primera instancia se denunció el jugoso contrato por varios miles de millones de pesos, en favor de la Fundación *Nexos*, para difundir propaganda del gobierno salinista por conducto de los libros de texto gratuitos. Los críticos señalaron que de las pretensiones de romper con la denominada “historia de bronce” e introducir en la enseñanza básica avances historiográficos recientes, únicamente se había conseguido una visión desencantada de los sucesos, contraproducente incluso para el gobierno porque socavaba el ingrediente pragmático de su propia legitimación. El debilitamiento del componente nacionalista en la historia patria era consecuencia de la perspectiva modernizadora que desmontaba la estructura épica del relato y hacía prever una disminución del nivel de empatía de los niños con su pasado. El aspecto pedagógico también fue identificado como una de las principales deficiencias de

los libros de texto porque se le sobrepuso el factor político: los materiales educativos se ajustaron en su elaboración a la premura de los planes del gobierno, no a plazos adecuados para realizar un buen texto didáctico. Las principales deficiencias emanaron del diseño editorial, debido al cual se desatendió el interés de hacer de la narrativa algo atractivo, y la información se comprimió en oraciones breves, en apretada síntesis de ideas principales. Esta forma de presentar los contenidos y la insuficiencia de las actividades didácticas, hubieran seguido alimentando en los niños la aversión por el estudio de la historia y la continuidad de prácticas tradicionales de enseñanza.

En contraste con la defensa de los textos gratuitos que en sus respectivos sexenios efectuaron los gobiernos de Adolfo López Mateos y Luis Echeverría, el de Carlos Salinas no empleó toda su capacidad política para apoyar los nuevos libros. Es plausible pensar que no lo hizo debido a la fuerte censura emitida contra su contenido por altos mandos del ejército mexicano y algunos ex presidentes. La Cámara de Diputados, que recogió las demandas y sugerencias defendidas durante cinco meses de arduo debate, acordó que los libros de texto fueran reelaborados mediante concursos que se apegaron a una normatividad establecida. La publicación de la respectiva convocatoria fue asumida como una apretada victoria por quienes cuestionaron tanto su enfoque como el proceso de su elaboración. Pero también fue aceptable para aquellos sectores que, aunque admitían la existencia de deficiencias en los libros, estaban a favor de ellos.

La polémica de 1992 fue por la publicación de los textos de historia; la de 1993, por no publicarlos. Entre junio y agosto de 1993 la SEP declaró vencedoras tres propuestas de textos de historia elaboradas por diferentes equipos, pero se reservó el derecho dado a sí misma de no imprimir dichas obras. La decisión de no publicar los libros ganadores del concurso volvió a provocar descontento, pero éste no alcanzó las proporciones ni el revuelo que tuvo la polémica sobre la interpretación del pasado mexicano verificada un año antes. Todos los actores del proceso salieron mal librados del trance: la SEP fracasó en su intento de renovar los textos por la vía de concurso e hizo fuertes erogaciones para cubrir el monto de los premios; los autores triunfadores, aunque recibieron el dinero del premio,

vieron frustrada su aspiración de incidir con su trabajo en la educación de los niños mexicanos; los jurados premiaron algo que fue presentado a la opinión pública como defectuoso e indigno de publicarse. Así, la SEP volvió a decidir unilateralmente sobre el proceso de elaboración y contenidos de los textos de historia patria, y confeccionó unos más acordes con las preferencias e intenciones “modernizadoras” de los planificadores educativos en turno. La reminiscencia muy viva de la gran polémica abatida en 1992 sobre los libros de texto, dio viabilidad a una solución finalmente impuesta. Una vez agotadas las disputas, quedó sin solución el problema de fondo: conciliar las expectativas de la sociedad civil con la función rectora del Estado en el orden educativo, ámbito donde se inmiscuyen juicios de valor, identidades colectivas y principios de conciencia individual.

### **Los libros de texto de historia en los planes y programas de estudio**

Los planes y programas de estudio de educación primaria constituyen un enlace indispensable entre la enseñanza y el aprendizaje, indican el conjunto de conocimientos que deben abordar profesores y alumnos, y regulan el desarrollo de las actividades escolares. En México, al inicio de la década de los sesenta, operó la sustitución de los ideales del humanismo clásico por bases teóricas y epistemológicas procedentes de la psicología conductista y la tecnología educativa. Las obras de Burrhus F. Skinner y Benjamin S. Bloom suministraron las bases teóricas y técnicas para realizar cambios apreciables en el área pedagógica. Entonces, el sistema educativo mexicano admitió como núcleo primordial de los planes y programas de estudio el planteamiento de objetivos conductuales. No obstante, los contenidos y las prácticas docentes en el aula muchas veces estuvieron, unos y otras, en contradicción, u obstaculizaron los objetivos y las metas delineados formalmente a partir de la planificación educativa.

Los grandes “propósitos nacionales” planteados en los planes y programas de estudio de 1957 eran mitigar las desigualdades y formar una nación por medio de la unidad de todos los mexicanos. Los programas del Plan de Estudios de 1957 adoptaron en su organización una forma intermedia entre la sistemática, es decir, por asignaturas, que exploraba los fenómenos por sectores independientes, y la

forma concentrada o global, que examinaba los objetos en la naturaleza y en la sociedad como un todo. En plena euforia por la formulación y aplicación del Plan de Once Años se volvieron a modificar los planes y programas de estudio a fin de atender mejor las necesidades vitales del niño y el desenvolvimiento integral de su personalidad. El plan de estudios de 1960 no fue estructurado por asignaturas y temas de enseñanza, es decir, a diferencia del de 1957, estuvo organizado de forma global para abarcar grandes aspectos de la realidad o “áreas”.

Los programas reestructurados y aplicados en el ciclo escolar de 1960 no tuvieron correspondencia pedagógica con los libros de texto gratuitos, pues la *Conaliteg* editó y distribuyó los primeros volúmenes elaborados con base en el plan de estudio de 1957 y en sus respectivos guiones técnico–pedagógicos. En la atmósfera de confrontación suscitada por el rechazo de algunos grupos sociales a los libros de texto gratuitos y obligatorios, la SEP determinó concluir su edición aceptando esta falta de concordancia, pues de haberse optado por adecuarlos a los programas de 1960 se hubiera agregado otro motivo de objeción. Al transcurrir el tiempo declinó la animosidad contra los libros de texto y, no obstante, las autoridades educativas decidieron mantenerlos desfasados respecto del plan de estudio vigente en aquel entonces.

En 1972 el *Conalte* diseñó un nuevo plan y programas de estudio, cuyas principales directrices estaban dirigidas a convencer a un amplio sector social de que representaban un rompimiento con el pasado inmediato. De los objetivos planteados ninguno hacía referencia al mexicano o a lo mexicano, como sí ocurría en los planes de estudio de 1957 y 1960. La tónica fue hablar tanto de un educando general y abstracto que aprendiera a aprender y adquiriera capacidad de reflexión crítica, como de reorientar la educación para que recobrar su esencia liberadora, democrática, popular y nacionalista. El plan de estudio de 1972 se organizó en siete áreas programáticas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica.

En esta reforma de estudios el área de Ciencias Sociales se conformó con las materias de historia, geografía y civismo, que hasta entonces se enseñaban de

manera independiente. Los libros de texto gratuitos del área fueron elaborados para que en ellos confluyeran conocimientos de diversas materias integradas en un enfoque interdisciplinario y permitieran una visión global de la sociedad contemporánea. La concepción de la historia en el área de Ciencias Sociales pretendió sustituir la memorización de nombres y fechas, y la devoción de virtudes cívicas, por una actitud interpretativa de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales. Al concluir el sexenio se realizó el balance de resultados y hubo de reconocerse la sobreestimación de los alcances de la escuela como factor de transformación de la realidad y que el propio desarrollo del sistema educativo estuvo condicionado por diversos factores sobre los que no se pudo o no se quiso incidir. Asimismo, las tendencias proclamadas verbalmente tampoco fueron traducidas a líneas de acción congruentes ni a programas con medios adecuados y metas precisas. No obstante, algunas de las medidas adoptadas favorecieron el propósito de alcanzar mayor igualdad de oportunidades educativas.

Al menguar la tormenta que se abatió en 1992 sobre la versión modernizadora de los libros de texto de historia, se aprobó y aplicó un nuevo plan de estudio para la educación primaria, el cual se dio a conocer en septiembre de 1993. La última etapa en la transformación de este plan de estudio se cumplió al adoptarse las orientaciones emanadas del ANMEB, suscrito en mayo de 1992. Por tanto, se solicitaba a los profesores prestar especial atención a la enseñanza de la lecto-escritura y a la aplicación de las matemáticas. En el *curriculum* se reitera el criterio de suprimir el área de Ciencias Sociales para organizar por asignaturas específicas el aprendizaje de la historia, la geografía y la educación cívica. El enfoque dado a los programas de historia en la escuela primaria, suponía concepciones del conocimiento, del proceso de aprendizaje y de las metodologías de enseñanza. Sin embargo, era necesario no perder de vista que la pertinencia de cualquier referente pedagógico no implica dejar de prestar atención a las características de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, dentro del contexto social en el que se inscribían.

El objetivo y los contenidos plasmados en los libros de texto de historia editados a partir de 1994, se apartaron de los establecidos en el programa de la asignatura del plan de estudio correspondiente. Al parecer, el equipo encargado de su elaboración decidió enmendar deficiencias advertidas en los programas y enriquecer los contenidos con temas e información adicionales. Se observan también cambios en cuanto al orden de los temas y enfoque más actualizado de algunos contenidos. Las omisiones e inclusiones detectadas obligan a comentar que las faltas de concordancia entre programas y libros de texto de historia se consideran asuntos menores cuando el responsable único de su elaboración es la autoridad educativa federal. En particular, el libro de sexto es una obra de repaso del curso de historia de cuarto, porque repite con otra denominación la estructura del libro de ese grado, y porque reproduce parte de su redacción, lecturas e interpretación dada a los acontecimientos nacionales en los siglos XIX y XX.

En cuanto a su organización, el plan de estudio de 1993 prevé un calendario anual de 200 días laborales y jornadas de cuatro horas de clase. De esta forma, el tiempo de trabajo alcanza 800 horas anuales, con lo cual se superan las 650 horas de actividad escolar que en promedio se venían cumpliendo en años anteriores. Es importante observar que, pese al acierto de haber aumentado 150 días el calendario escolar, se juzga poco probable que la magnitud de la empresa de enseñanza vislumbrada en el plan y programas de estudio pueda cumplirse. Impartir temas y desarrollar las actividades pertinentes con los alumnos, por ejemplo, en la asignatura de Historia, contando a partir del cuarto grado con apenas 60 horas anuales, una y media a la semana, parecen retos muy difíciles de afrontar para el magisterio. El desafío de la enseñanza de la historia en las escuelas primarias del país, en un tiempo que sigue siendo reducido, podría enfrentarse mejor si los maestros estuvieran dotados de una salud envidiable y si se agilizaran muchas de las acciones escolares cotidianas tales como formar filas, pasar lista, mantener la disciplina, atender la cooperativa, preparación de concursos, elaborar periódicos murales y organizar festivales. Y sobre todo, es apremiante poner en marcha un programa de descarga administrativa, a fin de que los maestros dediquen más tiempo a sus actividades

docentes y se reduzcan las tareas burocráticas que representan una carga muy onerosa.

### **Pragmatismo y racionalidad instrumental en el diseño patriótico y nacionalista de la historia escolar**

El patriotismo puede definirse idealmente como amor a la patria, identificada con un conjunto de hombres asentados en una extensión territorial más dilatada que una localidad inmediata, quienes han compartido una unidad viva y elementos culturales comunes en el tiempo pasado y en el presente. El amor auténtico sólo puede dirigirse a personas, no a objetos inanimados, y cuando se dispensa un profundo apego a la tierra, los edificios o cualquier otra “cosa”, se hace por referencia a los humanos que la ocuparon, los vivieron o la emplearon, respectivamente. Pero, si el amor es un sentimiento personal, un afecto libre que puede o no sentirse y que mucho menos puede imponerse, es necesario reconocer que el patriotismo, además de ser un sentimiento amoroso, tiende a ser construido desde el recinto escolar como virtud digna de ser exigida. Los actos buenos, cuando reciben adecuado cultivo educativo, se transforman en virtudes o hábitos morales. Así, a partir del amor patriótico, se pretende inspirar, no imponer, tres virtudes cívicas que procuran el fortalecimiento de la cohesión social: gratitud, servicio activo y sacrificio.

Los libros de texto gratuitos aspiran a conservar los restos del pasado, a reconstruir lo perdido, lo olvidado. Pero, dentro de la idealidad del concepto de patria, ésta no se agota en el estudio y el conocimiento de la historia, pues el servicio y sacrificio se plantean de cara al porvenir para que, mediante los esfuerzos presentes, se prepare un mejor futuro como continuación del pasado. No obstante, las virtudes del patriotismo se tratan de infundir por conducto de una versión histórica oficial, en la cual quienes ostentan el poder político tienen la última palabra respecto de la elaboración de un catálogo de héroes y de la canonización de determinadas interpretaciones de los procesos del pasado. Dentro de esta lógica se censura cualquier versión o información que atente contra lo que se considera oficialmente válido y se desaprueba todo intento de

transformar las estatuas de bronce en seres de carne y hueso. No es la racionalidad académica sino la de los motivos de Estado la que dicta el contenido y las modalidades de la enseñanza de la historia patria.

La historia escolar envuelve un mensaje nacionalista que, además de exaltar a la nación, es decir, a “un nosotros”, sirve a los intereses de la élite gubernamental para fortalecer sus cálculos políticos. El romanticismo fundamenta la devoción a la nación, la que se comunica a la sociedad en su conjunto. Desde la perspectiva de la teoría romántica, la diversidad de factores físicos que actúan sobre el hombre determina la existencia de diversos grupos humanos o pueblos. Así, la humanidad dividida en naciones diferenciadas por causas materiales (clima, etnicidad) y culturales (lengua, tradición e historia), es consecuencia de un fenómeno natural anterior e independiente de la voluntad de los hombres. La nación se cataloga como una entidad “superior” a los individuos concretos que la integran, y la personalidad no es atributo fundamental de los sujetos particulares sino del pueblo en su conjunto.

La misión del Estado de perpetuar la identidad colectiva se apoya en un postulado tradicionalista, según el cual la cultura y las instituciones no deben ser alteradas, pues eso destruiría el sello distintivo de la nación conservado a través del tiempo. La personalidad común está en la base de la idea de unidad nacional que contempla diferencias hacia fuera y homogeneidad hacia dentro. La amenaza exterior suele justificar la unidad interna, constituyéndose así un “nosotros” opuesto al “ellos”. En la segunda mitad del siglo XX se identificó como enemigo del “espíritu nacional”, de la cultura popular mexicana, a la globalización, debido a que instala formas de vida cosmopolitas y poderes supranacionales. Pero el nacionalismo también impugna antagonistas internos, es decir, a grupos sociales cuyas ideas se consideran contrarias a la unidad y a las tradiciones de los antepasados.

El odio intenso o moderado que pueden despertar los libros de texto de historia, no es sólo un bajo sentimiento dirigido hacia los adversarios internos o externos que pueden amenazar a la nación, es también un elemento agregado para encauzar las virtudes del servicio activo y sacrificio continuo. Definir la



identidad común o persuadir de que ésta existe, es un aspecto crucial de la ideología nacionalista. Por eso, necesariamente se recurre a la historia para dejar asentado que la personalidad colectiva ya cristalizó en tiempos pasados, que es tradición heredada en el presente, de tal manera que sólo se tiene que confirmar lo que ya se es por naturaleza. Desde un enfoque político, la identidad nacional es ideología, es mito, que en México también ha contribuido a justificar el uso del poder de la élite en turno y a mantener una vida social muy inequitativa.

La historia escolar impregnada de patriotismo y nacionalismo emana de la teoría pragmática, perceptible también en la conducción de la política educativa mexicana. El pragmatismo establece que lo auténticamente válido del conocimiento es aquello que da lugar a consecuencias prácticas satisfactorias en relación con las exigencias profundas de los individuos. En contraposición con el positivismo y la teoría del conocimiento como reflejo, reivindica la validez de la fe religiosa o de los motivos del corazón (como el patriotismo y el nacionalismo), pues asume que pueden estar dotados de un mayor valor práctico frente al intelectualismo científico. Aunque no pocos han tildado de suicida el desarrollo del pensamiento bajo el ingrediente “irracionalista” del pragmatismo, este se ha convertido en una corriente a escala mundial, sobre todo en la versión instrumentalista construida por John Dewey que cobró amplia influencia en el campo de la política y en el de la educación. Para este pedagogo norteamericano el conocimiento no era un acto intuitivo inmediato sino un proceso de manipulación de la experiencia en el que las ideas, lejos de limitarse a reflejar la realidad, la transforman y la producen.

En estrecho enlace con el pragmatismo se elaboró una concepción peculiar de la escuela, según la cual toda práctica educativa es un “medio” para obtener un “fin” y el tipo de consideraciones para justificar y evaluar cada actividad es la “racionalidad instrumental”, donde la categoría de “eficacia” ocupa un lugar fundamental. Desde esta perspectiva, las preferencias o fines de un agente son aceptados o proporcionados y el cálculo racional obra sobre posibles opciones de acción permitiéndole la elección más eficaz para obtener sus propósitos. La aplicación del modelo requiere: 1) una formulación explícita de los fines y, 2) una

cuantificación más o menos precisa de las probabilidades de éxito de cada alternativa de acción. Sin la consideración de cualquiera de ambos elementos, hablar de eficacia resulta ser expresión de “buenos deseos” o de imposición autoritaria de preferencias. Muchos de los usos de la noción de eficacia en la escuela carecen de precisión: cuando los fines no se explicitan, cuando no se definen el conjunto de instrumentos y las opciones de acción o cuando no se tiene la menor idea de la probabilidad de obtener el fin deseado. Peor aún: ocurre con frecuencia que los medios no sirven a sus fines originales, y entonces los reemplazan, de tal modo que reúnen en ellos las características de ser instrumentos y finalidades a la vez.

En relación con los libros de texto gratuitos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria, es preciso subrayar su carácter eminentemente pragmático que los aparta del objetivo académico de validar el conocimiento histórico mostrando adecuadamente testimonios y vestigios del pasado que sustenten cada aseveración, así como exponiendo las interpretaciones al examen crítico para admitirlas como legítimas en tanto no sean refutadas con nueva información o por perfectibles planteamientos teóricos y metodológicos. La historia escolar, en un sentido distinto al meramente académico, sirve a las intenciones del patriotismo y nacionalismo impuestas por el Estado mexicano. Se prefiere, en el mejor de los escenarios, que desarrolle la función social de inculcar a los estudiantes un sentimiento de pertenencia a México, de cultivar valores de libertad y ciudadanía, de fomentar virtudes cívicas de servicio y hasta de sacrificio. Sin embargo, el referente de la racionalidad instrumental permite confirmar que el discurso histórico de los libros de texto gratuitos y su enseñanza, siendo un “medio”, usurpa la función de los “fines”, convirtiendo el estudio de la historia patria en un propósito en sí mismo que no requiere que se constate si cumplió o no su acción formativa socialmente requerida.

### **Análisis de los libros de texto gratuitos de historia**

La historia escolar representa un tipo de discurso asociado a ciertas conductas adoptadas por maestros y estudiantes en la práctica docente dentro del aula, y a

determinadas pautas interpretativas que privan en los libros de texto gratuitos. En el contenido narrativo de los materiales de enseñanza de las tres generaciones puede identificarse un conjunto de rasgos similares:

- 1) La historia que se enseña carece de un narrador explícito y habrá de suponer que la institución escolar asume esa función; además, en ella no se explicitan las fuentes de información.
- 2) El conocimiento de la historia se aprecia como algo acabado o estático y, al atribuirle un alto grado de certidumbre, se invalida cualquier problematización o cuestionamiento del mismo.
- 3) El alumno no es intérprete sino receptor del discurso histórico planteado en los libros de texto y mediado por los docentes para quienes la libertad de interpretación también está restringida.
- 4) La institución escolar se autoconfiere la autoridad para establecer lo que es válido o no en cuanto a los significados que se otorgan a los acontecimientos de la historia.
- 5) La enseñanza de la historia se concibe como materia formadora del sentido de identidad y unidad nacionales, y como instrumento para la interiorización de determinados valores. El discurso escolar genera aceptación a la moral y a la conducta cívica que se impone mediante el significado dado a los acontecimientos del pasado. Por tanto, su intención última es moralizar y crear un sentimiento de nacionalidad, de pertenencia a una comunidad.
- 6) En el discurso histórico escolar se privilegia la exploración de los acontecimientos del pasado con ayuda de conceptos, antes que el análisis de los conceptos puros. No obstante, de acuerdo con la teoría cognitiva de Vygotsky, se confiere importancia a los *pseudoconceptos* que portan los alumnos, porque ejercen la misma función de los conceptos genuinos y, en todo caso, son sus precursores.
- 7) No se plantea como objetivo explícito de la educación básica la separación analítica del discurso histórico formal del informal que concurren en la llamada *intertextualidad*, entendida como el proceso que hace explícitos los variados *textos* que intervienen en la composición del significado otorgado a

los sucesos y procesos de la historia. La cantidad de discursos informales es directamente proporcional a la cantidad de juicios no estructurados ni fundamentados en testimonios verificables que pueden introducirse en la construcción narrativa.

Otros elementos que frecuentemente pueden detectarse en los libros de texto gratuitos revelan su función de ser transmisores privilegiados de la historia patria o nacional:

- 8) En la historia escolar desaparecen o se disimulan los hechos desagradables: los triunfos adquieren tal relevancia y significación que oscurecen las derrotas; se enfatizan los acontecimientos donde más claramente quedan expuestos los valores que se desean enseñar; y la presentación de los sucesos muchas veces adopta una forma maniquea.
- 9) La pedagogía sugiere amortiguar el impacto en las mentes infantiles de la enseñanza de una historia donde la naturaleza humana da abundante cabida a vicios, defectos, injusticias y vanidades. La prudencia psicológica aconseja sacrificar los avances en el conocimiento histórico para no sembrar en la cabeza de los niños la figura de un pasado plagado de dudas, el desencanto de un perfil mediocre de México o la visión pesimista de un futuro nebuloso.
- 10) Héroe es quien logra ejemplificar con su acción la virtud entendida como fuerza y excelencia; es el hombre que al vencer lo inhumano se revela pariente de lo sobrehumano, y el deber no se le impone sino es expresión de su autonomía. Dadas las cualidades de la ideal naturaleza heroica, la tarea educativa en las aulas busca propagar la confianza en la acción humana exaltando la conducta del héroe más abierta a la libertad posible que al condicionamiento necesario.
- 11) La mejor estrategia de educación moral para los alumnos de primaria no se finca en aceptar conceptos éticos abstractos sino en asumir las acciones de los héroes que parecen tangiblemente correctas y llenas de significado.

- 12) La moralidad del relato histórico escolar no deriva tanto del resultado de las acciones sino de la identificación del niño con el héroe a quien acompaña en sus batallas, sufrimientos, pruebas y tribulaciones. Es decir, las luchas internas y externas del héroe imprimen en él la huella de la moralidad, pues, al menos aparentemente, la virtud siempre alcanza la victoria.
- 13) En la historia patria el mito tiene la función esencial de justificar retrospectivamente los elementos fundamentales de la cultura nacional, adquiriendo la forma de relatos fabulosos o históricos, de figuras humanas (héroe, caudillo o jefe), de conceptos o nociones abstractos (nación, patria o libertad) y de proyectos de acción improbables de realizar (democracia o justicia social).
- 14) Los libros de texto gratuitos promueven el culto civil a la patria representada en la bandera, el escudo y el himno nacionales. La potente carga simbólica de la bandera, el escudo y el himno, invita a sustraernos de las reglas formales y abstractas de la lógica, a apreciar estos emblemas como representaciones de la patria, la nación, la república y del universo cultural mexicano. Los símbolos nacionales son entidades abstractas ideadas para alimentar un proyecto político surgido en el pasado y transmitido mediante la historia escolar, que si no refrendan su valor con eficacia en el presente, corren el riesgo de la indiferencia o de su reemplazo por expresiones de incierta procedencia.
- 15) Los valores que impregnan la historia patria apelan a las emociones y a cierta capacidad de entender y juzgar la realidad política y social del país a fin de aceptarla y mejorarla. Las fórmulas narrativas de la historia patria desembocan en un acto conclusivo moralizante que da sentido y significado a todos y cada uno de los acontecimientos y episodios consagrados en ella.

En un nivel de análisis diferente se aprecian, en el cuadro sinóptico que aquí se inserta, las similitudes y diferencias de las etapas y procesos históricos explorados en los libros de texto gratuitos de las tres generaciones editadas.

	<b>Libros de <i>Historia y Civismo</i> (1960)</b>	<b>Libros de <i>Ciencias Sociales</i> (1972)</b>	<b>Libros de <i>Historia</i> (1994)</b>
<b>M E S O A M É R I C A</b>	<p>Exaltan ampliamente las culturas prehispánicas.</p> <p>El relativo “atraso” de los pueblos de Mesoamérica detectado en algunos campos del conocimiento y la tecnología, se atribuye al aislamiento geográfico.</p> <p>Los sacrificios humanos se explican con base en una peculiar racionalidad.</p> <p>La inequidad social no lesionaba sino alentaba el buen funcionamiento de la comunidad y se aducen motivos razonables para otorgar privilegios.</p> <p>No se exploran los vínculos del poder económico y político con las marcadas desigualdades sociales, las extensas conquistas militares, y el régimen de propiedad de la tierra.</p>	<p>Preservan la admiración hacia el mundo mesoamericano, pero no llegan a idealizarlo.</p> <p>Se sugiere adoptar costumbres prehispánicas como el trabajo en equipo (calpulli) y la agricultura intensiva (chinampas).</p> <p>Se matiza la admiración por el mundo indígena antiguo con la aportación cultural hispana o la de la propia evolución temporal.</p> <p>Las creencias religiosas, dotadas también de una racionalidad específica, operan como un elemento en la explicación del comportamiento histórico de los pueblos mesoamericanos.</p>	<p>Se fija la transición de la prehistoria a la historia entre los horizontes preclásico y clásico (500 años a.C. y 200 d.C.), superando el criterio de que la cronología prehistórica abarca desde la ocupación humana de América hasta la conquista española.</p> <p>Las diferencias de clima influyeron para que Mesoamérica y Aridoamérica tuvieran formas de vida y cultura contrastantes.</p> <p>Persiste la fuerte carga de idealización de los grupos prehispánicos por su aparente nivel de funcionalidad y eficiencia, lo cual impide ver con claridad las confrontaciones, rebeliones y divisiones que los enfrentó.</p> <p>La moralización es franca al recoger los <i>Huehuehtlahtolli</i> o “antigua palabra”.</p>
<b>C O N Q U I S T A</b>	<p>Se exaltan la resistencia indígena a los conquistadores y el estoicismo de Cuauhtémoc.</p> <p>La Conquista se percibe como suceso violento, excitativo del rencor, pero fecundo en cuanto permite el surgimiento de una nación mestiza.</p> <p>Por muchos que fueran los méritos personales de Cortés, sus hazañas no se hubieran coronado sin el auxilio de los capitanes, la Malinche y los aliados cempoaltecas y tlaxcaltecas.</p>	<p>La falta de unidad política de los pueblos mesoamericanos, que explica la Conquista y la dominación española, concita la reflexión desde el presente acerca de la importancia de la unidad nacional.</p> <p>La victoria española también se atribuye a la superioridad de armas, de estrategias de guerra y a la presencia de factores psicológicos.</p> <p>La conquista espiritual es un elemento de contrapeso en la interpretación histórica de la Conquista.</p>	<p>Aceptan la visión eurocentrista de “descubrimiento” e introducen el término “encuentro” para dignificar el mundo indígena.</p> <p>La Conquista, combinación de sagacidad e infortunio indígena, es un acontecimiento traumático que engendra a la nación mexicana.</p> <p>Hay censura por la destrucción ecológica perpetrada por la civilización española.</p> <p>Cortés mueve a la admiración pero no gana el cariño de los niños; Cuauhtémoc se debilita en su simbolismo como representante del ser nacional que resiste al invasor superior en fuerza y astucia.</p>
<b>N U E V A  E S P A</b>	<p>Se asume la dimensión étnica del mestizaje y la cultural no es interacción sino acción de lo europeo sobre lo indígena.</p> <p>Nuevas técnicas de trabajo, moral cristiana y la defensa de los indígenas fueron los principales frutos de la conquista espiritual.</p> <p>El fundamento racial de las diferencias sociales es censurado.</p> <p>La religión cristiana se asocia a la educación y al arte.</p> <p>El ejemplo de Sor Juana denota la importancia de que las mujeres se eduquen. Juan Ruiz de Alarcón y Carlos de Sigüenza son representantes de la cultura virreinal con</p>	<p>Los rasgos característicos de la época son: la explotación de los indígenas, la marginación política y social de las castas, el mestizaje, la formación de una nueva cultura y el inicio de la construcción de la nación mexicana.</p> <p>La Inquisición no obliga a introducir una racionalidad particular como en el caso de los sacrificios humanos prehispánicos.</p> <p>La vida colonial se vio interrumpida en su tranquilidad por rebeliones de indígenas y negros.</p> <p>La producción de un notable arte colonial representa un legado que debe preservarse.</p>	<p>Se enfatiza la expansión española por el territorio y las características de la población.</p> <p>El fenómeno del mestizaje es transculturación y al revisar las proporciones de la mezcla se destaca el legado español.</p> <p>No se ocultan las profundas diferencias entre los grupos corporativos, la explotación, el autoritarismo político y el injusto vínculo que ató a la Colonia con la metrópoli, pero se redime al México virreinal por su invaluable legado cultural.</p> <p>El patriotismo criollo delineó una idea de nación mexicana alternativa a la identidad novohispana.</p>

<p><b>N A</b></p>	<p>perfiles mexicanos.</p>	<p>No se destacan méritos particulares de virreyes o misioneros</p>	<p>Los personajes más elogiados son: Carlos de Sigüenza, Miguel Sánchez y Sor Juana.</p>
<p><b>I N D E P E N D E N C I A</b></p>	<p>En el origen de la guerra de Independencia están el abuso de los privilegiados, los ideales ilustrados y “acontecimientos externos”: Revolución Francesa, independencia de las Colonias de Norteamérica e invasión de España por las tropas napoleónicas. Los héroes insurgentes ocupan un lugar prominente en el relato, en tanto que villanos e instituciones coloniales se conjuran para torcer sus acciones. En general, se coloca a los actores colectivos en un lugar secundario. La consumación la llevó a cabo Iturbide “para beneficio de los grupos más poderosos del virreinato”. Pese a tal reconocimiento, se proclama el triunfo del pueblo en la guerra.</p>	<p>Los ideales de libertad se explican más por el simple paso del tiempo que por las condiciones históricas que operan las transformaciones sociales. Indios, mestizos y criollos a finales del siglo XVIII sintieron un gran descontento y apoyaron la causa de la Independencia que inició Hidalgo y continuó Morelos. El origen social de los combatientes decide la causa de su lucha. Se enfatiza la victoria de la nación en su conjunto en términos de haber obtenido su autonomía política; pero eso no se tradujo en el mejoramiento de las condiciones sociales de vida de la mayoría de la población.</p>	<p>El panteón de héroes de la Independencia se nutre de figuras diferenciadas: los protagonistas de primera línea, los que se hallan en un plano secundario porque su intervención cobra sentido en virtud de los fines de las campañas de los héroes epónimos, y los que ejemplifican con su acción valores excepcionales. Iturbide es un personaje fluctuante; Calleja es un antagonista originario. Las campañas insurgentes ocupan la mayor parte las lecciones dedicadas al tema, pero se observa que sus repercusiones no fueron decisivas en la consumación del proceso. La Independencia fue resultado de una intervención oportunista de peninsulares y criollos afectados en sus intereses por la Constitución de Cádiz, y por el hartazgo generado durante diez años de lucha interna.</p>
<p><b>DE LA I N D E P. A LA</b></p>	<p>Las guerras intestinas fueron resultado de la pobreza, inexperiencia y desunión. De la invasión norteamericana se extrae una lección: es indispensable que prive la unión, la paz interior, el progreso, para lograr la fuerza capaz de ponernos a resguardo de asechanzas externas. El reconfortante imperio del alma sustenta la imagen de los Niños Héroes como “vencidos triunfadores”. Los liberales, con Juárez a la cabeza, defendieron los ideales de la Reforma y, con su triunfo, pusieron dique al caos. Se vincula a la Iglesia Católica y al partido conservador con la defensa de sus privilegios en detrimento del interés nacional. Por prescripción interpretativa la razón histórica asiste siempre al pueblo. Cuando se habla de tiempos remotos las conquistas no son reprobables, pero sí merecen censura las guerras imperialistas en los siglos XIX y XX.</p>	<p>El país estaba deshecho después de la guerra de Independencia. La falta de experiencia y graves errores del gobierno permitieron que muchos países ricos abusaran de las debilidades de la inexperta nación mexicana. No se fomenta odio irrefrenable hacia Estados Unidos, y la derrota se transforma en ganancia al afirmarse que muchos mexicanos sintieron por primera vez su nacionalismo y comprendieron la importancia de la unidad nacional. Juárez defendió con tenacidad la soberanía nacional, dirigió la lucha y venció a los monarquistas. Desde entonces, México no ha dejado de ser una república. Se observa la intención de juzgar con mayor imparcialidad a los villanos del periodo (Santa Anna y Maximiliano): sus flaquezas eran reflejo del contexto histórico. La Intervención Francesa enseñó a los mexicanos el</p>	<p>El desorden y la ingobernabilidad constantes se atribuyen a la bancarrota económica y al profundo desacuerdo entre mexicanos acerca de la organización del Estado. Los conceptos de “república” y “reforma” se introducen como esencias políticas de la nación mexicana. A consecuencia de la polémica de 1992, los Niños Héroes volvieron a ser incluidos en el escenario de la historia patria, pero ahora como símbolos de la memoria de la defensa del país. Las intervenciones extranjeras fueron promovidas por fallas o defectos de los “malos” mexicanos y, aunque no exonera de responsabilidad a los “agresores”, el tono de las frases empleadas no fomenta odios procelosos hacia norteamericanos ni franceses. Los yerros históricos de Santa Anna son insuperables, pero su figura sigue siendo rentable para explicar y</p>

<b>R E F O R M A</b>	La imitación de los héroes decimonónicos implica asumir los valores de la patria: independencia, libertad y unión.	valor de la soberanía política, pero la soberanía económica se constituyó en asignatura pendiente.	justificar los desastres ocurridos durante el periodo. El relato de la Intervención Francesa festeja los triunfos y excusa las derrotas. La imagen de Benito Juárez se enaltece como gran arquitecto del Estado moderno en México y defensor de las instituciones republicanas y de la soberanía popular, en circunstancias adversas.
<b>P O R F. Y R E V. M E X.</b>	<p>Se confiere al progreso una dimensión política y social, además de económica. Por tanto, sin respeto a las leyes no hay verdadero progreso. Además, la equidad constituye el criterio de discernimiento entre auténtico y falso progreso. En ese sentido se impugna al régimen de Porfirio Díaz porque el desarrollo material y cultural no benefició a la mayor parte de los habitantes de la nación. La necesidad de hacer uso de las armas cuando no hay más alternativa, una de las “enseñanzas cívicas”, se aplica en la descripción de los inicios del movimiento revolucionario.</p> <p>El protagonismo del pueblo armado no resta importancia a los líderes.</p> <p>El aspecto cívico del relato evoca a Madero, Zapata y Carranza, y con base en sus ejemplos exhorta a los niños a desarrollar las virtudes de la honradez, el trabajo, el ahorro, la limpieza, el respeto a las leyes y la cooperación.</p> <p>Se confirma la noción de completa ruptura entre el Porfiriato y la etapa inaugurada con la rebelión armada de 1910, así como de continuidad entre ésta y la de los gobiernos posrevolucionarios.</p>	<p>Durante el Porfiriato fue intensa la dependencia de México en materia económica y técnica, respecto de los países europeos y Estados Unidos. La paz y la prosperidad porfiristas se rechazan porque se obtuvieron con instrumentos autoritarios de la dictadura. A pesar del crecimiento económico la miseria del pueblo siguió siendo la misma.</p> <p>La distinta extracción social de los líderes participantes explica las diferencias respecto de cómo conducir el movimiento: Madero (línea gradualista); Zapata y Villa (cambiar de inmediato todo lo que consideraban que estaba mal).</p> <p>La concepción de Revolución Mexicana implica dos fuentes de conflicto: la corrección en el interior de las desigualdades sociales y la oposición al colonialismo que define el tipo de la relación del país con el exterior. Se concibe a la Constitución de 1917 como herramienta para resolver las causas del conflicto.</p> <p>En la imagen de la Revolución Mexicana los líderes que tuvieron programas antagónicos, que se odiaron y aniquilaron, terminan colocados en rangos similares y se les atribuyen ideales de lucha afines.</p>	<p>Los méritos del régimen porfirista (la consolidación del Estado-nación mexicano, el desarrollo económico y los frutos en materia cultural) equilibran sin lograr revertir por completo la semblanza negativa configurada por el elemento dictatorial y las inequidades ostensibles en la sociedad de la época. Durante el Porfiriato el grupo dominante cumplió tareas de modernización mediante el autoritarismo y el compromiso con la sociedad tradicional mexicana. Se observa el papel preponderante de factores políticos y de la personalidad de Francisco I. Madero en los inicios de la Revolución Mexicana.</p> <p>El triunfo del constitucionalismo sobre los villistas y zapatistas se debió únicamente al mayor genio militar, apego a la ley y nacionalismo de la dupla Carranza-Obregón.</p> <p>Emiliano Zapata es el símbolo de una promesa de reforma agraria. A Francisco Villa se le mira como un emblemático vengador de agravios del pasado.</p> <p>La Constitución de 1917, fruto de la RM, aún surte efectos organizativos en la sociedad presente.</p>
<b>S I-</b>	<p>El gobierno mexicano es el encargado de que la prosperidad fluya por todas las capas sociales; también despeja el terreno donde opera la iniciativa privada, que desempeña un papel discreto pero no secundario en la vida económica.</p> <p>La revolución armada es legítima cuando no queda más alternativa; pero, si la ley garantiza la justicia social, sólo se advierte válida la acción política dentro de los cauces institucionales.</p>	<p>Se alude a una especie de abolengo histórico que confiere a los gobernantes ser sucesores vanguardistas de la Revolución Mexicana y la Constitución de 1917. El gobierno de Cárdenas atendió las principales demandas sociales de la población, y la nacionalización del petróleo en 1938 fue acto precursor de las luchas del “Tercer Mundo”.</p> <p>El balance de los gobiernos posrevolucionarios es positivo pero se invita a los lectores a seguir luchando</p>	<p>El año de 1964, fijado como fecha límite de los acontecimientos referidos, priva a los estudiantes de primaria del conocimiento básico de los contenidos de la historia nacional más cercanos a ellos en el tiempo. De los sujetos institucionales destaca la buena opinión vertida acerca del Ejército Mexicano.</p> <p>La actuación atribuida al presidente Lázaro Cárdenas se agiganta en el terreno del nacionalismo económico: los recursos naturales deben ser explotados bajo el</p>



<b>G L O  X X</b>	<p>Los vencedores y los vencidos son todos héroes, porque colaboraron en la implantación de un régimen más justo y comprensivo para el progreso y desarrollo de México. Las normas cívicas y el culto a la patria derivan de la conciencia histórica.</p> <p>La obligada gratitud que se infunde en los alumnos se apoya en el dogma de la felicidad contemporánea, fruto de anhelos históricos consumados.</p> <p>No hay héroes fracasados porque los gobiernos posrevolucionarios retomaron sus causas perdidas y coronaron sus esfuerzos con aparentes éxitos en materia de desarrollo económico-social y de estabilidad política.</p>	<p>para conseguir un orden social más justo y tener un México más independiente. La necesidad de preservar la unidad nacional ya no es impedimento para denunciar algunas contradicciones internas del país. La imagen de una América Latina opuesta al neocolonialismo desplaza la visión panamericana. Asoma la noción geopolítica de enfrentar la dependencia económica, técnica y cultural concertando alianzas con los países del “Tercer Mundo”.</p>	<p>control del Estado para beneficio de los habitantes de la nación.</p> <p>Se sigue colocando a los presidentes como sujetos centrales de los procesos.</p> <p>El largo y difícil camino de la historia recorrido para dar unidad a México se liga a la reflexión sobre el “carácter” de la nación y el sentido de continuidad que ha experimentado. La identidad nacional, plasmada en los productos de la historia, pretende contribuir a la formación de una “ciudadanía” que participe de manera más responsable en las instituciones sociales.</p>
---------------------------------------	---	--	--

## Bibliografía

- Aguilar Camín, Héctor, *Después de milagro*, México, Ediciones Cal y Arena, 1990.
- y Meyer, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México, 1910-1989*, México, Editorial Cal y Arena, 1990.
- , *Subversiones silenciosas*, México, Editorial Aguilar. Nuevo Siglo, 1993.
- Aguilar Guerrero, Mariflor, *Confrontación, crítica y hermenéutica*, México, Distribuciones Fontamara - UNAM, 1998.
- Alcántara, Manuel y Martínez, Antonia (compiladores), *México frente al umbral del siglo XXI. Reformas económicas y democratización política*, Madrid, Siglo XXI España Editores, 1992.
- Álvarez de Testa, Lilián, *Mexicanidad y libros de texto gratuitos*, México, UNAM, 1992.
- Alvear Acevedo, Carlos, *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente*, México, Editorial Jus, 1978.
- Amezcu Fierros, Elvira, *Modernización política y educativa en México. El debate de los libros de texto gratuitos de Historia, 1992*, México, Tesis de Maestría en Sociología Política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994.
- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993.
- Aron, Raymond, *Lecciones sobre la Historia. Cursos del Collège de France*, México, F.C.E., 1996.
- Aróstegui, Julio, *La investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica (Grijalbo Mondadori), 1995.
- Arriola, Carlos (compilador), *Testimonios sobre el TLC*, México, Editorial Diana-Miguel Ángel Porrúa, 1994.
- Barrón de Morán, Concepción, *Mi libro de cuarto año: Historia y Civismo*, México, SEP-Conaliteg, 1960.
- Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Editorial Piados, 1987.
- Basáñez, Miguel, *La lucha por la hegemonía en México*, México, Siglo XXI Editores, 1983.
- Bazant, Jan, *Los bienes de la Iglesia en México (1856-1887). Aspectos económicos y sociales de la revolución liberal*, México, El Colegio de México, 1984.
- Becerra, Ricardo, Salazar, Pedro y Woldenberg, José, *La mecánica del cambio político en México. Elecciones, partidos y reformas*, México, Ediciones Cal y Arena, 2000.

Béjar Navarro, Raúl y Cappello, Héctor Manuel, *Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales*, México, UNAM-CRIM, 1990.

Benítez, Fernando, *Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana, I. El Porfirismo*, México, FCE, 1983.

Benjamin, Walter, *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*, Barcelona, Ediciones Península, 1988.

Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1999.

Blanco, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, FCE, 1996.

Blanquel, Eduardo y Manrique, Jorge Alberto, *Mi Libro de Sexto Año: Historia y Civismo*, México, SEP-Conalíteg, 1966.

Bloch, Marc, *Introducción a la Historia*, México, FCE, 1995 (c 1949), Breviarios No. 64.

Bloom, Benjamin S., *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo Editorial, 1971.

Brading, David *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Editorial Era, 1983.

Braudel, Fernand, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1979.

Cárabes Pedroza, J. Jesús, *Mi libro de tercer año: Historia y Civismo*, México, SEP-Conalíteg, 1960.

Carbonell, Miguel y Vázquez, Rodolfo (compiladores), *Estado constitucional y globalización*, México, Editorial Porrúa-UNAM, 2001.

Carr, E.H., *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Editorial Seix Barral, 1978.

Casanova, Julián, *La historia social y los historiadores*, Barcelona, Crítica (Grijalbo Mondadori), 1997.

Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, tomo 3, México, Gobierno del estado de Michoacán, 1976.

Castrejón Díez, Jaime, *Ensayos sobre política educativa*, México, Instituto Nacional de Administración Pública, 1986.

Castrejón Díez, Jaime y Romero Panisio, Carlos, *Sobre el pensamiento educativo del actual régimen*, México, SEP, 1971.

Cardero, María Elena (compiladora), *Qué ganamos y qué perdimos con el TLC*, México, Siglo XXI Editores, 1996.

Certeau, Michel de, *La escritura de la historia*, México, UIA, 1993.

Consejo Nacional Técnico de la Educación, *Los libros de texto gratuitos y las corrientes de pensamiento nacional*, volumen II, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1962.

Cordera, Rolando y Tello, Carlos, *México: la disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo*, México, Siglo XXI Editores, 1993.

Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Ediciones Era, 1982.

Chapela Mendoza, Luz María, *Libro Integrado. Primer grado*, México, SEP-Conaliteg, 1993.

-----, *Libro Integrado. Segundo grado*, México, SEP-Conaliteg, 1994.

Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1995.

Cueli, José (coordinador), *Valores y metas de la educación en México*, México, SEP-Ediciones de La Jornada, 1990.

Díaz de Cossío, Roger, *Sobre la educación y la cultura. Alternativas de cambio*, México, Editorial Trillas, 1978.

*Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México, g-o*, México, Editorial Porrúa, 1986.

Diel, Paul, *El simbolismo en la mitología griega*, Madrid, Idea Books, 1996.

Domínguez Aguirre, Carmen y León González, Enriqueta, *Mi libro de primer año*, México, SEP-Conaliteg, 1960.

Eliade, Mircea, *Imágenes y símbolos*, Madrid, Taurus Ediciones, 1992.

Fell, Calude, José Vasconcelos. *Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989.

Figueroa de Alcocer, Esperanza (compiladora), *Antología de geografía histórica moderna y contemporánea*, México, UNAM, 1974.

Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 1990.

Flores Caballero, Romeo, *La contrarrevolución en la independencia. Los españoles en la vida política, social y económica de México (1804-1838)*, México, El Colegio de México, 1969.

Florescano, Enrique, *El nuevo pasado mexicano*, México, Editorial Cal y Arena, 1992.

-----, *Etnia, Estado y Nación*, México, Editorial Taurus, 2001.

Frondisi, Risieri, *¿Qué son los valores?*, México, FCE, 1995.

Fuentes, Carlos, *El espejo enterrado*, México, FCE, 1992.

Fuentes Molinar, Olac, *Educación y política en México*, México, Editorial Nueva Imagen, 1987.

- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1996.
- Galicia Ciprés, Paula, *Mi libro de segundo año*, México, SEP-Conaliteg, 1960.
- Garrido, Felipe (coordinador editorial), *Historia. Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1994.
- Garrido, Felipe (coordinador editorial), *Historia. Sexto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1994.
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, México, Conaculta-Alianza Editorial, 1991.
- Gibaja, Regina E., *Las ciencias sociales en la escuela. Supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado*, México, UNAM, 1979.
- Gómez Mendoza, Josefina, Muñoz Jiménez, Julio y Ortega Cantero, Nicolás, *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología (De Humboldt a las tendencias radicales)*, Madrid, Alianza Editorial, 1988.
- González, Luis, *Todo es historia*, México, Editorial Cal y Arena, 1989.
- González Casanova, Pablo (coordinador), *Segundo informe sobre la democracia: México el 6 de julio de 1988*, México, UNAM-Siglo XXI Editores, 1990.
- González Casanova, Pablo y Florescano, Enrique (coordinadores), *México, hoy*, México, Siglo XXI Editores, 1981.
- González Casanova, Pablo y Aguilar Camín, Héctor (coordinadores), *México ante la crisis. El impacto social y cultural / Las alternativas*, México, Siglo XXI Editores, 1985.
- González Casanova, Pablo y Saxe-Fernández, John (coordinadores), *El mundo actual: situación y alternativas*, México, UNAM-Siglo XXI Editores, 1996.
- González Pedrero, Enrique (coordinador), *Los libros de texto gratuitos*, SEP-Conaliteg, 1982.
- Guerra, Francois-Xavier, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Tomo I, México, FCE, 1988.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México, Siglo XXI editores, 1988.
- (compilador), *La catástrofe silenciosa*, México, FCE, 1992.
- Guzmán, José Teódulo, *Alternativas para la educación en México*, México, Ediciones Gernika, 1983.
- Hale, Charles A., *El liberalismo mexicano en la época de Mora (1821-1853)*, México, Siglo veintiuno editores, 1978.
- Hansen, Roger D., *La política del desarrollo mexicano*, México, Siglo XXI Editores, 1976.

- Hassinger, Hugo, *Fundamentos geográficos de la historia*, Barcelona, Ediciones Omega, 1958.
- Hübner, Kurt, *La verdad del mito*, México, Siglo XXI Editores, 1996.
- Iggers, Georg G., *La ciencia de la historia en el siglo XX. Las tendencias actuales*, Barcelona, Idea Books, 1998.
- Infante, José María (coordinador), *1. México en el siglo XXI*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León-Editorial Diana, 1997.
- Johnson, Paul, *Tiempos modernos. La historia del siglo XX desde 1917 hasta nuestros días*, Buenos Aires, Javier Vergara Editor, 2000.
- Joyce, Bruce, Weil, Marsha y Calhoun, Emily, *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2002.
- Katz, Friedrich, *Ensayos mexicanos*, México, Alianza Editorial, 1994.
- Kennan, George F., *Al final de un siglo*, México, FCE, 1998.
- Kherroubi Nouar, Halima, *El discurso pedagógico de la historia (una aproximación analítica)*, Tesis de Licenciatura en Antropología con especialidad en Lingüística, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1983.
- Kirk, G. S., *El mito. Su significado y funciones en la Antigüedad y otras culturas*, Barcelona, Ediciones Piadós, 1985.
- Krauze, Enrique, *Siglo de caudillos. Biografía política de México*, México, Tusquets editores, 1995.
- , *El sexenio de Luis Echeverría*, Tomo 7, México, Editorial Clío, 1999.
- , *El sexenio de Carlos Salinas*, México, Editorial Clío, 1999.
- , *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets editores, 2002.
- Latapí Sarre, Pablo, *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972*, México, Centro de Estudios Educativos, 1973.
- , *Política educativa y valores nacionales*, México, Editorial Nueva Imagen, 1982.
- , *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Editorial Nueva Imagen, 1987.
- (selección, introducción y notas), *Textos sobre educación. Jaime Torres Bodet*, México, Conaculta, 1994.
- (coordinador), *Un siglo de educación en México I y II*, FCE-Conaculta, 1999.

- Lechuga, Graciela (compiladora), *Ideología educativa de la Revolución Mexicana*, México, UAM-Unidad Xochimilco, 1984.
- Lerner, Victoria, *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La educación socialista*, Volumen 17, México, El Colegio de México, 1979.
- (compiladora), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM-CISE-Instituto Mora, 1990.
- Loaeza, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1988.
- Los Presidentes de México ante la Nación. Informes, manifiestos y documentos, 1821-1984*, vol. IV, México, Cámara de Diputados, 1985.
- Mabire Ponce, Bernardo F., *Los libros de texto mexicanos de Historia y Civismo y Ciencias Sociales. Un análisis de contenido*, Tesis de Licenciatura en Relaciones Internacionales, El Colegio de México, 1981.
- Maier, Franz Georg, *Las transformaciones del Mundo Mediterráneo, siglos III-VIII*, México, Editorial Siglo XXI, 1987.
- Mardones, J.M. y Ursúa, N., *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*, Barcelona, Editorial Fontamara, 1990.
- Marx-Engels, *Obras escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, [s/f]
- Matute, Álvaro (coordinador general), *Antología de Historia de México, documentos, narraciones y lecturas*, México, SEP, 1993.
- Meneses Morales, Ernesto (coordinador), *Tendencias educativas oficiales de México 1964-1976*, volumen IV, México, Centros de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1998.
- Meneses Morales, Ernesto (coordinador), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*, volumen V, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, 1998.
- Meyer, Lorenzo, *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*, México, Ediciones Cal y Arena, 1992.
- , *Liberalismo autoritario. Las contradicciones del sistema político mexicano*, México, Editorial Océano, 1995.
- Monroy Gutiérrez, Amalia, *Mi libro de quinto año: Historia y Civismo*, México, SEP-Conaliteg, 1964.
- Moradiellos, Enrique, *El oficio de historiador*, México, Editorial Siglo XXI, 1994.

Morales-Gómez, Daniel A. (compilador), *La educación y desarrollo independiente en América Latina*, México, Ediciones Gernika, 1992.

Nisbet, Robert, *Historia de la idea del progreso*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1991.

O'Gorman, Edmundo, *Historia de las divisiones territoriales de México*, México, Editorial Porrúa, 1977.

Ojeda, Mario, *Alcances y límites en la política exterior de México*, México, El Colegio de México, 1984.

Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE-NF-FCE, 1998.

Paz, Octavio, *Posdata*, México, Siglo XXI Editores, 1981.

Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994)*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1989.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, 1989.

Prawda, Juan y otros, *México 75 años de Revolución. Educación cultura y comunicación I*, FCE-IMEHRM, 1988.

Ramos, Arturo, *Los libros de Historia 1992: entre el mensaje político de la modernización y la opinión pública*, México, Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1991.

Rey Romay, Benito, *Economía y utopías mexicanas. Rumbo al fracaso y al cambio posible*, México, Siglo XXI Editores-UNAM, 2000.

Reyes Heróles, Jesús, *Educación para construir una sociedad mejor*, volumen I y II, México, SEP, 1985.

Ricoeur, Paul, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, UIA-Siglo XXI Editores, 1995.

-----, *Tiempo y narración*, Tomo I, México, Siglo XXI Editores, 1996.

Rivera Ríos, Miguel Ángel, *Crisis y reorganización del capitalismo en México, 1960/1985*, México, Ediciones Era, 1989.

Rozo, Carlos A. (coordinador), *La política macroeconómica en México*, México, Siglo XXI Editores, 1998.

[s/a] *Necesidades esenciales de México, 2. Educación*, México, Coplamar-Siglo XXI, 1982.

Saldívar, Américo y otros (compiladores), *Estructura económica y social de México*, México, Ediciones Quinto Sol, 1988.



Sánchez Cervantes, Alberto, *La polémica por la Historia de México en los libros de texto gratuitos, 1988-1994*, Tesis de Licenciatura en Historia, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1996.

Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, Tesis de Doctorado en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2000.

Sánchez Vargas, Beatriz, *La actualización, capacitación y superación magisterial; una respuesta eficaz a las necesidades pedagógicas del docente o sólo un factor administrativo a cubrir por el programa de Carrera Magisterial*, México, Tesis para obtener el título en licenciado en pedagogía, UNAM-ENEP Acatlán, 2001.

Savater, Fernando, *La tarea del héroe. Elementos de una ética trágica*, Barcelona, Ediciones Destino, 1992.

Schaff, Adam, *Historia y verdad*, México, Editorial Grijalbo, 1974.

Secretaría de Educación Pública, *Acción Educativa del Gobierno Mexicano, 1959-1960*, México, SEP, 1961.

-----, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964.

-----, *Memoria 1976 / 1982. I Política Educativa*, México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP, 1982.

-----, *Mi libro de Historia de México. Cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1992.

-----, *Mi libro de Historia de México. Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1992.

-----, *Mi libro de Historia de México. Sexto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1992.

-----, *Dos narraciones para el mes de la patria*, México, SEP, 1993.

-----, *Historia. Quinto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1994.

-----, *Libro para el maestro. Historia, cuarto grado*, México, SEP-Conaliteg, 1994.

-----, *Plan y programas de estudio 1993, Educación Básica. Primaria*, México, Fernández editores, 1994.

Semo, Ilán y Semo, Enrique (coordinadores), *México, un pueblo en la historia 6. El ocaso de los mitos (1958-1968)*, México, Alianza Editorial, 1998.

Skinner, Burrhus F., *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Editorial Labor, 1970.

-----, *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1972.

Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl (coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP-FCE, 1981.

Solís, Leopoldo, *Alternativas para el desarrollo*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1980.

Taibo II, Paco Ignacio, *Primavera pospuesta. Una versión personal de México en los 90*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1999.

Tamayo-Acosta, J.-J. (coordinador), *Diez palabras clave sobre globalización*, Navarra, E.V.D., 2002.

Tarrío, María y Concheiro, Luciano, (coordinadores), *La sociedad frente al mercado*, México, UAM-La Jornada Ediciones, 1998.

Tello, Manuel, *México: una posición internacional*, México, Editorial Joaquín Mortiz, 1972.

Tello, Carlos (coordinador), *México: Informe sobre la crisis (1982-1986)*, México, UNAM, 1989.

Torres Bodet, Jaime, *La tierra prometida. Memorias*, México, Editorial Porrúa, 1972.

Torres Septién, Valentina (antología de), *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985.

Trejo Delarbre, Raúl, *Televisa: el quinto poder*, México Claves Latinoamericanas, 1985.

Universidad Pedagógica Nacional, *Antología de Técnicas y Recursos de Investigación IV*, México, SEP, 1990.

-----, *Antología de Política Educativa*, México, SEP, 1988.

Varios autores, *México: 50 años de revolución IV. La cultura*, México, FCE, 1962.

-----, *Reforma educativa y "apertura democrática"*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1976.

-----, *Historia general de México*, tomo 1, 3 y 4, México, El Colegio de México, 1977.

-----, *Educación y sociedad en México*, Cuadernos de lectura número 7, México, UPN, 1979.

-----, *Evolución del Estado Mexicano, Reestructuración 1910-1940*, Tomo II, México, Ediciones El Caballito, 1986.

-----, *Evolución del Estado mexicano. Consolidación 1940-1983*, Tomo III, México, Ediciones El Caballito, 1986.

-----, *México 75 años de revolución. Educación, cultura y comunicación*, México, INEHRM-FCE, 1988.

-----, *La cultura del 900*, Vol. 4, México, Siglo XXI Editores, 1992.

-----, *Coloquio de Invierno. III Los grandes cambios de nuestro tiempo: la situación internacional, América Latina y México*. México, UNAM-CNCA-FCE, 1992.

-----, *Secuestro de la memoria. Un debate sobre los libros de texto gratuitos de historia de México*, México, Trabajadores académicos del INAH-Colegio Mexicano de Antropólogos, A.C., 1993.

-----, *La transición interrumpida. México 1968-1988*, México, UIA-Nueva Imagen, 1994.

-----, *Segundas Jornadas Braudelianas. Historia y Ciencias Sociales*, México, Instituto Mora – UAM, 1995.

-----, *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, México D.F., Editorial Laia, 2002.

Vattimo, Gianni (asesoría general), *Enciclopedia de la filosofía Garzanti*, Barcelona, Ediciones b, 1992.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1979.

Vázquez de Knauth, Josefina (coordinadora), *Ciencias Sociales, Primer grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1972.

-----, *Ciencias Sociales, Primer grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1973

-----, *Ciencias Sociales, Segundo grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1972.

-----, *Ciencias Sociales, Segundo grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1975

-----, *Ciencias Sociales, Tercer grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1973.

-----, *Ciencias Sociales, Tercer grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1982

-----, *Ciencias Sociales, Cuarto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1974.

-----, *Ciencias Sociales, Cuarto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1979

-----, *Ciencias Sociales, Quinto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1972.

-----, *Ciencias Sociales, Quinto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1976

-----, *Ciencias Sociales, Sexto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1972.

-----, *Ciencias Sociales, Sexto grado, Libro del alumno*, México, SEP-Conaliteg, 1975.

Villa Lever, Lorenza, *Los libros de texto gratuitos. La disputa por la educación en México*, México, Universidad de Guadalajara, 1988.

Villoro, Luis, *El proceso ideológico de la Revolución de Independencia*, México, UNAM, 1981.

Vygotsky, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica-Grijalbo, 1988.

White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, FCE, 1992.

Wilkie, James W., *La Revolución Mexicana (1910-1970). Gasto federal y cambio social*, México, FCE, 1978.

Wilkie, James W., Meyer, Michael C. and Monzón de Wilkie, Edna, *Contemporary Mexico. Papers of the IV International Congress of Mexican History*, Berkeley, University of California Press-El Colegio de México, 1976.

Wionczek, Miguel S. y otros, *Disyuntivas sociales. Presente y futuro de la sociedad mexicana II*, México, SEP, 1971.

Zermeño, Sergio, *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*, México, Siglo XXI Editores, 1983

-----, *La sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo*, México, Siglo XXI Editores, 1996.

## **Hemerografía**

Abreu Gómez, Emilio, "El libro de texto y sus opositores", *Novedades*, México, 7 de julio de 1962, p. 3.

Acosta Córdova, Carlos, "Con una jornada nacional, la derecha arrecia su ofensiva contra la guía educativa del Estado", en *Proceso*, número 389, México, 16 de abril de 1984, pp. 10-11.

-----, "Echeverría y López Portillo son los villanos; De la Madrid y Salinas, los héroes", en *Proceso*, número 823, México, 10 de agosto de 1992, pp. 23-25.

"Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", en *Cero en conducta*, número 31-32, México, 1992, pp. 82-99.

Aguilar Camín, Héctor, "El contexto de los textos", en *Nexos*, número 178, México, octubre de 1992, pp. 33-37.

-----, "Por una historia patria para adultos", en *Nexos*, número 184, México, abril de 1993, pp. 59-63.

Aguirre M., Alberto, "Presenta la SEP el primer paquete de libros de texto; nuevo experimento pedagógico con retraso de 10 años", en *Proceso* 876, México, 16 de agosto de 1993, pp. 18-19.

-----, "La SEP y su miedo a la historia: diputado Martín del Campo. Protestan los maestros: "confusión", el precio que pagarán los niños", en *Proceso* 877, México, 23 de agosto de 1993, pp. 22-23.

Aziz Nassif, Alberto y otros (grupo de redacción), *Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicados*, Vol. IV, 91-120, México, agosto de 2003, pp. 24-26.

Campa, Homero, "Por falta de dinero dos textos oficiales para secundaria se quedaron en libros de consulta, en bibliotecas", en *Proceso*, número 602, México, 16 de mayo de 1988, pp. 18-19.

-----, "Un informe a Reyes Heróles proponía ya correcciones al libro gratuito, que sigue igual", en *Proceso*, número 603, México, 23 de mayo de 1988, p. 21.

-----, "Gran negocio de los libreros, si no hubiera textos gratuitos: Wimer", en *Proceso*, número 627, México, 7 de noviembre de 1988, pp. 28-29.

Carreño King, Tania y Vázquez del Mercado, Angélica, "Mito e historia en la memoria mexicana. Una entrevista con Enrique Florescano", en *Nexos*, número 193, México, enero de 1994, pp. 39-43.

-----, "Antigüedades mexicanas. Una entrevista con Alfredo López Austin", en *Nexos* 193, México, enero de 1994, pp. 45-51.

Cerda Ardura, Antonio, "La de los libros de texto gratuitos, polémica frágil e inútil", en *Siempre* 2099, México, 15 de septiembre de 1993, p. 93.

Christlieb Ibarrola, Adolfo, "La cuestión educativa y la unidad nacional", *Excelsior*, México, 2 de abril de 1962, pp. 4-A y 12-A.

-----, "La querrela escolar", en *Excelsior*, México, 31 de mayo de 1966, p. 7-A.

Correa, Guillermo, López, Julio César y Ramírez, Ignacio, "El estallido que estremece a México", en *Proceso*, número 897, México, 10 de enero de 1994, pp. 5,7, 10-15.

"Crímenes sin culpables (carta de Javier Wimer)", en *Proceso*, número 626, México, 31 de octubre de 1988, pp. 64-65.

"Decreto que crea la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos", en *Diario Oficial*, tomo CCXXXII, número 36, México, 13 de febrero de 1959, pp. 4-5.

Denegri, Carlos, "El fuego", *Excelsior*, México, 21 de junio de 1961, p. 5-A.

Desplegado dirigido al Presidente de la República, firmado por el Prof. Valentín Zamora Orozco, en *Excelsior*, México, 7 de febrero de 1960, p. 7-A.

Desplegado dirigido al Presidente de la República y al Secretario de Educación Pública, firmado por el Licenciado Ramón Sánchez Medal presidente de la UNPF, en *Excélsior*, México, 26 de febrero de 1960, p. 11-A.

Desplegado dirigido al Presidente de la República, firmado por el Prof. Salvador Hermoso Nájera, en *Excélsior*, México, 22 de marzo de 1960, p. 12A.

Desplegado de la UNPF, dirigido al Presidente de la República, en *El Universal*, México, 18 de enero de 1961, p. 13.

Desplegado de la UNPF, firmado por el Lic. Bernardo Hernández Gentil y el Dr. Francisco Quiroga Fernández, “¿Es o no corruptora la educación sexual del libro escolar de la SEP?”, en *Novedades*, México, 3 de febrero de 1975, p. 14.

Desplegado de la UNPF, firmado por el Lic. Bernardo Hernández Gentil, “Los libros de texto de la SEP enseñan doctrinas contrarias a nuestra nacionalidad y tradiciones mexicanas”, en *Novedades*, México, 3 de febrero de 1975, p. 14.

Desplegado del Congreso del Trabajo dirigido a todas las organizaciones de trabajadores y al pueblo de México, en *Excélsior*, México, 15 de febrero de 1975, p. 17A.

Discurso pronunciado por el Prof. Carlos Jonguitud Barrios, Secretario General del SNTE, reproducido en un desplegado: “Cuatrocientos mil maestros secundan la política nacionalista del Presidente Echeverría contra la injusticia y la marginación”, en *El Universal*, México, 5 de febrero de 1975, p. 8.

Dixon Krauss, Lisbeth, “Vygotsky en el aula”, en *Educación 2001*, número 9, México, febrero de 1996, pp. 39-43.

Elizalde, Triunfo A., “Un padre de familia: tendencioso y marcadamente socialista e inadaptado”, en *Novedades*, México, 24 de enero de 1975, p. 19.

Ferreira, Ángel Trinidad, “Asoma el fascismo”, en *Excélsior*, México, 13 de febrero de 1975, pp. 1A, 11A.

Flores, Miguel Ángel, “Con el lingüista Lara: el Diccionario del Español en México rompe el esquema de autoridad peninsular”, en *Proceso*, número 325, México, 24 de enero de 1983, pp. 56-57.

Florescano, Enrique, “En entrevista, uno de los coordinadores de los textos de historia”, en *La Jornada*, México, 24 de agosto de 1992, p. 7.

-----, “El historiador y la crítica”, en *Nexos* 178, México, octubre de 1992, pp. 27-32.

Frías Santillán, Amalia, “Los libros de texto gratuitos, mutilados y con datos obsoletos”, en *Uno más uno*, México, 8 de julio de 1979, p. 1, 4.

Fuentes Molinar, Olac, "Educación 80: las vacas flacas", en *Uno más uno*, México, 4 de diciembre de 1979, p. 7.

-----, "¿A qué le tiran?: reforma al texto gratuito", en *Uno más uno*, México, 8 de enero de 1980, p. 6.

-----, "Texto gratuito: riesgos de la reforma", en *Uno más uno*, México, 15 de enero de 1980, p. 4.

-----, "La lucha por la Universidad Pedagógica", en *Uno más uno*, México, 12 de febrero de 1980, p. 2.

-----, "Una supervivencia no del todo segura", en *Libros*, Suplemento de *La Jornada*, México, 7 de septiembre de 1985, p. 1.

-----, "Educación: territorio devastado", en *Cero en conducta*, año 3, número 13 / 14, México, junio-octubre de 1988, pp. 56-59

-----, "Cuatro facetas del sistema educativo que nos legó el sexenio de la crisis", en *La Jornada*, México, 6 de enero de 1989, pp. 1, 15.

-----, "El acceso a la escolaridad en México" en *Cuadernos políticos*, número 58, México, Ediciones Era, octubre-diciembre de 1989, pp. 10-13.

-----, "El nuevo texto gratuito", en *La Jornada*, México, 2 de diciembre de 1991, p. 14.  
Gallegos, Elena, "El ocaso de un triunfador", en *La Jornada*, México, 5 de enero de 2000, p. 6.

Garay, Enrique, "La reducción del gasto impedirá que se alcancen las metas educativas", en *La Jornada*, México, 21 de agosto de 1985, p. 3

García, Gustavo M., "Nuevo ataque al libro de sexto año", en *El Universal*, México, 6 de enero de 1975, p. 6.

García Solís, Iván, "Nueva discusión sobre libros de texto", *El Día*, México, 12 de enero de 1980, p. 25.

Gómez Nashiki, Antonio, "El parteaguas de 1847 y la enseñanza de la historia. Entrevista con Josefina Zoraida Vázquez", en *Educación 2001*, núm. 10, México, marzo de 1996, pp. 40-41.

-----, "El artículo 3º constitucional y sus reformas", en *Educación 2001*, número 6, México, noviembre de 1995, pp. 49-51.

Granados Chapa, Miguel Ángel, "Libros de texto. El fondo y la forma", en *La Jornada*, México, 20 de agosto de 1992, pp. 1, 4.

Guevara Niebla, Gilberto, "México: un país de reprobados", en *Nexos*, número 162, México, junio de 1991, pp. 33-44.

“Hermanos Maristas aprueban los texto y piden crítica posterior”, en *Excélsior*, México, 18 de febrero de 1975, pp. 4A, 18A.

Hirales, Gustavo, “Ni tan porfirista el nuevo texto”, en *El Nacional*, México, 7 de agosto de 1992, p. 6.

Jordán, Guillermo, “Impugnación a los textos. ¿Por el derecho a la ignorancia?”, en *Excélsior*, México, 5 de febrero de 1975, p. 7A.

Krauze, Enrique, “Diez mentiras sobre Porfirio Díaz. Los regímenes de la Revolución no pueden condenarlo sin condenarse a sí mismos”, en *Proceso 822*, México, 3 de agosto de 1992, p. 27.

-----, “¿Revisionismo en los libros de texto?”, en *La Jornada*, México, 6 de agosto de 1992, p. 16.

-----, “Sin que me tiemble el pulso”, en *La Jornada*, México, 11 de septiembre de 1992, p. 13.

Latapí, Pablo, “Apreciación de la reforma educativa”, en *Excélsior*, México, 24 de mayo de 1975, p. 6A.

-----, “Cuatro absurdos del sistema educativo”, en *Proceso*, número 61, México, 2 de enero de 1978, pp. 31-32.

-----, “La nación en busca de su historia”, en *Proceso 826*, México, 31 de agosto de 1992, p. 32.

-----, “Cómo evitar la tercera polémica”, en *Proceso 880*, México, 13 de septiembre de 1993, pp. 36-39.

-----, “Enseñar español”, en *Proceso 880*, México, 13 de septiembre de 1993, pp. 36-37.

-----, “Una nueva cultura del trabajo”, en *Proceso 884*, México, 18 de octubre de 1993, p. 42.

-----, “El aula en disputa”, en *El México que hemos sido*, en *Proceso*, Edición especial de aniversario, México, noviembre de 2001, p. 102.

Lerner, Victoria, “Libros de texto: nuevas luces; vieja polémica”, en *El Financiero. Zona Abierta*, México, 12 de marzo de 1993, p. 41.

“Ley Orgánica de la Educación Pública” en *Diario Oficial*, México, Tomo CXXXV, número 1, México, 12 de noviembre de 1942, pp. 5-12.

“Ley Federal de Educación”, en *Diario Oficial*, Tomo CCCXXI, número 20, México, 29 de noviembre de 1973, pp. 34-39.



“Ley de Educación para Adultos”, en *Diario Oficial*, Tomo CCCXXXIII, número 41, México, 31 de diciembre de 1975, pp. 37-39.

“Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación.*, Tomo CDLXXVIII, número 9, México, 13 de julio de 1993, pp. 41-56.

Loyo, Aurora, “Actores y tiempos en la modernización educativa”, en *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, año 8, número 51, México, UAM-Unidad Iztapalapa, noviembre-diciembre de 1992, p. 20.

López Lara, Abraham, “Texto escolares impugnados por gratuitos”, en *Proceso*, número 52, México, 31 de octubre de 1977, pp. 39-40.

López Saucedo, Miguel, “Pugnar por dogmatismos es llamar a la contradicción violenta: el Secretario”, en *Excélsior*, México, 13 de febrero de 1975, pp. 1A, 10A.

Lozada, Javier, “Los libros de texto tienden a crear una mentalidad frente al mundo actual, asegura Bravo Ahúja”, en *Novedades*, México, 12 de enero de 1975, p. 11.

Macías, María Guadalupe, “El nuevo texto gratuito forma parte del programa globalizado”, en *El Día*, México, 3 de enero de 1980, p. 10.

Máynez Puente, Samuel, “Camino al desastre”, en *Proceso*, número 163, México, 17 de diciembre de 1979, p. 38.

Manrique, Jorge Alberto, “Libros de texto gratuitos”, en *La Jornada*, México, 25 de agosto de 1993, p. 15.

Mejía, Eduardo, “Felipe Garrido, el *hooligan* de la literatura mexicana”, *Siempre* 2094, México, 11 de agosto de 1993, p. 53.

Miranda, Gloria, “Se reestructura la SEP, busca eficiencia inmediata. El Conalste deja de tener injerencia en la elaboración de planes y textos”, en *El Herald de México*, México, 2 de marzo de 1992, p. 1.

Monroy, Hilario, “En nuestra historia, la mejor enseñanza para trazar el futuro”, en *Uno más uno*, México, 5 de agosto de 1992, p. 1.

Moreno, Manuel, “Con Zedillo se ha “destensado” la relación SEP-SNTE, según R. Bejarano y Alfonso Raya”, en *El Universal*, México, 29 de marzo de 1992, p. 17.

Ocampo Ramírez, Pedro, “Savonarola otra vez. Fuego al libro de texto gratuito”, en *Excélsior*, México, 5 de febrero de 1975, pp. 7A, 8A..

O’Gorman, Edmundo, “El Estado y la verdad histórica (Respuesta al discurso de recepción de la académica Josefina Zoraida Vázquez Vera. Academia Mexicana de la Historia correspondiente de la Real de Madrid)”, en *Diálogos*, volumen 16, número 1, México, 1980, p. 21-25.

Ortega, Antonio, "Se ataca a la reforma educativa porque estimula a la nueva generación: Bravo H.", en *Excélsior*, México, 26 de enero de 1975, p. 4A.

Ortiz Pinchetti, Francisco, "La Comisión del texto gratuito adeuda a PIPSA 40,000 millones; paradas tres de sus cuatro rotativas", en *Proceso*, número 625, México, 24 de octubre de 1988, pp. 6-7.

Paz, Octavio, "La conjura de los letrados", en *Vuelta*, número 185, México, abril de 1992, pp. 9-14.

Presidencia de la República, "Plan Nacional de Educación", en *El gobierno mexicano*, México, Dirección General de Información, agosto de 1977, pp. 41-73.

Presidencia de la República, "Plan Nacional de Desarrollo", en *El gobierno mexicano*, México, Dirección General de Comunicación Social, mayo de 1983, pp. 19-22.

Presidencia de la República, "II Informe de gobierno, 1º de septiembre de 1984", en *El gobierno mexicano*, México, Dirección General de Comunicación Social, septiembre de 1984, p. 40.

Ramírez, Carlos, "Aviadores de la cultura", en *El Financiero*, México, 4 de agosto de 1992, p. 5.

Ramírez, Rodolfo, "Comentarios a los libros de historia para 4º, 5º y 6º grados de educación primaria. Notas para distensión personal", México, Fundación SNTE, mayo de 1992, p. 26.

Ramos, Raúl "Errores perfectibles en los libros de historia", en *El Nacional*, México, 2 de octubre de 1992, p. 14.

Reproducción de un artículo de Salvador Borrego E., fundador de El Sol de México y Tribuna de Monterrey..., dirigido a los padres de familia, en *Excélsior*, México, 4 de febrero de 1975, pp. 14A-15A.

Rodríguez, Rosa Isela, "Han batido récord los libros de texto", en *La Afición*, México, 1 de octubre de 1992, p. 15.

Rodríguez Castañeda, Rafael, "El país: 90% de esclavos ante 10% amos. La educación vencida por la desnutrición", en *Proceso*, número 159, México, 19 de noviembre de 1979, pp. 12-16.

Rodríguez Lozano, Juan, "Admite el Conalite serias deficiencias en la educación básica", en *El Universal*, México, 5 de octubre de 1992, p. 11.

Secretaría de Educación Pública y Comisión Revisora de Libros de Texto y de Consulta, "Lista oficial de libros de texto y de consulta que regirá durante el año de 1960", en *El Nacional*, México, 30 de enero de 1960, p. 7.

Secretaría de Educación Pública, *Convocatoria nacional al concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos de educación primaria*, en *El Nacional*, México, 7 de enero de 1993, pp. 16-17.

Semo, Enrique, "Glorificación de la derrota", en *Nexos*, número 285, México, septiembre de 2001, p. 63.

[s/a], "Los maestros servirán al pueblo precisamente donde se necesitan", en *El Universal*, México, 3 de febrero de 1960, pp. 1, 11.

[s/a], "Arremeten contra los textos de educación. Violarán el derecho de trabajo y uniformará el pensamiento", en *Excélsior*, México, 11 de febrero de 1960, p. 4A.

[s/a], "Libros para México", en *El Universal*, México, 12 de febrero de 1960, p. 3.

[s/a], "Castigo a los que saboteen los texto gratuitos" en *Excélsior*, México, 17 de febrero de 1960, pp. 1A y 10A.

[s/a], "Libros de texto gratuitos para los niños de nuestro México" en *Boletín del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México, número 3, marzo de 1960, p. 3.

[s/a], "Paro en la Escuela Normal (2)", en *Tiempo*, volumen XXXVI, número 934, México, 28 de marzo de 1960, pp. 16-17.

[s/a], "Paro en la Escuela Normal (3)", en *Tiempo*, volumen XXXVI, número 935, México, 4 de abril de 1960, pp. 7-8.

[s/a], "Conferencia de prensa en Guaymas, Sonora", en *Tiempo*, volumen XXXVI, número 949, México, 30 de junio de 1960, pp. 10-12.

[s/a], "Los libros de texto gratuitos, generosa obra del Presidente López Mateos", *Novedades*, México, 2 de agosto de 1961, p. 11.

[s/a], "Los jefes de familia agradecen la creación de los libros de texto gratuitos", *El Universal*, México, 14 de agosto de 1961.

[s/a], "Imponente concentración. Protesta en Monterrey", *El Universal*, México, 3 de febrero de 1962, pp. 1, 7.

[s/a], "Servicio democrático, sin discriminaciones injustas", en *El Universal*, México, 9 de febrero de 1962, p. 12.

[s/a], "Bienvenida que es superior a todas", *El Universal*, México, 30 de junio de 1962, pp. 6-15.

[s/a], "Se postraron él y su esposa ante la Virgen", *Excélsior*, México, 2 de julio de 1962, pp. 1-A, 11-A.

[s/a], "Protestan en León contra el libro de texto gratuito", en *El Sol de México*, México, 4 de febrero de 1975, pp. 9, 10.

[s/a], "No nos corresponde criticar. Niega el Episcopado que esté detrás de los que impugnan a los libros", en *Excélsior*, México, 5 de febrero de 1975, pp. 1A, 11A.

[s/a], "Viejos, tercos intereses atacan al libro de texto", en *Novedades*, México, 5 de febrero de 1975, pp. 1, 8.

[s/a], "En los textos, ideologías inaceptables. El Episcopado reconoce también aciertos considerables", en *Excélsior*, México, 8 de febrero de 1975, pp. 1A, 10A.

[s/a], "La policía desalojó de CU a paristas; la acción incruenta", en *Excélsior*, México, 8 de julio de 1977, pp. 1A, 13A.

[s/a], "Ningún plantel rechaza el libro gratuito: la SEP", en *Excélsior*, México, 14 de octubre de 1977, p. 4A.

[s/a], "Textos necesarios", en *Excélsior*, México, 19 de octubre de 1977, p. 6A.

[s/a], "Cambios en el gabinete", en *Excélsior*, México, 10 de diciembre de 1977, p. 6A.

[s/a], "Segunda crisis de gabinete. Desconocidos, los 'motivos personales' de Muñoz Ledo", en *Proceso*, número 58, México, 12 de diciembre de 1977, p. 9.

[s/a], "Millones externaron su fe católica al recibir al Papa", en *Uno más uno*, México, 27 de enero de 1979, pp. 1, 4.

[s/a], "La libertad de enseñanza: derecho a decidir por los hijos", en *Proceso*, número 390, México, 23 de abril de 1984, pp. 22-23.

[s/a], "Nuevos subsecretarios en educación: Olac Fuentes y Esteban Moctezuma", en *El Nacional*, México, 7 de enero de 1993, pp. 1, 7.

[s/a], "Nuevo calendario escolar. 200 días efectivos de clase", en *Siempre 2094*, México, 11 de agosto de 1993, p. 93.

[s/a], "Erogó la SEP 2 mil millones de pesos (viejos) en libros que no se usarán", *La Jornada*, México, 19 de agosto de 1993.

[s/a], "Libros de la SEP para enseñar historia en 4º, 5º y 6º", en *La Jornada*, México, 31 de agosto de 1993, p. 17.

[s/a], "Ernesto Zedillo explica el proceso de renovación de los libros de texto gratuitos", en *Forum. Periodismo de análisis y reflexión*, año 3, número 22, México, octubre de 1993, pp. 25-28.

[s/a], "Los maestros evalúan el Acuerdo Nacional (encuesta)", en *Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, número 1, México, junio de 1995, pp. 20-24.

[s/a] *Jorge González Camarena, el pintor de los colores mexicanos, Saber ver / 14, arte y recreación para toda la familia*, México, Fundación Cultural Televisa, junio-julio de 1998.

Terrazas, Ana Cecilia, "Los sexenios de Díaz Ordaz, Echeverría, López Portillo, De la Madrid y Salinas, inexistentes en los libros gratuitos de historia", en *Proceso* 876, México, 16 de agosto de 1993, p. 19.

Torres, Arturo, "Definición y características de las instituciones. Un ejemplo: la educación en México en tiempos de la globalización", en *Xictli, Revista de la UPN*, año VIII, número 30, México, abril-junio de 1998, p. 5.

Torres, Salvador "La polémica desatada por los libros de texto gratuitos son puras grillas", en *Uno más uno*, México, 30 de agosto de 1992.

Vargas, Rosa Elvira, "SNTE, la marcha de los burros, propaganda del PT", en *La Jornada*, México, 12 de septiembre de 1992, p. 17.

-----, "La SEP no publicará los nuevos libros de historia", *La Jornada*, México, 18 de agosto de 1993, p. 19.

----- y Enciso, Angélica, "Erogó la SEP 2 mil millones de pesos en libros que no se usarán", *La Jornada*, México, 19 de agosto de 1993, p. 17.

-----, "No acredita a los autores de la obra. SEP: las Lecciones de historia de México, un libro breve y sencillo", *La Jornada*, México, 1 de septiembre de 1993, p. 23.

-----, "No es respuesta a acciones de la SEP: Gordillo. Movilización cívica del SNTE para promover valores históricos", *La Jornada*, México, 2 de septiembre de 1993, p. 15.

-----, "Habrá vacíos de conocimiento, prevén. Preocupa a maestros la enseñanza de la historia", *La Jornada*, México, 5 de septiembre de 1993, p. 17.

Varios autores, "Cuestionario. Al paso de la política educativa", en *Nexos*, número 84, México, diciembre de 1984, pp. 26-28.

Vázquez, Josefina Zoraida, "El dilema de la enseñanza de la historia de México (Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Historia)", en *Diálogos*, volumen 16, número 1, México, 1980, pp. 14-20.

Vázquez Pérez, Rubén, "Definitivamente es negativa la imagen del Ejército en los libros de historia", en *La Jornada*, México, 19 de septiembre de 1992, p. 7.

"Visiones y revisiones de la historia patria. Versiones editadas de cuatro de los programas televisivos de *Zona abierta* conducidos por Héctor Aguilar Camín", en *Nexos*, número 285, México, septiembre de 2001, p. 56.